

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME BİLİM DALI**

**EĞİTİMDE ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK BAĞLAMINDA FARKLI
MADDE TÜRLERİNİN TEST VE MADDE İSTATİSTİKLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZGE MEŞE

KOCAELİ 2025

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME BİLİM DALI**

**EĞİTİMDE ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK BAĞLAMINDA FARKLI
MADDE TÜRLERİNİN TEST VE MADDE İSTATİSTİKLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZGE MEŞE

DR. ÖĞR. ÜYESİ NESLİHAN TUĞÇE ÖZYETER

KOCAELİ 2025

**T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME BİLİM DALI**

**EĞİTİMDE ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK BAĞLAMINDA FARKLI
MADDE TÜRLERİNİN TEST VE MADDE İSTATİSTİKLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tezi Hazırlayan: Özge MEŞE

Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Karar ve No: 04/06/2025-23

Jüri Başkanı: Doç. Dr. Fatih KEZER

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Neslihan Tuğçe ÖZYETER

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Fulya BARIŞ PEKMEZCİ

KOCAELİ 2025

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Yapmış olduğum araştırmanın içerisinde yer alan bütün bilgi ve belgeleri etik davranışlar ve akademik kurallar çerçevesinde elde ederek sunduğumu, şahsıma ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yaptığımı, çalışmamın tamamını etik ilkelere uygun bir biçimde hazırladığımı beyan ederim.

Özge MEŞE



ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim boyunca ihtiyaç duyduğum her zaman yardımını esirgemeyen, akademik anlamda bilgileri ve tecrübeleriyle çalışmalarına her zaman ışık tutan, çalışkanlığı, pratikliği, duruşu, planlılığı ve başarılarıyla örnek aldığım değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Neslihan Tuğçe ÖZYETER'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitim sürecimde akademik gelişimime katkıda bulunan ve her zaman desteklerini hissettiğim kıymetli hocam Doç. Dr. Fatih KEZER'e teşekkür ederim.

Bilgilerinden ve fikirlerinden her zaman yararlandığım yüksek lisans tez arkadaşlarım; Öner KÜÇÜK, İpek COŞKUN, Ayşegül SALTAN' a teşekkürü borç bilirim.

Hayatım boyunca her zaman yanımda olan, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen kıymetli annem Gülsüm AYAR MEŞE' ye; bana her konuda destek olan ve hep arkamda duran kıymetli babam Soner MEŞE' ye; benim için çok değerli olan canım kardeşlerim Duran MEŞE ve Öznur MEŞE' ye sonsuz teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitim sürecimde desteğini esirgemeyen ve her zaman yanımda olan Tolunay BATTAL' a teşekkür ederim.

Tez çalışmamda bilgileriyle ve desteğiyle yanımda olan canım arkadaşım Seda DÜLGER YAHNİ' ye teşekkürler ederim.

Özge MEŞE

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ	I
ÖZET	V
ABSTRACT.....	VI
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	VII
SİMGELER.....	VII
KISALTMALAR	VII
TABLolar LİSTESİ.....	VIII
ŞEKİL TABLOSU	IX

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	7
1.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	8
1.3. SAYILTILAR	10
1.4. SINIRLILIKLAR.....	10

İKİNCİ BÖLÜM

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
-----------------------------	----

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	15
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	15
3.2. ÇALIŞMA GRUBU.....	15
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	16
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	21
3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	22

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR	27
4.1. BİRİNCİ ARAŞTIRMA SORUSUNA İLİŞKİN BULGULAR	27
4.2. İKİNCİ ARAŞTIRMA SORUSUNA İLİŞKİN BULGULAR.....	28
4.3. ÜÇÜNCÜ ARAŞTIRMA SORUSUNA İLİŞKİN BULGULAR	33
4.4. DÖRDÜNCÜ ARAŞTIRMA SORUSUNA İLİŞKİN BULGULAR.....	35
4.5. BEŞİNCİ ARAŞTIRMA SORUSUNA İLİŞKİN BULGULAR.....	37

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. TARTIŞMA	40
5.1. BİRİNCİ ARAŞTIRMA SORUSU BULGULARININ TARTIŞILMASI	40

5.2. İKİNCİ ARAŞTIRMA SORUSU BULGULARININ TARTIŞILMASI.....	41
5.3. ÜÇÜNCÜ ARAŞTIRMA SORUSU BULGULARININ TARTIŞILMASI	43
5.4. DÖRDÜNCÜ ARAŞTIRMA SORUSU BULGULARININ TARTIŞILMASI.	45
5.5. BEŞİNCİ ARAŞTIRMA SORUSU BULGULARININ TARTIŞILMASI.....	48
SONUÇ VE ÖNERİLER	52
SONUÇLAR	52
ÖNERİLER.....	53
KAYNAKÇA.....	55
EKLER.....	61
EK 1. BELİRTKE TABLOSU.....	61
EK 2. UZMAN GÖRÜŞ FORMU	63
EK 3. BAŞARI TESTLERİ	75
3.1. AÇIK UÇLU BAŞARI TESTİ.....	75
3.2. ÇOKTAN SEÇMELİ BAŞARI TESTİ	77
EK 4. DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI	81
EK 5. DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI UZMAN GÖRÜŞ FORMU	84
EK 6. ÖĞRENCİ BİLGİ ANKETİ	91
EK 7. ETİK KURUL İZİNİ	92
EK 8. MEB UYGULAMA İZİNLERİ	93
EK 6. ÖZGEÇMİŞ	99

ÖZET
EĞİTİMDE ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK BAĞLAMINDA FARKLI MADDE
TÜRLERİNİN TEST VE MADDE İSTATİSTİKLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI

MEŞE, Özge

Yüksek Lisans Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı

Tez danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Neslihan Tuğçe ÖZYETER

Haziran, 2025

Bu araştırmada eğitim sisteminde anlama becerilerinin ölçülmesinde kullanılan farklı madde türlerinin ana dili Türkçe olan ve olmayan öğrencilerin anlama becerilerinin ölçülmesinde bir farklılık yaratıp yaratmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Nedensel karşılaştırma modeli çerçevesinde yürütülen araştırma Eskişehir ilinde yer alan ortaokullardaki 380 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak on çoktan seçmeli ve beş açık uçlu maddeden oluşan Türkçe okuduğunu anlama becerisi başarı testleri kullanılmıştır. Ana dili Türkçe olan ve olmayan iki gruptan oluşan öğrencilerin her birine hem açık uçlu test hem de çoktan seçmeli test uygulanmıştır. Elde edilen veriler betimsel istatistikler, madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri, iç tutarlılık katsayıları, yanıtlama dağılımları ve iki faktörlü ANOVA analizi kullanılarak incelenmiştir. Bulgular, ana dili Türkçe olan grubun hem açık uçlu hem de çoktan seçmeli test puanlarında ana dili Türkçe olmayan gruba kıyasla anlamlı üstünlük sağladığını ortaya koymuştur. İç tutarlılık analizleri ise ana dili Türkçe olmayan grupta açık uçlu testlerde, ana dili Türkçe olan grupta çoktan seçmeli testlerde yüksek güvenilirliğin sağlandığını göstermiştir. Yanıt dağılımı, ana dili Türkçe olan öğrencilerin her iki test türünde de daha yüksek doğru yanıtlama oranı ve daha az boş/yanlış yanıtlama eğilimi sergilediğini; ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ise açık uçlu maddelerde özellikle boş bırakma oranlarının belirgin şekilde arttığını ortaya koymuştur. İki faktörlü ANOVA analizleri, madde türü ve dil grubu ana etkilerinin her ikisinin de puanlar üzerinde bağımsız ve güçlü etkileri olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: madde istatistikleri, test istatistikleri, farklı madde türleri, güçlük ve ayırt edicilik, çok kültürlü eğitim, okuduğunu anlama becerisi.

ABSTRACT
**COMPARISON OF TEST AND ITEM STATISTICS OF DIFFERENT ITEM
FORMATS IN THE CONTEXT OF MULTICULTURAL EDUCATION**

MEŞE, Özge

Master's Program in Department of Measurement and Evaluation in Education

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Neslihan Tuğçe Özyeter, Ph. D.

June, 2025

In this study, it was aimed to examine whether different item types used in the measurement of comprehension skills in the education system create a difference in the measurement of comprehension skills of native and non-native Turkish speaking students. The study, which was conducted within the framework of causal comparison model, was applied to 380 students in secondary schools in Eskişehir province. The data collection tool was a Turkish comprehension skills achievement test consisting of ten multiple-choice and five open-ended items that were evaluated by field experts. Both open-ended and multiple-choice tests were administered to each of the students in two groups: native and non-native Turkish speakers. The data obtained were analyzed using descriptive statistics, item difficulty and discrimination indices, internal consistency coefficients, response distributions and two-factor ANOVA. The findings revealed that the native Turkish group was significantly superior to the non-native Turkish group in both open-ended and multiple-choice test scores. Internal consistency analyses showed that the reliability threshold was exceeded in open-ended tests in the non-native Turkish group and in multiple-choice tests in the native Turkish group. The response distribution profiles revealed that native Turkish students showed a higher rate of correct answers and a trend of fewer blank/incorrect answers in both test types, whereas non-native Turkish students showed a significant increase in the rate of blank answers, especially in open-ended questions. Two-factor ANOVA analyses showed that the main effects of item type and language group both had independent and strong effects on scores.

Keywords: item statistics, test statistics, different item types, difficulty and discrimination, multicultural education, reading comprehension skills.

SİMGELER VE KISALTMALAR

SİMGELER

p	Madde güçlük indeksi
r	Madde ayırt edicilik indeksi
f	Frekans
\bar{X}	Aritmetik ortalama
SS	Standart sapma
α	Cronbach's α iç tutarlılık katsayısı
KR-20	Kuder–Richardson Formül 20 iç tutarlılık katsayısı
η_p^2	Kısmi eta kare etki büyüklüğü
F	ANOVA F istatistiği
Z_p, Z_r	Fisher Z dönüşümü sonrasındaki Z değerleri
N	Örneklem büyüklüğü

KISALTMALAR

ADT	Ana dili Türkçe olan öğrenciler
ADTO	Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler
DPA	Dereceli Puanlama Anahtarı
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
KTK	Klasik Test Teorisi
ANOVA	Varyans Analizi

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı	16
Tablo 2. Ana Dili Türkçe Olan ve Olmayan Grupların Açık Uçlu ve Çoktan Seçmeli Maddelere Ait Merkezi Eğilim ve Dağılım Puanları	27
Tablo 3. Ana Dili Türkçe Olan ve Olmayan Gruplarda Açık Uçlu ve Çoktan Seçmeli Maddelerin Madde Güçlük (p_j) ve Ayırt Edicilik (r_{jx}) İndeksleri	29
Tablo 4. Açık Uçlu ve Çoktan Seçmeli Maddelerin Madde Güçlük (p_j) ve Madde Ayırt Edicilik İndeksleri (r_{jx}) Arasındaki Fischer Z Testi Sonuçları	31
Tablo 5. Açık Uçlu ve Çoktan Seçmeli Test Türlerinde Grupların Güvenirlik Katsayıları	33
Tablo 6. Anadili Türkçe Olan ve Olmayan Gruplarda Açık Uçlu ve Çoktan Seçmeli Güvenirlik Katsayılarına Ait Z İstatistiği Sonuçları	34
Tablo 7. Çoktan Seçmeli Testte Doğru/Yanlış/Boş Yanıtların Ana Dili Türkçe Olan Ve Olmayan Gruplara Göre Dağılımı	35
Tablo 8. Açık Uçlu Testte Doğru/Kısmen Doğru/Yanlış/Boş Yanıtların Ana Dili Türkçe Olan Ve Olmayan Gruplara Göre Dağılımı	36
Tablo 9. Ana Dil Durumu ve Madde Türüne Göre Skorların İki Faktörlü ANOVA Sonuçları	37

ŞEKİL TABLOSU

Şekil 1. Madde Türü (Açık Uçlu vs. Çoktan Seçmeli) ve Dil Grubuna (ADT vs. ADTO) Göre Tahmini Marjinal Ortalama Skorlar 38



BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Eğitim; sosyal, siyasal, kültürel, ekonomik, teknolojik ve bilimsel olmak üzere pek çok alanla ilişki içinde olup, yaşam boyu süren ve sadece tek bir tanımlamayla açıklanamayacak kadar karmaşık bir olgudur. Kant (1993) eğitimi, insanın mükemmelleştirilmesi olarak tanımlarken, Mill (1969) bireyin kendisi ve başkaları için bir mutluluk aracı olarak ifade etmiştir. Spencer'e (1975) göre eğitim, iyi yaşama olanaklarını sağlayan etkinliklerin tümü iken Durkheim (1961) diğerlerinden farklı olarak eğitime toplumsal bir nitelik kazandırmıştır. Ona göre eğitim, fiziki ve toplumsal çevrenin insan üzerinde meydana getirdiği etkilerdir. Eğitim, böylesine çok yönlü ve dinamik bir olgu olarak bireylerin yalnızca bireysel gelişimini değil, aynı zamanda farklı toplumsal gruplar arasındaki ilişkileri de şekillendirmektedir. Bu bağlamda, çok kültürlülük kavramı da eğitimin etkileşimde bulunduğu önemli sosyal unsurlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çok kültürlülük kavramı, başlangıçta yalnızca ırk ve etnik farklılıklar çerçevesinde ele alınmış olsa da (Banks, 2004), zamanla anlam genişlemesine uğramış ve toplumda hâkim kültürden farklı olan tüm grupları kapsayacak biçimde kullanılmaya başlanmıştır. Bu doğrultuda; din, dil, etnisite, tarihsel geçmiş, yaşam biçimi, sosyo-ekonomik durum, engellilik, cinsel yönelim, yaş gibi birçok farklılık, Amerikan Psikoloji Derneği (American Psychological Association [APA], 2002) tarafından da çok kültürlülük kapsamında değerlendirilmektedir. Kervan (2017), çok kültürlülüğü aynı coğrafyada yaşayan bireylerin çok sesli düşünce sistemine sahip olabilmeleri ve farklı değerleri savunabilmeleri anlayışıyla açıklarken; Özensel (2012), farklılıklarla birlikte yaşama imkânı olarak tanımlar. Akkaya, Kırmızı ve İşçi (2018) ise, çok kültürlülüğü farklı yaşam tarzlarının karşılıklı saygı temelinde bir arada bulunması olarak yorumlamaktadır. Ergil (1995) bu olguyu, demokrasi, laiklik ve çoğulculuğun temel alındığı, antropolojik bir gerçeklik olarak ifade etmektedir. Bu

yönüyle çok kültürlülük, toplumların kültürel zenginliğini ve çeşitliliğini yadsımadan, bir arada yaşama kültürünü temel alan bir yaklaşımdır.

Çok kültürlülük yalnızca toplumsal bir yapı değil, aynı zamanda bireysel düzeyde farkındalık, eleştirel düşünme ve toplumsal adalet süreçlerine katılımı da içeren bir bilinç hâlidir (Ramsey, 2018). Bireyin kendi kültürel kimliğini koruyarak başka kültürlerle etkileşime girmesi, bu anlayışın temelini oluşturur (Gül ve Kolb, 2009). Bu çerçevede çok kültürlü eğitim, bireylerin kültürel farklılıklarına saygı duyan, eşit öğrenme fırsatları sunan ve farklı kültürlere karşı duyarlılık geliştiren bir eğitim politikası olarak tanımlanmaktadır (Polat ve Kılıç, 2013). Tek tip birey yetiştirme anlayışına karşı geliştirilen bu yaklaşım, insan hakları, eşitlik ve çoğulculuk ilkeleriyle uyumludur. Günümüz eğitim ortamlarında giderek artan kültürel çeşitlilik, çok kültürlü eğitimin uygulanabilirliğini ve gerekliliğini daha görünür kılmakta; farklılıkların bir zenginlik olarak kabul edildiği, kapsayıcı ve adil bir eğitim sistemine duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır.

Son yıllarda okullarda karşılaşılan dilsel ve kültürel çeşitlilik, çok kültürlü eğitim kavramının önemini artırmıştır. Çok kültürlü eğitim, farklı etnik, dilsel ve kültürel geçmişe sahip tüm öğrencilerin eğitim ortamına eşit katılımını hedefleyen bir yaklaşımdır (Banks, 2013). Bu yaklaşım, tarihsel olarak ABD’de 1960’lı yıllardaki sivil haklar hareketi ve bunu izleyen etnik çalışmaların bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır; amaç, yıllardır okul sisteminin göz ardı ettiği veya dışladığı öğrenci gruplarının eğitim başarısını yükseltmektir (Nieto, 2004). Örneğin Banks (2013), çok kültürlü eğitimin tüm öğrencilerin cinsiyet, etnik kimlik veya kültürel özellikleri ne olursa olsun eşit öğrenme fırsatına sahip olması gerektiği ilkesine dayandığını vurgular. Bu çerçevede çoğu kuramcı, çok kültürlü eğitimin asıl amacının okulların, kolejlerin ve üniversitelerin müfredatlarını ve uygulamalarını, öğrencilerin etnik ve kültürel çeşitliliği olan bir toplumda ihtiyaç duyacağı bilgi, tutum ve becerilere uygun hale getirecek biçimde yeniden yapılandırmak olduğunu belirtir (Banks, 2013).

Nieto’nun (2004) ifade ettiği gibi, en iyi çok kültürlü eğitim süreci, eğitim sisteminin her köşesinde eşitlik yaratmak için sürekli olarak sorgulama, yeniden düzenleme ve mücadele etme eylemidir. Sleeter ve Grant (2007) da çok kültürlü

eğitimi, eğitimde başarı ve eğitliği hedefleyen kapsamlı bir s¼reç olarak tanımlar; bu s¼reçte ¼đretim programları, değerlendirme ve politikalar gibi okulun t¼m bileşenleri kapsayıcı ve güçlendirici bir şekilde değiştirilmelidir. Kısacası, çok k¼lt¼rl¼ eğitim hareketi, eğitimde adaleti sağlamak ve farklı grupların ihtiyaçlarını g¼zetmek üzere okulların içerik ve işleyişini d¼n¼şt¼rmeyi amaçlamıştır (Nieto, 2004; Sleeter ve Grant, 2007). Bu d¼n¼ş¼m yalnızca Batı ¼lkelerine ¼zg¼ kalmamış, çok k¼lt¼rl¼ yapıya sahip olmaya başlayan T¼rkiye gibi ¼lkelerde de eğitim sistemine yansımaya başlamıştır. T¼rkiye de bu çok k¼lt¼rl¼ eğitim anlayışının ¼rneklerini g¼rmekte, demografik değişimler sonucunda hızla çeşitlenen bir eğitim ortamına sahne olmaktadır. T¼rkiye’de, ¼zellikle son 20 yıldan itibaren çeşitli ¼lkelerden gelen g¼çlerle n¼fus çok k¼lt¼rl¼ bir g¼r¼n¼m kazanmıştır. T¼rkiye İstatistik Kurumu ve Milli Eğitim Bakanlığı verilerine g¼re 2020’de T¼rkiye’de eğitim çağında 1.082.172 yabancı uyruklu çocuk bulunmaktadır ve bunların yalnızca %63,3’¼ okula kayıtlıdır. Bu yabancı uyruklu ¼đrencilerin b¼y¼k çoğunluğu Suriyeli olmakla birlikte, Afganistan, Irak, İnan gibi ¼lkelerden gelen çocuklar da eğitim sistemine katılmaktadır. G¼çmen çocukların eğitime erişimi, hem T¼rkiye’nin içinde bulunduğu b¼lgenin istikrarı hem de g¼çmenlerin toplumsal uyumu açaısından kritik g¼r¼lmektedir. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı, son yıllarda T¼rkçe bilmeyen g¼çmen ¼đrenciler için uyum sınıfları uygulamasını hayata geçirmiştir. Bu sınıflarda, T¼rkçe yeterlilik sınavında belirli bir puanın (örneğin 60 puanın) altında kalan ¼đrenciler T¼rkçe dil eğitimi almaktadır (Mert, 2020). S¼z konusu politikalar, çok k¼lt¼rl¼ eğitim yaklaşımının T¼rkiye’deki yerel bir yansımasıdır; yani farklı dille gelen ¼đrencilerin hem ev sahibi ¼lkenin dilini ¼đrenmeleri hem de kendi k¼lt¼rel kimliklerini koruyarak eğitim almaları hedeflenmektedir (Tezcan, 2000).

Bu bağlamda, çok k¼lt¼rl¼ yapının eğitime yansıyan en ¼nemli boyutlarından biri, ana dili farklı olan ¼đrencilerin ¼đrenmeleri ve bu ¼đrenmelerin nasıl ¼lç¼leceđidir. Bu ¼đrenmelerden kuşkusuz en temel olanı, toplumsal birliği ve refahı sağlamada ¼nc¼l rol oynayan dil becerileridir. Dil becerilerinden biri olan okuduğunu anlama, hem eğitsel hem de toplumsal d¼zeyde kritik bir ¼neme sahiptir. Snow (2002), okumanın nihai amacını her t¼rl¼ metinden anlam ¼ıkarma s¼reci olarak tanımlar; bir başka deyişle, ¼đrencilerin metni kavrama ve anlamlandırma becerisi, ¼đrenmenin

temelini oluşturur. Okuduğunu anlama becerisi, tüm derslerin içeriğini kavramada ve diğer akademik becerilerin gelişiminde belirleyici bir rol oynar (Snow, 2002).

Okuma yalnızca yazılı sembollerini tanıma değil; dikkati odaklama, dil bilgisi yapılarını anlama, metnin bağlamını kavrama, çıkarım yapma, metinler arası bağlantılar kurma ve eleştirel düşünme gibi üst düzey bilişsel işlemleri içeren karmaşık bir anlam kurma sürecidir (Özbay, 2005). Bu nedenle okuduğunu anlama, öğrencilerin zihinsel yapılandırma becerilerini doğrudan etkileyen bir bilişsel yeterlidir. Özbay (2005), Türkçe derslerinde yapılan okuma-anlama çalışmalarının öğrencilerin dil gelişimini desteklemek açısından kritik olduğunu vurgularken; Yolcusoy ve Çetinkaya (2024) da anlama becerisini, öğrencinin duyduğu veya okuduğu girdiyi yorumlama, analiz etme ve anlam çıkarma süreci olarak tanımlamakta, bu becerinin dil öğreniminde girdinin işlenmesini sağladığı için dil yeterliğinin merkezinde yer aldığını belirtmektedir. Okuduğunu anlama becerisi, yalnızca akademik başarıyı değil, bireyin toplumsal yaşama katılımını da doğrudan etkiler. Okuduğunu anlamanın toplumsal önemi ise, bireylerin yaşadıkları toplumun kurallarına uyum sağlamaları, doğayı ve insan haklarını korumaları, etkili bir şekilde iletişim kurmaları, istihdam edilebilir bireyler olmaları, sorumluluk almaları ve toplumsal hayata aktif biçimde katılmaları açısından kritik bir rol üstlenmesinden kaynaklanmaktadır (Özyeter, 2022).

Eğitsel ve toplumsal olarak bu denli önemli bir beceride durum ana dili farklı öğrenciler açısından daha da kritiktir; bu öğrenciler hem ev sahibi ülkenin öğretim dilini hem de kendi dilini öğrenme süreciyle karşı karşıyadır ve okuma-anlama becerisi, hem akademik başarıları hem de sosyal etkileşimleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir (Snow, 2002; Yolcusoy ve Çetinkaya, 2024). Bu nedenle eğitimde, özellikle Türkçe dışındaki ana dile sahip öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin doğru ölçülmesi ve değerlendirilip desteklenmesi, hem dil edinimi hem de genel akademik başarı açısından önemlidir (Özbay, 2005; Yolcusoy ve Çetinkaya, 2024).

Okuma-anlama becerilerindeki gelişim, öğrenilen bilginin sınıf içi etkinlikler ve sınav performansına doğrudan yansır. Araştırmalara göre okuduğunu iyi anlayan öğrenciler, sınıf arkadaşlarına göre derslerden daha yüksek başarı elde eder (Özbay, 2005). Ayrıca öğrenmenin temelinde dil yetkinliği olduğu için, ana dili farklı olan

öğrenciler açısından okuma-anlama becerisi ayrı bir öneme sahiptir. Öğrenciler kendi ana dillerinden farklı bir dilde eğitim görmeye başladıklarında, okuma sürecinde karşılaştıkları metinler ilk dillerine göre daha fazla dilsel engel içerir. Dil edinim kuramlarına göre (Cummins, 2000), akademik başarı için gereken dil yeterliliği, günlük iletişim dilinden çok daha üst düzeyde olabilir ve bu yeterliliğe ulaşmak yıllar alabilir. Bu bağlamda, ana dili Türkçe olmayan öğrenciler Türkçe metinleri anlamada ek desteğe ihtiyaç duyarlar; eksik kelime hazinesi veya kültürel bağlam bilgisi, metinden anlama süreçlerini zorlaştırabilir. Bu nedenle, dil yeterlilikleri farklılık gösteren öğrencilerin okuma-anlama becerilerinin sağlıklı bir biçimde değerlendirilebilmesi, uygun ölçme araçlarının seçilmesini gerektirmektedir.

Eğitim sürecinde öğrencilerin okuma-anlama düzeyini ölçmek, onların dil gelişimini izlemek, hangi alanlarda desteklenmeleri gerektiğini belirlemek açısından kritik öneme sahiptir. Bu nedenle, okulda özellikle Türkçe derslerinde uygulanan okuma anlama testleri, eğitim programının etkinliğinin değerlendirilmesinde ve öğrencilerin gelişimlerinin izlenmesinde temel araçlardır (Büyüköztürk, 2016). Bu ölçme ve değerlendirme sürecinde, kullanılan test maddelerinin türü, elde edilecek verilerin niteliğini doğrudan etkileyebilmektedir. Madde türlerinin ölçmedeki rolü de bu çerçevede dikkat çekmektedir. Dil becerilerini ölçmek için kullanılan maddelerden olan açık uçlu ve çoktan seçmeli maddeler, farklı avantaj ve sınırlılıklar taşır.

Haladyna (2004), çoktan seçmeli testlerin hazırlanıp puanlanmasının nispeten kolay olduğunu, geniş bir konu alanına uygulanabileceğini ve puanlama tutarlılığı (güvenirliği) sağlayabildiğini belirtir. Çoktan seçmeli test maddeleri, her öğrenciye aynı seçenekleri sunarak puanlamada nesnellik ve yüksek güvenilirlik sağlar. Çoktan seçmeli maddeler geniş ölçekte hızlı değerlendirme imkânı sunar ve madde havuzu oluşturmayı kolaylaştırır. Öte yandan, çoktan seçmeli maddeler genellikle önceden belirlenmiş cevapları içerdiğinden öğrencinin yalnızca tanıma ve hatırlama düzeyindeki bilgileri kullanmasını teşvik edebilir. Bu madde türünün alt düzey bilişsel becerileri ölçme riskine açık olduğu belirtilir (Haladyna, 2004). Öğrenciler bazen bilgi yerine sınav tekniği veya tahmin yoluyla doğru yanıt bulabilirler. Ayrıca çoktan seçmeli maddeler öğrenci yaratıcılığını ve yazılı ifade becerisini yeterince ölçmeyebilir (Haladyna, 2004).

Haladyna (2004), açık uçlu maddelerin, öğrencilerin metni nasıl anladığını ve düşünme süreçlerini doğrudan gösterme imkânı sunduğunu belirtir. Açık uçlu maddeler, öğrencinin kendi cümleleriyle yanıt vermesini gerektirdiğinden, problem çözme, çıkarım yapma ve yorumlama gibi üst düzey bilişsel becerilerin ölçümünde etkilidir. Öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade etmelerine imkân tanır. Ancak bu tür maddelerin puanlanması daha zaman alıcı, daha az nesnel ve değerlendiriciye bağımlı olabilir.

Madde türlerinin farklı nitelikleri göz önüne alındığında, kullanılan madde türünün öğrenci başarısı üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Bazı öğrenciler çoktan seçmeli testlerde daha başarılı olurken, bazıları açık uçlu maddelerde düşüncelerini daha iyi ifade ederek yüksek performans gösterebilmektedir (Scouller, 1998). Bu nedenle, hangi madde türünün öğrencinin gerçek anlama düzeyini daha iyi yansıttığı önemli bir araştırma sorusu hâline gelmiştir (Martinez, 1999; Gierl ve Haladyna, 2013).

Ulusal alanyazında yapılan bazı karşılaştırmalı çalışmalar madde türünün öğrenci başarısını etkileyebileceğini göstermiştir. Örneğin Temizkan ve Sallabaş (2011), ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisini değerlendiren bir çalışmada, çoktan seçmeli maddelerin elde edilen başarı düzeylerinin açık uçlu maddelerden daha yüksek olduğunu rapor etmiştir. Hem ulusal hem de uluslararası ölçme literatüründe, hangi test türünün öğrencilerin gerçek anlama düzeyini daha iyi yansıttığı araştırma konusu olmuştur.

Bu çerçevede, açık uçlu ve çoktan seçmeli madde türlerinin ölçme açısından farklı özellikler taşıdığı görülmektedir. Açık uçlu maddeler, öğrencilerin analiz ve sentez becerilerini yansıtmaya açısından güçlüyken; çoktan seçmeli maddeler, daha geniş madde kapsamı ve nesnel puanlama avantajları sağlamaktadır. Bununla birlikte, özellikle farklı kültürel ve dilsel geçmişe sahip öğrencilerin açık uçlu maddelere verdikleri yanıtların çeşitlilik gösterdiği ve bu durumun değerlendirme sürecinde ek zorluklar yarattığı çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur (Phelps, 2005; Lee ve Jones, 2012). Bu durum, Türkiye gibi çok kültürlü ve göç alan bir ülkede eğitim ortamlarının

yapısını doğrudan etkilemektedir. Son yıllarda Türkiye, özellikle Suriye iç savaşı başta olmak üzere çevre ülkelerdeki siyasi istikrarsızlıklar nedeniyle yoğun göç alan bir ülke hâline gelmiştir. Bu göç hareketliliği, eğitim sisteminde önemli yapısal değişimlere yol açmış ve sınıf içi öğretim ortamlarında farklı dil ve kültürel geçmişe sahip öğrencilerin bir arada bulunmasını olağan hâle getirmiştir. Artık Türkiye'deki pek çok sınıfta ana dili Türkçe olmayan öğrenciler de yer almakta, bu durum öğretim süreçlerini ve ölçme değerlendirme uygulamalarını doğrudan etkilemektedir. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için bu öğrencilerin öncelikle temel iletişimsel dil becerilerini kazanmaları, ardından akademik dil yeterliklerini geliştirmeleri gerekmektedir.

Bu noktada, bu öğrencilerin Türkçe dersi özelinde özellikle okuduğunu anlama becerilerinde ne düzeyde olduklarının güvenilir ve geçerli biçimde belirlenmesi önem taşımaktadır. Araştırmanın çıkış noktasını da bu ihtiyaç oluşturmaktadır. Sınıf içinde uygulanan ölçme araçları aracılığıyla, farklı ana dil geçmişine sahip öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin hangi test türüyle daha sağlıklı değerlendirilebileceği sorusu, bu çalışmanın temel problemidir. Halihazırda uygulanan durumda dil geçmişine bakılmaksızın tüm öğrenciler aynı dil becerisi ölçme süreçlerine tabii tutulmakta ve öğrencilerle ilgili bu testlerin sonuçlarına göre karar verilmektedir. Bu çalışma ile kullanılan madde türünün öğrencilerden elde edilen dil beceri ölçme sonuçlarının geçerliği ve güvenilirliğiyle ilişkisini ortaya konulması amaçlanmıştır.

1.1. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, Türk eğitim sisteminde dil becerilerinin ölçülmesinde kullanılan farklı madde türlerinin ana dili Türkçe olan ve olmayan öğrencilerin dil becerilerinin ölçülmesinde farklılık yaratıp yaratmadığının incelenmesidir. Bu doğrultuda, Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisini ölçmeye yönelik açık uçlu ve çoktan seçmeli maddelerin ana dili Türkçe olan ve olmayan öğrenci gruplarında nasıl çalıştığını belirlemek ve bu iki madde türünden oluşan testlerin madde ve test istatistiklerini karşılaştırarak analiz etmektir. Bu genel amaç doğrultusunda yanıt aranan alt amaçlar şu şekildedir:

1. Ana dili Türkçe olan ve olmayan grupların aynı özelliği ölçen açık uçlu ve çoktan seçmeli testlerden aldıkları puanların merkezi eğilim (aritmetik ortalama, mod, medyan) ve dağılım (standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerleri) ölçüleri nasıldır?
2. Ana dili Türkçe olan ve olmayan gruplarda aynı özelliği ölçen açık uçlu ve çoktan seçmeli maddelerin madde ayırt edicilik ve madde güçlük indeksleri istatistiksel olarak manidar fark göstermekte midir?
3. Ana dili Türkçe olan ve olmayan gruplara uygulanan aynı özelliği ölçen açık uçlu ve çoktan seçmeli testlerin toplam test puanlarının güvenirlik katsayısı istatistiksel olarak manidar fark göstermekte midir?
4. Ana dili Türkçe olan ve olmayan gruplara uygulanan aynı özelliği ölçen açık uçlu ve çoktan seçmeli testlere verilen yanıtların (doğru, yanlış ve boş) dağılımları nasıldır?
5. Aynı özelliği ölçen açık uçlu ve çoktan seçmeli maddelerde ana dili Türkçe olan ve olmayan gruplar arasında istatistiksel olarak manidar fark var mıdır?

1.2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Değişen ve gelişen dünya ile kültürlerin etkileşiminin hiç olmadığı kadar hızlı olduğu 21.yüzyılda çok kültürlü eğitimin bir tercih değil bir zorunluluk olduğu bir kere daha görülmektedir. Ulaşılmak istenen barışçıl ve eşit dünya ancak çok kültürlü bir eğitimle mümkündür. Bu amaçların gerçekleştirilmesi için alanyazında eğitimde çok kültürlülük çalışmaları önem kazanmakta ve eğitimin her bir ögesine düşen görevlere, sorumluluklara ve yetkinliklere yönelik araştırmaları gerekli kılmaktadır. Her ne kadar çok kültürlülüğün önemi ve gerekliliği anlaşılmış olsa da yapılan çalışmalar ve araştırmalar yeterli düzeyde değildir. Birden fazla kültürü içinde barındıran eğitim sisteminin, çağdaş eğitim uygulamalarıyla aynı seviyede olabilmesi ve diğer ülkelere örnek teşkil edebilmesi için, çok kültürlü eğitim ve bu eğitimin etkinliğinin artırılmasına yönelik araştırmalar büyük önem taşımaktadır.

Günümüzde çok kültürlü sınıflarda eğitim, öğrencilerin farklı dil geçmişlerine sahip olmaları nedeniyle ölçme ve değerlendirme süreçlerinde çeşitli güçlükler ortaya çıkarmaktadır. Özellikle okuduğunu anlama becerisinin farklı test türleriyle nasıl

ölçüldüğü ve bu ölçümlerin farklı kültürlerden gelen öğrenci gruplarında nasıl farklı sonuçlar verdiği, eğitimde adalet, geçerlilik ve güvenilirlik açısından kritik bir öneme sahiptir. Alanyazın incelendiğinde, ana dili farklı olan öğrencilerin eğitimine yönelik çalışmaların büyük oranda öğretim programları, uyum süreçleri ve psikososyal gelişim alanlarında yoğunlaştığı; ancak özellikle ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin kapsamlı araştırmaların sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu bağlamda, mevcut çalışmanın amacı, çok kültürlü sınıflarda okuduğunu anlama becerisinin farklı madde türleriyle değerlendirilmesinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini inceleyerek alanyazındaki bu boşluğu doldurmaktır. Böylece, çalışmanın sonuçlarının Türkiye’de ve benzer çok kültürlü eğitim ortamlarında ölçme-değerlendirme uygulamalarının geliştirilmesine katkı sağlaması hedeflenmektedir.

Alanyazında ana dili Türkçe olan ve olmayan öğrencilerin test performansı üzerindeki farklı madde türlerinin etkisini doğrudan ele alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak, dil yeterliliği, madde türü ve test türlerinin öğrenci performansına etkisini inceleyen çeşitli çalışmalar mevcuttur. Bu araştırma, ana dili Türkçe olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin açık uçlu ve çoktan seçmeli testlerle nasıl değerlendirildiğini karşılaştırarak test türlerinin hali hazırda eğitim sistemimizde de kullanıldığı şekliyle farklı gruplarda ölçme gücünü belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmanın bulgularının, ölçme ve değerlendirme alanında adil ve etkili test geliştirme süreçlerine katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca çalışma, çok kültürlü sınıflarda eğitim veren öğretmenlere, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini en doğru şekilde nasıl değerlendirebilecekleri konusunda rehberlik edebilir. Ölçme ve değerlendirme uzmanları ile eğitim politikası yapımcıları için de önemli çıkarımlar sunacak olan bu araştırma, ana dili Türkçe olmayan öğrenciler için eğitim materyalleri hazırlayan uzmanlara da yol gösterici nitelikte olacaktır. Sonuç olarak, bu çalışma, farklı dil geçmişine sahip öğrenciler için en doğru ve adil ölçme yöntemlerini belirleyerek, eğitim sistemine önemli katkılar sunmayı hedeflemektedir. Böylece, çok kültürlü eğitim ortamlarında en uygun ölçme yöntemlerinin belirlenmesine katkı sağlanması ve Türkçe dil öğretiminde değerlendirmenin daha kapsayıcı ve etkili hale getirilmesi amaçlanmaktadır.

1.3. SAYILTILAR

Öğrencilerin araştırmada kullanılan veri toplama araçlarını birbirlerinden bağımsız ve içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.4. SINIRLILIKLAR

Bu araştırmada kullanılan ölçme aracı, araştırma bağlamına ve hedeflenen öğrenci kitlesine uygun olarak geliştirilmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin gerçek sınıf ortamlarında uyguladıkları ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını yansıtacak biçimde, özgün ve sahaya dayalı bir çerçevede tasarlanmıştır. Bu nedenle ön deneme uygulaması yapılmamış, gerçek yaşam durumları örneklenmeye çalışılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Alanyazında ilişkili çalışmalar önce ulusal sonra uluslararası olmak üzere en eski tarihten yeni tarihe olacak şekilde özetlenmiştir. Bu çalışmalar şu şekildedir;

Temizkan ve Sallabaş (2011) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede çoktan seçmeli testler ile açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması amaçlanmıştır. Ankara'daki 183 sekizinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilere çoktan seçmeli ve açık uçlu maddeler içeren iki aşamalı bir test uygulanmıştır. Bulgular, öğrencilerin çoktan seçmeli maddelerde açık uçlu maddelere kıyasla daha yüksek başarı gösterdiğini ortaya koymuştur. Sonuçlar, çoktan seçmeli testlerin öğrencilerin performansını ölçmede daha yüksek güvenilirlik sunduğunu, ancak açık uçlu maddelerin öğrencilerin anlama ve ifade etme becerilerini değerlendirmede daha derinlemesine bir analiz sağladığını göstermektedir.

Öksüz ve Güven Demir (2019) tarafından yapılan araştırmada, açık uçlu ve çoktan seçmeli başarı testlerinin psikometrik özellikleri ve öğrenci performansı açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışma, ilkokul 4. sınıf Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler dersleri kapsamında geliştirilmiş testler üzerinden yürütülmüştür. Öncelikle açık uçlu maddelerden oluşan testler hazırlanmış, ardından bu testler çoktan seçmeli forma dönüştürülmüştür. 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Samsun'daki 5. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada, her iki test türü madde güçlük, madde ayırıcılık, güvenilirlik, öğrenci performansı ve bilişsel alan basamakları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar, test türleri arasında anlamlı farklılıklar bulunduğunu göstermiştir. Özellikle çoktan seçmeli testlerin madde güçlük ve madde ayırıcılık açısından farklı sonuçlar verdiği, öğrenci performansının test türüne göre değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca cinsiyet değişkeni açısından da bazı farklılıklar tespit edilmiştir. Araştırma, madde türünün öğrenci performansı üzerindeki rolünü ortaya

koyarak, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde test türü seçiminin önemine dikkat çekmektedir.

Polat (2020), çoktan seçmeli ve açık uçlu testlerin yabancı dil ölçme ve değerlendirme süreçlerindeki etkililiğini bilişsel seviyeler açısından karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada, Eskişehir’de bir dil okulunda öğrenim gören 116 öğrenciye hem dilbilgisi hem de okuma becerileri için çoktan seçmeli ve açık uçlu testler uygulanmıştır. Çalışma sonuçları, çoktan seçmeli testlerin açık uçlu testlere kıyasla daha kolay olduğunu ve öğrencilerin bu testlerde daha yüksek başarı gösterdiğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, açık uçlu testlerin üst düzey bilişsel becerileri ölçme açısından daha etkili olduğu, ancak değerlendirme sürecinin daha fazla zaman ve çaba gerektirdiği belirlenmiştir. Çalışma, test türlerinin madde güçlük ve madde ayırt edicilik özellikleri açısından anlamlı farklılık gösterdiğini de ortaya koymuştur. Bu bulgular, çoktan seçmeli testlerin daha güvenilir ve uygulanabilir olduğu, ancak öğrencilerin analitik ve eleştirel düşünme becerilerini yeterince ölçemediği yönündeki önceki araştırmalarla tutarlılık göstermektedir.

Karaman ve Yılar (2024) tarafından yapılan araştırmada, ana dili Türkçe olmayan ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama öz yeterlilik algıları incelenmiştir. Araştırma, 4. sınıfta öğrenim gören 210 öğrenciyle gerçekleştirilmiş olup, öğrencilerin okuduğunu anlama öz yeterlilik düzeyleri genel olarak orta seviyede olduğu bulunmuştur. Ayrıca ebeveynlerin eğitim düzeyi ile öğrencilerin öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Anne ve baba eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik öz yeterliliklerinin de arttığı belirlenmiştir. Araştırma, ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için ailelerin okuryazarlık sürecine dahil edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bulgu, çok kültürlü eğitim bağlamında okuma becerilerinin gelişiminde çevresel faktörlerin önemini ortaya koymaktadır.

Bridgeman ve Morgan (1996) tarafından üniversite hazırlık bağlamında yürütülen bu araştırmada, bazı öğrencilerin çoktan seçmeli ve açık uçlu test türleri arasında büyük performans farkları gösterdiği; bu farklılıkların ileri düzey akademik başarılarını nasıl etkilediği ele alınmıştır. Sonuçlar, açık uçlu testlerde görece düşük

ancak çoktan seçmeli testte yüksek puan alan öğrencilerin üniversite başarıları açısından çoktan seçmeli puanlarının, açık uçlu puanlarına kıyasla daha yüksek yordayıcı değer taşıdığını ortaya koymuştur.

Beller ve Gafni (2000), 1988 ve 1991 Uluslararası Eğitim Başarı Değerlendirmesi (International Assessment of Educational Progress- IAEP) matematik testlerindeki çoktan seçmeli ve açık uçlu maddelerin kız-erkek öğrenci performans farklarına etkisini incelemiştir. Araştırmada, 1988’de altı ülkeden her biri için yaklaşık biner, 1991’de ise yirmi ülkeden her yaş grubunda yaklaşık binaltıyüzellişer 9 ve 13 yaş grubu öğrenciye hem çoktan seçmeli hem de açık uçlu matematik maddeleri uygulanmıştır. Sonuçlar, 1988’de erkeklerin matematikteki üstünlüğünün çoktan seçmeli maddelerde daha belirgin olduğunu; 1991 verilerinde ise bu durumun tersine döndüğünü göstermiştir. Ayrıca, madde güclüğü arttıkça erkeklerin görece avantajının daha da belirginleştiği saptanmıştır.

Katz, Bennett ve Berger (2000), SAT (Scholastic Assessment Test) -Matematik sorularının çoktan seçmeli ve açık uçlu test türlerindeki güçlük düzeylerini ve bu farklı madde türlerinde öğrencilerin problem çözme stratejileriyle ilişkisini araştırmışlardır. Çalışmaya katılan lise son sınıf öğrencileri, aynı 37 matematik sorusunun her iki test türünü de cevaplamış ve yanıt stratejileri gözlemlenmiştir. Analizler, test türü değişikliğinin bazı maddelerde güçlüğü anlamlı şekilde etkilediğini; ancak bu değişimin öğrencilerin çözüm stratejileriyle değil, soruların içerik özellikleriyle açıklanabileceğini ortaya koymuştur.

Ko' nun (2010) yaptığı bir araştırmada, Koreli üniversite öğrencilerine aynı metinlere dayanan hem çoktan seçmeli hem de açık uçlu okuduğunu anlama testleri uygulanmıştır. Sonuçlar, çoktan seçmeli testlerde daha yüksek puanlar elde edildiğini, ancak bu farkın bellek sınırlamaları, görev doğası ve test stratejileri gibi faktörlerle açıklanabileceğini göstermiştir. Her iki test türü de farklı yeterlilik seviyelerindeki öğrencileri ayırt etmede etkili bulunmuştur

Ozuru, Briner, Kurby ve McNamara (2013) yaptıkları çalışmada, okuduğunu anlama becerisinin çoktan seçmeli ve açık uçlu maddeler aracılığıyla nasıl

değerlendirildiğini karşılaştırmıştır. Katılımcılar, belirlenen metinleri okuyarak, seçilen cümleler üzerine açıklamalar yapmış ve ardından aynı metinle ilgili hem çoktan seçmeli hem de açık uçlu maddeleri cevaplamışlardır. Çalışma bulguları, açık uçlu maddelerde başarı gösteren öğrencilerin daha nitelikli açıklamalar yaptığını, ancak çoktan seçmeli maddelerdeki başarının daha çok öğrencilerin ön bilgileriyle ilişkili olduğunu göstermiştir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Araştırmada kullanılacak model, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesi süreçleri aşağıda belirtilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisini ölçmeye yönelik açık uçlu ve çoktan seçmeli maddelerin ana dili Türkçe olan ve olmayan öğrenci gruplarında nasıl çalıştığına incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda test ve madde istatistikleri ile testin psikometrik özellikleri üzerinde çalışılmıştır. Bu araştırma, nedensel karşılaştırma modelinde gerçekleştirilmiştir. Nedensel karşılaştırma, gruplar arasındaki farklılıkların nedenlerini ve sonuçlarını katılımcılar ve koşullar üzerinde bir müdahale olmadan belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır. Nedensel karşılaştırma araştırmalarında araştırmacılar, halihazırda var olan grup farklılıklarının nedenini veya sonuçlarını belirlemeye çalışırlar (Fraenkel vd, 2011).

3.2. ÇALIŞMA GRUBU

Bu çalışmada, ana dili Türkçe olan ve olmayan öğrencilere ulaşmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Frankel ve diğerleri (2011), bu yöntemi araştırmacının zaman, maliyet veya ulaşılabilirlik açısından en pratik şekilde veri toplamasını sağlayan bir örnekleme tekniği olarak tanımlar. Çalışmanın yürütüldüğü eğitim ortamında ana dili farklı olan öğrencilere yönelik veri toplamanın güçlüğü ve sınırlı erişim olanakları göz önüne alındığında, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, ilgili öğrenci gruplarına hızlı ve etkili erişim sağlama açısından uygun bir yaklaşım olmuştur. Araştırmanın çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımının frekans ve yüzdeleri Tablo 1' de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

	6. sınıf				7.sınıf			
	ADT		ADTO		ADT		ADTO	
Cinsiyet	f	%	f	%	f	%	f	%
Kız	49	52.69	55	56.12	48	50.53	49	52.13
Erkek	44	47.31	43	43.88	47	49.47	45	47.87
Toplam	93	100.00	98	100.00	95	100.00	94	100.00

ADT: Ana dili Türkçe Olan

ADTO: Ana dili Türkçe Olmayan

Tablo 1'e göre çalışma grubunun cinsiyete ve sınıf düzeyine göre dağılımı dengeli bir yapıya sahiptir. 6. sınıf ana dili Türkçe olan (ADT) grupta kız öğrenciler %52.69 (n = 49), erkek öğrenciler %47.31 (n = 44) oranında yer alırken; ana dili Türkçe olmayan (ADTO) grupta kız ve erkek öğrencilerin oranları sırasıyla %56.12 (n = 55) ve %43.88 (n = 43) olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde 7. sınıf düzeyinde ADT grubunda kız öğrenciler %50.53 (n = 48), erkek öğrenciler %49.47 (n = 47); ADTO grubunda ise kız öğrenciler %52.13 (n = 49), erkek öğrenciler %47.87 (n = 45) dağılım göstermiştir. Bu bulgu, cinsiyet kaynaklı potansiyel yanlılıkları en aza indirmekte ve elde edilen sonuçların cinsiyetten bağımsız olarak genellenebilirliğini güçlendirmektedir.

Çalışmanın asıl çıkış noktasında yalnızca 6. sınıflarla çalışılması amaçlanmaktaydı. Ancak, ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin okullara dağılımı olması, veri toplama sürecini ve öğrencilere ulaşmayı çok zorlaştırmıştır. Bu nedenle, kazanımlar bakımından 6. sınıflarla uyumlu olan 7. sınıf öğrencileri de çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırma örnekleminin hem 6. hem de 7. sınıf düzeyinden oluşturulması, örneklem büyüklüğünün artırılarak istatistiksel gücün yükseltilmesine imkân tanımıştır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu bölümde çalışmada kullanılan veri toplama araçları olan başarı testleri ve demografik bilgi formu tanıtılmıştır.

Başarı Testleri: Araştırmada, veri toplama aracı olarak kullanılan başarı testleri, alan uzmanı ve araştırmacının katkılarıyla geliştirilmiştir. Veri toplama aracının

geliştirilme sürecinde, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerden uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu kapsamda, sınıf içi ölçme süreçlerinin doğasına uygun bir uygulama ortamı oluşturmak amacıyla madde yazımı, öğretmenlerin yönlendirmeleri doğrultusunda yürütülmüştür. Böylece veri toplama aracı, öğretmenlerin gerçek sınıf ortamlarında uyguladıkları ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını yansıtacak biçimde, özgün ve sahaya dayalı bir çerçevede tasarlanmıştır.

Testlerin hazırlanma sürecinde, çalışmanın amacı doğrultusunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi aracı oluşturulması hedeflenmiştir. Test maddeleri oluşturulmadan önce alan yazın taranmış, okuduğunu anlama becerisiyle ilgili ölçme-değerlendirme süreçlerine ilişkin bilimsel çalışmalar incelenmiştir. Özçelik' e (2010) göre, ilk aşamada test planı hazırlanarak testin kapsamı ve her kazanım için yazılacak madde sayısı planlanmıştır. Gelişigüzel değil, öncelikle eğitim programındaki hedef davranışların ve kazanımların incelendiği bir test planı oluşturulmuştur. Bu sayede testin kapsam geçerliği sağlanmış; yani ölçülmek istenen konuların tamamı teste yansıtılmıştır. Test maddeleri yazılmadan önce kapsam belirleme (test planı) yapılması, hem madde türlerinin seçimini hem de madde yazarının yöneltmesini kolaylaştırmıştır. Madde yazım sürecinde alan yazın ve örnek testler de taranarak güncel yaklaşımlar gözden geçirilmiştir. Test maddeleri yazılırken madde yazım ilkelerine (örneğin, açık, anlaşılır ve çeldiriciliği yüksek seçenekler oluşturma, gereksiz karmaşıklıktan kaçınma) uyulmuştur (Özçelik, 2010). Bu nedenle alan uzmanları tarafından ölçme ve değerlendirme ilkeleri göz önünde tutularak her bir madde titizlikle gözden geçirilmiş, sadelik ve anlaşılabilirlik önceliğiyle yazılmıştır. Madde geliştirme sürecinde madde yazım ilkeleri takip edilmiştir (Erkuş, 2019). Uygulamanın dönem içinde yapılacak olması, öğrencilerin öğretim programına uygun bir başarı testinin geliştirilmesi ve uygulanması sürecini kolaylaştıracağından hem 6. hem 7. sınıf öğrencilerinin ortak kazanımları göz önüne alınarak testlerin kapsamı belirlenmiştir. Buna göre testlerde ölçülen kazanımlar şu şekildedir:

Kelime Bilgisi konusu kapsamında “T.6.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder”

Hikaye Unsurları konusu kapsamında “T.6.3.22. Metindeki hikâye unsurlarını belirler”

Ana Fikir konusu kapsamında “T.6.3.20. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler”

Metnin konusu kapsamında “T.6.3.19. Metnin konusunu belirler”

Çıkarım konusu kapsamında “T.6.3.29. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur”

Çok Anlamlılık konusu kapsamında “T.6.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder”

Deyim ve Atasözü konusu kapsamında “T.6.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler”

Görsel Okuma “T.6.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar”

Belirlenen kazanımlara dayalı olarak hazırlanan belirtke tablosu (Ek 1) doğrultusunda, uygulamanın kapsamına uygun şekilde 10 çoktan seçmeli ve 5 açık uçlu test maddesi geliştirilmiştir. Her bir kazanıma eşit sayıda madde yazılmamış olmasının nedeni, uygulamanın doğası gereği öğretmenlerin sınıf içi ölçme-değerlendirme uygulamalarında da benzer biçimde kazanımlar arasında ağırlık farklılıkları gözeterek madde dağılımı yapmalarıdır. Bu çalışma, gerçekçi bir ölçme senaryosu oluşturarak uygulamanın öğretim ortamlarındaki uygulamalarla örtüşmesini amaçlamıştır.

Araştırmanın amacını ve öğrencilerden beklenenleri anlatan bir yönerge hazırlanmıştır. Seçilen metinler, hazırlanan maddeler ve yönerge iki ölçme ve değerlendirme uzmanına, üç Türkçe öğretmenine (Ek 2) gönderilmiştir. Oluşturulan uzman grubundan Yönergenin ve test maddelerinin; dil ve anlaşılabilirlik, konuya uygunluk, kazanıma uygunluk, yaş grubuna uygunluk açısından incelemeleri istenmiştir. Uzman grubundan gelen dönütler şu şekildedir; açık uçlu testte yer alan bazı maddeler için örnek durum verilmesi gerektiği, çoktan seçmeli bazı maddelerde ise çeldiricilerin kolay olduğu şeklindedir. Uzman grubundan gelen dönütlere göre metin, yönerge ve maddeler gözden geçirilerek hazır duruma getirilmiştir (Ek 3). Test maddelerinin her biri, öğrencilerin hedeflenen davranışları sergileyebilmesini sağlayacak nitelikte oluşturulmuş ve uzmanların görüşleri doğrultusunda gözden geçirilmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçme aracının çoktan seçmeli ve açık uçlu maddelerine ilişkin ölçme ve değerlendirme uzmanlarının değerlendirmeleri doğrultusunda uzmanlar arası uyumu belirlemek amacıyla Cohen's Kappa katsayısı şu formülle hesaplanmıştır (Cohen, 1960);

$$\kappa = \frac{P_o - P_e}{1 - P_e}$$

Burada, P_o : Gözlenen uyum oranı (değerlendiricilerin aynı kararı verdiği oran), P_e : Beklenen uyum oranıdır (rastgele karar verdiklerinde beklenen uyum). Cohen's Kappa her zaman 0 ile 1 arasında değişir, 0 iki uzman arasında hiçbir uyuma olmadığını ve 1 iki uzman arasında mükemmel uyuma olduğunu gösterir. Ölçme ve değerlendirme uzmanlarının yaptığı puanlamalar sonucu Cohen's Kappa değeri çoktan seçmeli maddeler için; 0.72, açık uçlu maddeler için; 0.70 olarak elde edilmiştir. Bu değerler, alanyazında iyi düzeyde uyum kategorisinde değerlendirilmektedir (Cohen, 1960). Araştırmada kullanılan ölçme aracının çoktan seçmeli ve açık uçlu maddelerine ilişkin Türkçe dersi uzmanlarının değerlendirmeleri doğrultusunda uzmanlar arası uyumu belirlemek amacıyla Kendall's W katsayısı şu formülle hesaplanmıştır (Kendall ve Babington Smith, 1939);

$$W = \frac{12S}{m_2(n_3 - n)}$$

Burada; m: Değerlendirici (uzman) sayısı, n: Değerlendirilen madde sayısı, S: Sıra kareleri toplamıdır. Sıra kareleri toplamı şu formülle hesaplanır (Kendall ve Babington Smith, 1939)

$$S = \sum_{i=1}^n (R_i - \bar{R})^2$$

Burada; R_i : Her bir maddenin toplam sıralama puanı, \bar{R} : Ortalama toplam sıra puanıdır. Kendall's W uyum katsayısı 0 ile 1 arasında değişir. 0, uzmanlar arasında hiç uyum olmadığı anlamına gelirken, 1 mükemmel uyum anlamına gelir. Türkçe dersi uzmanlarının çoktan seçmeli maddelere verdikleri puanlar üzerinden hesaplanan Kendall's W uyum katsayısı 0.58 olarak bulunmuştur. Bu değer, uzmanlar arasında

orta düzeyde bir uyum olduğunu göstermektedir. Açık uçlu maddeler için Kendall's W uyum katsayısı 0.72 olarak bulunmuştur. Bu katsayı, uzmanlar arasında yüksek düzeyde bir uyum bulunduğunu göstermektedir (Kendall ve Babington Smith, 1939).

Açık uçlu maddelerden oluşan testin puanlanmasında dereceli puanlama anahtarı (DPA) kullanılmıştır. Öğrenci davranışlarını bilişsel, duyuşsal ve psikomotor performanslar gibi birçok açıdan değerlendiren ölçme araçları olarak DPA'lar, öğretimsel açıdan çeşitli yararlar sahiptir. İyi yapılandırılmış bir DPA değerlendirmedeki sübjektifliği ortadan kaldırmakta, belirli kategoriler çerçevesinde nesnel değerlendirme standartları oluşturmaktadır. Böylece değerlendirmeyi yapan öğretmenler arasındaki görüş farklılıklarını en aza indirgeyerek öğrenci değerlendirmelerinin objektif olmasına imkân tanır (Tuncel, 2011). Türkçe Anlama Becerisi açık uçlu test maddelerin puanlanması için daha objektif ve adil bir puanlama gibi avantajlardan dolayı alan uzmanıyla birlikte analitik DPA hazırlanmıştır. DPA hazırlanırken en doğru yanıt, kısmi doğru yanıtlar, yanlış ve boş yanıtlar tanımlanmış ve örneklendirilmiştir (Ek 4).

Hazırlanan DPA uzman görüş formu (Ek 5) ile birlikte iki ölçme ve değerlendirme uzmanı ve üç Türkçe öğretmenine gönderilmiştir. DPA uzman görüş formuna ölçme ve değerlendirme uzmanlarının verdikleri puanlar arasındaki tutarlılık Cohen's Kappa katsayısı ile hesaplanmış ve bu katsayı 0.73 olarak bulunmuştur. Bu değer, uzmanlar arasında iyi düzeyde uyum sağlandığını göstermektedir. Türkçe uzmanlarının verdikleri puanlar arasındaki uyum Kendall W uyum katsayısı ile hesaplanmış ve 0.76 bulunmuştur. Bu değer, uzmanlar arasında iyi düzeyde uyum sağlandığını göstermektedir. Uzmanlardan gelen dönütlerle birlikte DPA'ya tam doğru yanıt ve kısmi doğru yanıt kategorileri için örnek yanıtlar eklenmiştir. Uzmanlardan derecelenmelerle ilgili gelen dönütler doğrultusunda son haline getirilmiştir. Daha sonra açık uçlu maddeler hazırlanan DPA doğrultusunda Türkçe öğretmeni tarafından puanlanmıştır.

Öğrenci Bilgi Anketi: Öğrencilerden demografik ve akademik bilgiler edinmek amacıyla kullanılan öğrenci bilgi anketi ise doğrudan araştırmacı tarafından

geliştirilmiştir (Ek 6). Bu ankette öğrencinin ana dili, Türkiye’de yaşam süresi, kardeş sayısı, okuduğu kitap sayısı, anne baba Türkçe bilip bilmeme durumları sorulmuştur.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Verilerin toplanma sürecine başlamadan önce etik kurul izni alınmıştır. İzin, Kocaeli Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü’nün 698639 sayılı kararla 16.12.2024 tarihinde alınmıştır (Ek 7). Daha sonra Milli Eğitim Bakanlığı iznine başvurulmuş ve Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır (Ek 8). Alınan araştırma izninde belirtilen okullara gitmeden okul müdürleri ile görüşülmüş ve uygulamanın yapılacağı tarih belirlenmiş, uygulama süresi ve uygulama içeriğiyle ilgili bilgi verilmiştir.

Araştırmada veri toplama süreci, öğrencilerin başarı testlerine verdiği yanıtların güvenilir ve geçerli bir şekilde değerlendirilmesini sağlamak amacıyla iki oturum halinde gerçekleştirilmiştir. İlk oturumda, öğrencilere çoktan seçmeli maddelerden oluşan başarı testi uygulanmıştır. Test yönergeleri ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Bu oturumda, öğrencilerden belirlenen süre içerisinde verilen maddeleri dikkatlice okuyarak doğru yanıtı seçmeleri istenmiştir. Çoktan seçmeli testin uygulanması sırasında öğrencilerin maddelere bireysel olarak yanıt vermesi sağlanmış, test sürecinde dikkat dağıtıcı unsurların en alt seviyeye indirilmesine özen gösterilmiştir. İkinci oturumda ise açık uçlu maddelerden oluşan başarı testi uygulanmıştır. Bu oturumda öğrencilerden, verilen maddelere yanıtlar yazmaları istenmiştir. Açık uçlu testin uygulanması sırasında, öğrencilerin maddelere verdikleri yanıtları açık bir şekilde ifade edebilmeleri ve yazabilmeleri için yeterli süre tanınmıştır. Başarı testlerinin uygulanmasından önce, öğrencilerin demografik özellikleri ve eğitim geçmişleri hakkında bilgi edinmek amacıyla Öğrenci Bilgi Anketi uygulanmıştır. Anketin uygulanması, başarı testi oturumlarından önce gerçekleştirilmiştir ve öğrencilerin eksiksiz ve doğru bilgi vermeleri teşvik edilmiştir. Veri toplama sürecindeki tüm formlara öğrencilerin kişisel verilerinin korunması kapsamında formları eşleştirmek için rumuz yazmaları istenmiştir.

3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Bu bölümde araştırma sorularının yanıtlanması için kullanılan istatistikler tanıtılmıştır.

Araştırmanın ilk sorusu olan “Ana dili Türkçe olan ve olmayan grupların aynı özelliği ölçen açık uçlu ve çoktan seçmeli testlerden aldıkları puanların merkezi eğilim (aritmetik ortalama, mod, medyan) ve dağılım (standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerleri) ölçüleri nasıldır?” sorusu kapsamında, her iki öğrenci grubu için betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Öğrenci gruplarının genel başarı düzeylerini belirlemek amacıyla merkezi eğilim ölçülerinden ortalama, medyan ve mod değerleri incelenmiştir. Bunun yanı sıra, puanların nasıl dağıldığını görmek için standart sapma, minimum ve maksimum, basıklık-çarpıklık değerleri hesaplanmıştır. Verilerin dağılımını incelemek amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayıları analiz edilmiştir.

Araştırmanın ikinci sorusu, “Ana dili Türkçe olan ve olmayan gruplarda aynı özelliği ölçen açık uçlu ve çoktan seçmeli maddelerin madde ayırt edicilik ve madde güçlük indeksleri istatistiksel olarak manidar bir fark göstermekte midir?” şeklindedir. Bu bağlamda, test maddelerinin güçlük indeksini belirlemek için madde güçlük indeksleri (p-değerleri) hesaplanmıştır. Açık uçlu maddelerin güçlük indeksi, Henryson (1971) yöntemine göre “madde puan ortalamasının” “o maddeden alınabilecek maksimum puana” bölünmesiyle tanımlanmıştır. Bu bağlamda, her açık uçlu madde 20 puan üzerinden değerlendirildiğinden p-değerleri

$$P = \frac{\bar{x}_j}{20}$$

formülüyle elde edilmiştir (Baykul, 2021). Çoktan seçmeli maddelerin güçlük indeksi Henryson Yöntemine göre, madde güçlük indeksi, maddeyi doğru cevaplayanların tüm cevaplayıcı sayısına oranıdır. Oranlama yapıldığında sınıfın yüzde kaçının soruyu doğru yanıtladığı görülür. Bu indeks 0 ile 1 arasında değerler alabilir. Güçlük indeksi 0’a yaklaştıkça maddenin zor bir madde, 1’e yaklaştıkça maddenin kolay bir madde olduğu yorumu yapılabilir (Erkuş, 2019). Güçlük indeksi,

$$P = \frac{Na}{N}$$

biçiminde hesaplanır (Baykul, 2021). Burada, Na : Doğru yanıtlayan kişi sayısı, N : Tüm cevaplayıcıların sayısıdır. Maddelerin öğrenciler arasındaki başarı düzeylerini ayırt edebilme gücünü değerlendirmek amacıyla madde ayırt edicilik indeksleri (r -değerleri) analiz edilmiştir. Madde ayırt edicilik indeksi bir maddenin içinde bulunduğu testle arasındaki korelasyona denir (Baykul, 2021). Açık uçlu maddelerin ayırt ediciliği Pearson korelasyonu ile SPSS kullanılarak hesaplanmıştır.

Çoktan seçmeli maddeler ikili (doğru/yanlış) kodlu olduğundan, her bir maddenin ayırt edicilik gücü çift serili korelasyon kullanılarak hesaplanmıştır. Çift serili korelasyon şu formülle hesaplanmıştır (Baykul, 2021);

$$r_{\text{çift}} = r_{\text{nokta-çift}} \times \frac{\sqrt{p(1-p)}}{y}$$

Formülde yer alan $r_{\text{çift}}$, çift serili korelasyon katsayısı, $r_{\text{nokta-çift}}$, nokta-çift serili korelasyon katsayısıdır. P , madde güçlüğü, $1 - p$, 0 değeri (yanlış cevap) alan bireylerin oranı, y : Toplam puanların standart normal dağılımında p ve $1 - p$ oranları için belirlenen ordinat farkıdır (normal dağılım eğrisinde kesme noktaları arası yükseklik farkı). Formüllerde sabit bir değerdir ve tablolarla belirlenebilir (Baykul, 2021). Madde güçlüğü indeksine bağlı olarak bir maddenin değerlendirilmesi, öğrencilerin doğru yanıt verme oranına dayanmaktadır. Bu bağlamda, güçlük değeri .30'un altında olan maddeler zor, .30 ile .70 arasında olanlar orta güçlükte (ideal) ve .70'in üzerindeki maddeler ise kolay olarak sınıflandırılmaktadır (Crocker & Algina, 2008).

Madde ayırt edicilik indeksine bağlı maddenin değerlendirilmesi şu şekildedir; madde ayırt edicilik indeksi 0.29'un üzerindeki madde teste aynen alınabilir, 0.19 ile 0.30 arasındaki madde düzeltilmediği takdirde kullanılabilir, 0.19 ve altındaki madde ise ya hiç kullanılmamalı ya da kullanılması zorunlu ise tamamen düzeltilmelidir (Crocker ve Algina, 2008). İkinci araştırma sorusunda, açık uçlu ve çoktan seçmeli maddelerin madde güçlük ve madde ayırt edicilik indekslerinin ana dili Türkçe olan (ADT) ve

olmayan (ADTO) gruplar arasında anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Madde güçlük indeksleri oran temelli ölçümler olduğundan, iki grup arasındaki farkın testi için iki oran Z testi (two-proportion Z test) uygulanmıştır. Her madde için ADT ve ADTO'daki p_k değerleri,

$$Z = \frac{p_1 - p_2}{p\sqrt{(1-p)(1_{n1} + 1_{n2})}}$$

formülüyle hesaplanmış, burada p iki grubun birleşik oranıdır (Fischer, 1915). Madde ayırt edicilik indeksleri (r_{jk}) çift serili korelasyonlar olduğu için, gruplar arası farkı test etmek üzere Fisher Z dönüşümü kullanılmıştır. Her madde için ADT ve ADTO'daki r_{jk} değerleri önce

$$Z_r = \frac{1}{2} \cdot \ln\left(\frac{1 + r_1}{1 - r_1}\right)$$

formülüyle Z_r 'ye dönüştürülmüş (Fischer, 1915); ardından

$$Z = \frac{Z_r^1 - Z_r^2}{\sqrt{\frac{1}{n^1 - 3} + \frac{1}{n^2 - 3}}}$$

istatistiği hesaplanarak iki grup arasındaki farkın manidarlığı sınanmıştır (Cohen, 1998). İki uçlu % 5 anlamlılık düzeyi ($\alpha = .05$) esas alınmıştır. Bu yönetsel yaklaşım, hem oran temelli güçlük indeksleri hem de korelasyon temelli ayırt edicilik katsayıları için gruplar arası farkların doğru ve tutarlı biçimde test edilmesini sağlamıştır.

Araştırmanın üçüncü sorusu, “Ana dili Türkçe olan ve olmayan gruplara uygulanan aynı özelliği ölçen açık uçlu ve çoktan seçmeli testlerin toplam test puanlarının güvenilirlik katsayısı istatistiksel olarak manidar bir fark göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Ana dili Türkçe olan ve olmayan gruplara uygulanan açık uçlu ve çoktan seçmeli testlerin iç tutarlılık katsayılarının (Cronbach's α ve KR-20) gruplar arasında anlamlı bir fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Öncelikle her bir test türü için, açık uçlu maddeler üzerinde Cronbach's α ; çoktan seçmeli maddeler üzerinde KR-20 katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen iç tutarlılık katsayıları arasındaki farkın manidarlığı, Fisher'ın Z-dönüşümü formülü

$$Z_1 = \frac{1}{2} \cdot \ln\left(\frac{1 + r_1}{1 - r_1}\right)$$

kullanılarak dönüştürülen değerler üzerinden test edilmiştir (Fischer, 1915). Karşılaştırma için her iki grubun α /KR-20 katsayıları önce Z_r 'ye dönüştürülmüş, ardından bağımsız iki korelasyonun farkını değerlendiren standart hata formülü

$$SE = \sqrt{1/(n_1 - 3) + 1/(n_2 - 3)}$$

kullanılarak Z-istatistiği

$$Z = (Z_1 - Z_2) / SE$$

değeri hesaplanmıştır (Fischer, 1915). Hesaplanan $|Z|$ değeri 1.96'yı aştığında $p < .05$ kabul edilmiştir (Cohen, 1998). Tüm analizler iki yönlü yürütülmüş, anlamlılık düzeyi $\alpha = .05$ olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın dördüncü sorusu, “Ana dili Türkçe olan ve olmayan gruplara uygulanan aynı özelliği ölçen açık uçlu ve çoktan seçmeli testlere verilen yanıtların (doğru, yanlış ve boş) dağılımları nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu bağlamda, çoktan seçmeli ve açık uçlu testlerdeki yanıt türlerinin (doğru, yanlış, boş ve kısmen doğru) ana dili Türkçe olan ile olmayan gruplar arasındaki dağılım farklılıkları incelenmiştir. Öncelikle her madde için öğrenci yanıtları “doğru”, “yanlış”, “boş” (çoktan seçmeli) ve “doğru”, “kısmen doğru”, “yanlış”, “boş” (açık uçlu) kategorilere ayrılarak frekans ve yüzde değerleri elde edilmiştir.

Araştırmanın beşinci ve son sorusu, “Ana dili Türkçe olan ve olmayan öğrencilerin aynı özelliği ölçen açık uçlu ve çoktan seçmeli testlerden aldıkları puanlar istatistiksel olarak manidar bir fark göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırma sorusunun yanıtlanması amacıyla, açık uçlu ve çoktan seçmeli test puanları üzerinde hem “ana dili” (Türkçe olan vs. olmayan) hem de “madde türü” (açık uçlu vs. çoktan seçmeli) faktörlerinin etkisi iki yönlü ANOVA ile incelenmiştir. Bu doğrultuda varyans analizinin varsayımlarından olan varyansların homojenliği, bağımlı değişkenin bağımsız değişkenin her bir düzeyinde normal dağılım göstermesi ve bağımsız değişkenin kategorik bağımlı değişkenin ise en az eşit aralık düzeyinde

olması incelenmiştir. Bu veri setinde varyansların homojenliği Levene testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar varyansların homojenliği varsayımını doğrulamaktadır. Levene'nin varyans homojenliği testi, Açık uçlu test (Levene_{1, 378}) = 1.23, p = .268 > .05) ve çoktan seçmeli test için (Levene_{1, 378} = 0.42, p = .515 > .05) gruplar arası varyansların homojen olduğu kabul edilmiştir.

Verilerin normal dağılıma uygunluğunu değerlendirmek amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Normal dağılım incelendiğinde açık uçlu maddeler için çarpıklık değerleri -.26 ve .03; basıklık değerleri -.55 ve -.62; çoktan seçmeli maddeler için çarpıklık değerleri -.27 ve .28; basıklık değerleri ise -.51 ve -.20 olarak bulunmuştur. Tabachnick ve Fidell'e (2015) göre çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.5 ile +1.5 arasında olması verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılmaktadır. İki faktörlü ANOVA'da anlamlılık düzeyi $\alpha = .05$ olarak belirlenmiş; ana etkilerin yanı sıra etkileşim etkisi de incelenmiştir. Ana etkilerde anlamlılık gözlenmesi durumunda, etki büyüklüğü (kısmi eta kare, η_p^2) raporlanmış ve grup ortalamaları arasındaki farkların kaynağı Bonferroni düzeltilmeli post-hoc karşılaştırmalarla belirlenmiştir.

Tüm analizler IBM SPSS Statistics 21 ve Microsoft Excel programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular tablolar aracılığıyla sunulmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Bulgular araştırma sorularına göre sırasıyla verilmiştir.

4.1. BİRİNCİ ARAŞTIRMA SORUSUNA İLİŞKİN BULGULAR

Çalışmanın birinci sorusu olan “Ana dili Türkçe olan ve olmayan grupların aynı özelliği ölçen açık uçlu ve çoktan seçmeli testlerden aldıkları puanların merkezi eğilim (aritmetik ortalama, mod, medyan) ve dağılım (standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerleri) ölçüleri nasıldır?” sorusunun yanıtlanması için hesaplanan betimsel istatistikler Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2. Ana Dili Türkçe Olan ve Olmayan Grupların Açık Uçlu ve Çoktan Seçmeli Maddelere Ait Merkezi Eğilim ve Dağılım Puanları

	Grup	N	\bar{X}	Mod	Medyan	Ss	Ranj	Basıklık	Çarpıklık
Açık uçlu maddeler	ADT	188	43.23	53	45.00	15.84	78	-.55	-.26
	ADTO	192	31.52	0	31.00	16.81	74	-.62	.03
Çoktan seçmeli maddeler	ADT	188	59.73	60	60.00	21.38	90	-.51	-.27
	ADTO	192	47.29	60	50.00	19.95	100	-.20	.03

ADT: Ana dili Türkçe Olan

ADTO: Ana dili Türkçe Olmayan

Tablo 2 incelendiğinde, ana dili Türkçe olan ve olmayan grupların açık uçlu ve çoktan seçmeli testlerden aldıkları puanlara ilişkin yapılan betimsel istatistik analizlerine göre, ana dili Türkçe olan öğrencilerin ortalama açık uçlu test puanı 43.23, medyan değeri ise 45.00 olarak hesaplanmıştır. Buna karşılık, ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ortalaması 31.52, medyanı ise 31.00’dır. Standart sapmaların sırasıyla

15.84 ve 16.81 olması, her iki grubun da geniş bir puan dağılımı sergilediğini göstermektedir. Ranj değerleri ana dili Türkçe olanlar için 78, olmayanlar için 74' dür. Çarpıklık değerleri incelendiğinde, ana dili Türkçe olan öğrencilerin dağılımı hafif negatif çarpıklık (-.26), ana dili Türkçe olmayanların dağılımı ise çok hafif pozitif çarpıklık (.03) göstermektedir. Bu bulgular, dağılımın her iki grup için de yaklaşık simetrik olduğunu göstermektedir. Basıklık değerleri de (ADT = -0.55; ADTO = -.62), her iki grubun dağılımının normal dağılıma göre biraz daha basık olduğunu, yani uç değerlerin görece az olduğunu göstermektedir.

Çoktan seçmeli testler için yapılan analizlerde, ana dili Türkçe olan öğrencilerin ortalama puanı 59.73, medyanı 60.00 olarak bulunmuştur. Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin ise ortalama puanı 47.29, medyanı 50.00'dır. Bu durum, her iki test türünde de ana dili Türkçe olan öğrencilerin daha yüksek başarı gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ranj değerleri Ana dili Türkçe olanların 90, ana dili Türkçe olmayanların ise 100'dür. Çoktan seçmeli maddelerde de dağılım normal dağılıma yakın bir yapı sergilemektedir (ADT çarpıklık = -.27; ADTO çarpıklık = .03). Basıklık değerleri (ADT = -0.51; ADTO = -0.20) da bu bulguyu desteklemektedir. Tabachnick ve Fidell'in (2015) belirttiği gibi, çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 aralığında olması, dağılımın normal kabul edilebileceğini göstermektedir. Bu bağlamda, elde edilen tüm dağılım ölçütleri verilerin normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca, açık uçlu testlerde mod değeri ana dili Türkçe olmayan grup için 0 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, bu grupta sıfır puan alan öğrenci sayısının fazla olduğunu ve bu öğrencilerin testte ciddi zorluk yaşadığına işaret etmektedir.

Genel olarak, anadil farklılığına bağlı olarak öğrencilerin test puanlarında farklılıklar gözlenmekte; açık uçlu testlerde bu farkın daha belirgin olduğu görülmektedir. Bu da açık uçlu maddelerin dil yeterliliğine daha duyarlı olabileceğini düşündürmektedir.

4.2. İKİNCİ ARAŞTIRMA SORUSUNA İLİŞKİN BULGULAR

Çalışmanın ikinci sorusu olan "Ana dili Türkçe olan ve olmayan gruplarda aynı özelliği ölçen açık uçlu ve çoktan seçmeli maddelerin madde ayırt edicilik ve madde

güçlük indeksleri istatistiksel olarak manidar bir fark göstermekte midir?" sorusunun yanıtlanması için hesaplanan istatistikler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Ana Dili Türkçe Olan ve Olmayan Gruplarda Açık Uçlu ve Çoktan Seçmeli Maddelerin Madde Güçlük (p_j) ve Ayırt Edicilik (r_{jx}) İndeksleri

		p_j		r_{jx}	
		ADT	ADTO	ADT	ADTO
Açık uçlu maddeler	1.madde	0.78	0.62	0.46	0.56
	2.madde	0.11	0.04	0.08	0.17
	3.madde	0.28	0.13	0.36	0.44
	4.madde	0.43	0.25	0.25	0.46
	5.madde	0.61	0.54	0.35	0.46
Çoktan seçmeli maddeler	1.madde	0.82	0.64	0.49	0.72
	2.madde	0.76	0.62	0.55	0.61
	3.madde	0.29	0.20	0.52	0.20
	4.madde	0.72	0.54	0.73	0.50
	5.madde	0.27	0.28	0.46	0.01
	6.madde	0.82	0.68	0.70	0.72
	7.madde	0.63	0.51	0.69	0.71
	8.madde	0.62	0.47	0.70	0.71
	9.madde	0.51	0.33	0.67	0.39
	10.madde	0.53	0.46	0.73	0.65

ADT: Ana dili Türkçe Olan

ADTO: Ana dili Türkçe Olmayan

Tablo 3 incelendiğinde, ana dili Türkçe olan ve olmayan öğrenci gruplarının açık uçlu ve çoktan seçmeli maddelere verdikleri yanıtlara göre hesaplanan madde güçlüğü (p_j) ve madde ayırt edicilik (r_{jx}) indeksleri karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Açık uçlu maddeler ele alındığında, ana dili Türkçe olan öğrenciler için p_j değerleri .11 ile .78 arasında değişirken, ayırt edicilik indeksleri .08 ile .46 aralığındadır. Buna karşılık ana dili Türkçe olmayan öğrencilerde aynı maddelerin güçlük değerleri .04–.62, ayırt edicilik değerleri ise .17–.56 olarak hesaplanmıştır. Açık uçlu maddelerde, ana dili Türkçe olan öğrencilerin p -değerleri 1. maddede .78, 2. maddede .11, 3. maddede .28, 4. maddede .43 ve 5. maddede .61; ayırt edicilik değerleri ise sırasıyla .46, .08, .36, .25 ve .35 olarak ölçülmüştür. Buna karşılık, ana dili Türkçe olmayan öğrencilerde bu maddelerin güçlük değerleri .62, .04, .13, .25 ve .54; ayırt edicilik değerleri .56, .17, .44, .46 ve .46'dır. 1. ve 5. maddeler, her iki grup

için nispeten kolay ($p_j \geq .50$) ve yeterli ayırt ediciliğe ($r_{jx} \geq .40$) sahiptir. 2. madde, her iki grupta da zor ($p_j \leq .20$) ve düşük ayırt ediciliğe ($r_{jx} \leq .20$) işaret etmektedir. 3. ve 4. maddeler, ana dili Türkçe olan öğrencilerde orta düzeyde ayırt edicilik ($r_{jx} \approx .40-.50$) gösterirken; ana dili Türkçe olmayan öğrencilerde bu maddelerin ayırt edicilik değerleri daha düşük kalmıştır. Güçlük indeksi açısından değerlendirildiğinde, 1. ve 5. maddeler her iki grup için kolay kabul edilebilecek düzeyde olup ($p_j \geq .50$), 2. madde her iki grupta da oldukça zorlayıcıdır ($p_j \leq .20$). 3. ve 4. maddeler ise orta düzeyde güçlük düzeyine sahiptir. Genel olarak açık uçlu maddeler, ana dili Türkçe olmayan öğrenciler açısından daha yüksek güçlük düzeyleri göstermiştir; bu durum, yazılı anlatım ve kavrama becerilerinin dil yeterliğiyle yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Genel olarak, ayırt edicilik indeksleri, test maddelerinin ana dili Türkçe olan öğrencileri daha tutarlı biçimde ayırt ettiğini; ana dili Türkçe olmayan öğrencilerde ise maddeye göre değişkenlik sergilediğini ortaya koymaktadır.

Çoktan seçmeli maddelerde ise ana dili Türkçe olan öğrencilerin p_j değerleri 1'den 10'a sırasıyla .82, .76, .29, .72, .27, .82, .63, .62, .51 ve .53; r -değerleri ise .49, .55, .52, .73, .46, .70, .69, .70, .67 ve .73 olarak hesaplanmıştır. Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerde söz konusu maddelerin güçlük değerleri .64, .62, .20, .54, .28, .68, .51, .47, .33 ve .46; ayırt edicilik değerleri ise .72, .61, .20, .50, .01, .72, .71, .71, .39 ve .65'dir. 1., 2., 4., 6., 7., 8. ve 10. maddeler, her iki grup için nispeten kolay ($p_j \geq .50$) ve yüksek ayırt ediciliğe ($r_{jx} \geq .50$) sahiptir. 3. madde, hem ADT ($p_j = .29$) hem de ADTO ($p_j = .20$) gruplarında zorlayıcı bulunmuş; ADTO grubunda ayırt edicilik eşliğine yakın ($r_{jx} = .20$) değer göstermiştir. 5. madde, her iki grup için de zor (ADT $p_j = .27$; ADTO $p_j = .28$) olup, ADTO grubunda düşük ayırt edicilik ($r_{jx} = .01$) düzeyinin altında kalmıştır. Bu maddelerdeki düşük güçlük değerleri, seçeneklerin ayrıştırıcılığı veya soru kökünün dilsel karmaşıklığı gibi etkenlerden kaynaklanabilir. Diğer maddelerde, özellikle 1., 2., 6., 7., 8. ve 10. maddelerde her iki grup için de yüksek p -değerleri dikkat çekmektedir ($p_j \geq .50$). Bu, bu maddelerin geniş öğrenci grubunca rahatlıkla yanıtlanabildiğini göstermektedir. Genel olarak çoktan seçmeli maddeler, açık uçlu maddelere kıyasla hem ADT hem de ADTO gruplarında daha kolay bulunmuştur.

Bu bulgular, özellikle ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin açık uçlu maddelerde hem daha fazla zorlandığını hem de performanslarının daha değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Madde güçlüğü açısından bu durum, bu öğrencilerin dil yeterlikleri nedeniyle açık uçlu sorularda bilgi ve düşüncelerini yeterince yansıtmakta güçlük yaşadıklarını göstermektedir.

Genel olarak açık uçlu ve çoktan seçmeli maddelerde, ayırt edicilik indeksleri, test maddelerinin ana dili Türkçe olan öğrencileri daha tutarlı biçimde ayırt ettiğini; ana dili Türkçe olmayan öğrencilerde ise maddeye göre değişkenlik sergilediğini ortaya koymaktadır. Madde güçlüğü indeksleri oran temelli olduğundan, her bir madde için iki grup arasındaki fark “iki oran Z testi” ile sınanmıştır (Fischer, 1915).

Tablo 4. Açık Uçlu ve Çoktan Seçmeli Maddelerin Madde Güçlük (p_j) ve Madde Ayırt Edicilik İndeksleri (r_{jx}) Arasındaki Fischer Z Testi Sonuçları

	Maddeler	Güçlük				Ayırt Edicilik			
		ADT	ADTO	Z_p	p_p	ADT	ADTO	Z_r	p_r
Açık uçlu maddeler	1.madde	0.78	0.62	3.19	0.001*	0.46	0.56	-1.31	0.190
	2.madde	0.11	0.04	1.89	0.059	0.08	0.17	-0.89	0.376
	3.madde	0.28	0.13	3.06	0.002*	0.36	0.44	-0.92	0.357
	4.madde	0.43	0.25	3.52	0.000*	0.25	0.46	-2.34	0.019*
	5.madde	0.61	0.54	1.53	0.127	0.35	0.46	-1.28	0.202
Çoktan seçmeli maddeler	1.madde	0.82	0.64	4.64	0.000*	0.49	0.72	-3.59	0.000*
	2.madde	0.76	0.62	3.01	0.003*	0.55	0.61	-0.88	0.381
	3.madde	0.29	0.20	2.18	0.029*	0.52	0.20	3.61	0.000*
	4.madde	0.72	0.54	4.31	0.000*	0.73	0.50	3.67	0.000*
	5.madde	0.27	0.28	-0.19	0.843	0.46	0.01	4.71	0.000*
	6.madde	0.82	0.68	3.71	0.000*	0.70	0.72	-0.26	0.798
	7.madde	0.63	0.51	2.88	0.004*	0.69	0.71	-0.19	0.846
	8.madde	0.62	0.47	3.43	0.001*	0.70	0.71	-0.26	0.798
	9.madde	0.51	0.33	4.40	0.000*	0.67	0.39	2.58	0.010*

Maddeler	Güçlük				Ayırt Edicilik			
	ADT	ADTO	Z _p	p _p	ADT	ADTO	Z _r	p _r
10.madde	0.53	0.46	1.41	0.158	0.73	0.65	1.17	0.243

ADT: Ana dili Türkçe Olan

ADTO: Ana dili Türkçe Olmayan

Tablo 4 incelendiğinde Fischer Z dönüşümü sonuçlarına göre iki oranlı Z testleri sonuçlarına göre madde güçlüğü (p_j) indeksleri açısından açık uçlu maddelerden 1. madde (Z_p = 3,19, p_p = .001), 3. madde (Z_p = 3,06, p_p = .002) ve 4. madde (Z_p = 3,52, p_p < .001) ana dili Türkçe olan öğrencilerin bu maddeleri ana dili Türkçe olmayan öğrencilere kıyasla anlamlı derecede daha kolay bulduklarını göstermiştir; 2. madde (Z_p = 1,89, p_p = .059) ve 5. madde (Z_p = 1,53, p_p = .127) arasındaki güçlük farkları ise istatistiksel olarak manidar değildir.

Çoktan seçmeli maddelerde ise 1. madde (Z_p = 4,64, p_p < .001), 2. madde (Z_p = 3,01, p_p = .003), 3. madde (Z_p = 2,18, p_p = .029), 4. madde (Z_p = 4,31, p_p < .001), 6. madde (Z_p = 3,71, p_p < .001), 7. madde (Z_p = 2,88, p_p = .004), 8. madde (Z_p = 3,43, p_p = .001) ve 9. madde (Z_p = 4,40, p_p < .001) için elde edilen bulgular, ana dili Türkçe olan öğrencilerin bu maddeleri, ana dili Türkçe olmayan öğrencilere kıyasla anlamada daha az güçlük yaşadığını göstermektedir. Buna karşılık 5. madde (Z_p = -0,19, p_p = .843) ve 10. madde (Z_p = 1,41, p_p = .158) güçlük düzeyleri bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Negatif işaretli Z_p değeri (5. madde), Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin bu maddeyi daha kolay bulduğunu; pozitif Z_p değerleri ise Ana dili Türkçe olan öğrencilerin ilgili maddeleri daha düşük güçlük düzeyinde tamamladığını işaret etmektedir.

Fisher Z dönüşümü sonuçlarına göre, açık uçlu maddeler arasında yalnızca 4. madde için gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (Z_r = -2,34, p = .019); diğer açık uçlu maddelerin Z_r değerleri ±1,96 sınırları içinde kalmış (Z_r = -1,31 ila -0,89) ve anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır (p = .190–.376). Çoktan seçmeli maddeler incelendiğinde ise 1. (Z_r = -3,59, p < .001), 3. (Z_r = 3,61, p < .001), 4. (Z_r = 3,67, p < .001), 5. (Z_r = 4,71, p < .001) ve 9. maddeler (Z_r = 2,58, p = .010) için ayırt edicilik indeksleri açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı

farklılıklar bulunmuştur. Buna karşın 2., 6., 7., 8. ve 10. maddelerdeki farklar anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır ($p = .381-.846$). Negatif Z_r değerleri (örneğin açık uçlu 4. madde ve çoktan seçmeli 1. madde), ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin bu maddelerde daha yüksek ayırt edicilik performansı sergilediğini göstermektedir. Buna karşın pozitif Z_r değerleri (3., 4., 5. ve 9. çoktan seçmeli maddeler), ana dili Türkçe olan öğrencilerin bu maddelerde daha ayırt edici yanıtlar verdiğini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, test maddelerinin ayırt edicilik işlevinin öğrenci grubunun dil kökenine bağlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

4.3. ÜÇÜNCÜ ARAŞTIRMA SORUSUNA İLİŞKİN BULGULAR

Çalışmanın üçüncü sorusu olan “Ana dili Türkçe olan ve olmayan gruplara uygulanan aynı özelliği ölçen açık uçlu ve çoktan seçmeli testlerin toplam test puanlarının güvenilirlik katsayısı istatistiksel olarak manidar bir fark göstermekte midir?” sorusunun yanıtlanması için hesaplanan istatistikler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Açık Uçlu ve Çoktan Seçmeli Test Türlerinde Grupların Güvenirlik Katsayıları

Test Türü	Güvenirlik Türü	ADT	ADTO
Açık Uçlu Test	Cronbach Alfa	.48	.63
Çoktan Seçmeli Test	KR-20	.61	.48

ADT: Ana dili Türkçe Olan

ADTO: Ana dili Türkçe Olmayan

Tablo 5 incelendiğinde araştırmanın üçüncü sorusu doğrultusunda elde edilen iç tutarlılık bulgularına göre, açık uçlu maddelerde ADT grubu için Cronbach’s α .48, ADTO grubu için Cronbach’s α .63 bulunmuştur. Çoktan seçmeli maddelerde ise ADT grubu için KR-20 .61, ADTO grubu için KR-20 .48 bulunmuştur. Güvenirlik katsayılarının alanyazında genel olarak kabul edilen .70 değerinin altında kaldığı görülmektedir. Ancak Nunnally (1967), Hair ve diğerlerine (2010) göre makul düzeyde güvenilirliğe sahip araçlarla çalışmak zaman ve enerji tasarrufu sağlar; bu amaç için .60 veya .50 düzeyindeki güvenilirlik yeterli kabul edilebilir. Bulgular ölçeğin hem açık uçlu hem de çoktan seçmeli maddelerinin dil kökenine bağlı olarak farklı güvenilirlik sunduğunu işaret etmektedir. Ancak bir ölçme aracının hangi düzeyde

güvenilir olması gerektiği, aracın kullanım amacına bağlıdır. Sonuç olarak, her iki test türünde de gruplar arasında güvenilirlik açısından önemli farklılıklar mevcuttur; açık uçlu maddelerin ADTO, çoktan seçmeli maddelerin ise ADT grubunda daha yüksek iç tutarlık gösterdiği görülmüştür. Açık uçlu ve çoktan seçmeli testlere ait güvenilirlik katsayılarının kendi içlerinde yapılan karşılaştırılmasında Fisher'in Z istatistiği Tablo 6' da sunulmuştur.

Tablo 6. Anadili Türkçe Olan ve Olmayan Gruplarda Açık Uçlu ve Çoktan Seçmeli Güvenirlik Katsayılarına Ait Z İstatistiği Sonuçları

Test	Grup	r	Z _r	Z
Açık Uçlu	ADT	.48	.5230	
	ADTO	.63	.7414	2.13*
Çoktan Seçmeli	ADT	.61	.7089	
	ADTO	.48	.5230	1.84

ADT: Ana dili Türkçe Olan

ADTO: Ana dili Türkçe Olmayan

Tablo 6 incelendiğinde araştırmanın üçüncü sorusu çerçevesinde, test formlarına ilişkin güvenilirlik puanları arasındaki farkın manidarlığı Fischer'in Z dönüşümüyle elde edilen Z_r değeri ile hesaplanmıştır. Hem gruplar arası (ADT vs. ADTO) hem de madde türleri arasındaki (açık uçlu vs. çoktan seçmeli) iç tutarlılık farklılıkları Fisher Z testi ile sınanmıştır. Fisher'in Z testi için en yaygın kullanılan iki uçlu % 5 anlamlılık düzeyinde kesme noktası $|Z| = 1,96$ 'dır. Yani elde edilen $|Z|$ değeri 1,96'yı aşarsa $p < .05$ kabul edilir (Cohen, 1998).

Grup karşılaştırmaları göstermektedir ki, açık uçlu maddelerde Cronbach's α katsayıları ADT ($r = .48$) ile ADTO ($r = .63$) arasında anlamlı farklılık vardır ($z = 2.13$, $p = .033$), ancak çoktan seçmeli maddelerde ADT ($r = .61$) ile ADTO ($r = .48$) arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($z = 1.84$, $p = .066$). Madde türleri karşılaştırıldığında, ADT grubunda açık uçlu ($r = .48$) ve çoktan seçmeli ($r = .61$) maddeler arasındaki farklılık istatistiksel olarak manidar değildir ($z = -1.83$, $p = .068$), oysa ADTO grubunda açık uçlu ($r = .63$) ile çoktan seçmeli ($r = .48$) maddeler arasında anlamlı bir fark görülmüştür ($z = 2.14$, $p = .032$). Bu bulgular, test maddelerinin iç tutarlılığının hem öğrencilerin ana dili hem de madde türü değişkenlerine bağlı olarak

farklılaştığını; özellikle açık uçlu maddelerin ADTO, çoktan seçmeli maddelerin ise ADT grubu için daha tutarlı sonuçlar verdiğini ortaya koymaktadır.

4.4. DÖRDÜNCÜ ARAŞTIRMA SORUSUNA İLİŞKİN BULGULAR

Çalışmanın dördüncü sorusu olan “Ana dili Türkçe olan ve olmayan gruplara uygulanan aynı özelliği ölçen açık uçlu ve çoktan seçmeli testlere verilen yanıtların (doğru, yanlış ve boş) dağılımları nasıldır?” sorusunun yanıtlanması için hesaplanan istatistikler Tablo 7 ve 8’ de verilmiştir.

Tablo 7. Çoktan Seçmeli Testte Doğru/Yanlış/Boş Yanıtların Ana Dili Türkçe Olan Ve Olmayan Gruplara Göre Dağılımı

Madde	Grup	Doğru		Yanlış		Boş	
		f	%	f	%	f	%
Ç1	ADT	155	82.4	32	17.0	1	0.5
	ADTO	123	64.1	69	35.9	0	0.0
Ç2	ADT	142	75.5	44	23.4	2	1.1
	ADTO	119	62.0	71	37.0	2	1.0
Ç3	ADT	55	29.3	129	68.6	4	2.1
	ADTO	39	20.3	150	78.1	3	1.6
Ç4	ADT	136	72.3	51	27.1	1	0.5
	ADTO	104	54.2	86	44.8	2	1.0
Ç5	ADT	51	27.1	130	69.1	7	3.7
	ADTO	53	27.6	136	70.8	3	1.6
Ç6	ADT	154	81.9	32	17.0	2	1.1
	ADTO	130	67.7	60	31.2	2	1.0
Ç7	ADT	119	63.3	64	34.0	5	2.7
	ADTO	98	51.0	89	46.4	5	2.6
Ç8	ADT	116	61.7	68	36.2	4	2.1
	ADTO	91	47.4	93	48.4	8	4.2
Ç9	ADT	95	50.5	87	46.3	6	3.2
	ADTO	63	32.8	121	63.0	8	4.2
Ç10	ADT	100	53.2	78	41.5	10	5.3
	ADTO	88	45.8	97	50.5	7	3.6

ADT: Ana dili Türkçe Olan

ADTO: Ana dili Türkçe Olmayan

Tablo 7 incelendiğinde çoktan seçmeli maddelerde ana dili Türkçe olan (ADT; n = 188) ve ana dili Türkçe olmayan (ADTO; n = 192) öğrencilerin doğru, yanlış ve boş yanıt frekans ve yüzde dağılımlarını göstermektedir. ADT grubunun doğru yanıt oranları %50.5 ile %82.4 arasında değişirken, ADTO grubunun %32.8 ile %64.1 aralığında kalmıştır. Yanlış yanıt oranları ise ADT’de %17.0–46.3, ADTO’da %35.9–78.1 arasında gözlenmiştir. Boş yanıtlar her iki grupta da düşük düzeyde kalmış (%0.0–5.3), ADTO grubunda birkaç maddede biraz daha yüksek oranda boş yanıt görülmüştür. Ana dili Türkçe olan öğrenciler (ADT), ana dili farklı olanlara (ADTO) kıyasla çoktan seçmeli maddelerde daha yüksek oranda doğru (ve daha düşük oranda yanlış ve boş) yanıt vermişlerdir.

Tablo 8. Açık Uçlu Testte Doğru/Kısmen Doğru/Yanlış/Boş Yanıtların Ana Dili Türkçe Olan Ve Olmayan Gruplara Göre Dağılımı

Madde	Grup	Doğru		Kısmen Doğru		Yanlış		Boş	
		f	%	f	%	f	%	f	%
A1	ADT	10	5.3	178	94.7	0	0.0	0	0.0
	ADTO	8	4.2	172	89.6	6	3.1	6	3.1
A2	ADT	2	1.1	38	20.2	91	48.4	57	30.3
	ADTO	0	0.0	10	5.2	88	45.8	94	49.0
A3	ADT	1	0.5	135	71.8	29	15.4	23	12.2
	ADTO	2	1.0	77	40.1	50	26.0	63	32.8
A4	ADT	17	9.0	154	81.9	7	3.7	10	5.3
	ADTO	4	2.1	128	66.7	28	14.6	32	16.7
A5	ADT	97	51.6	33	17.6	27	14.4	31	16.5
	ADTO	80	41.7	48	25.0	31	16.1	33	17.2

ADT: Ana dili Türkçe Olan

ADTO: Ana dili Türkçe Olmayan

Tablo 8 incelendiğinde açık uçlu maddelerde aynı ADT (n = 188) ve ADTO (n = 192) gruplarının tam doğru, kısmen doğru, yanlış ve boş yanıt dağılımlarını sunar. Tam doğru yanıt oranları ADT’de %0.5–51.6, ADTO’da %0.0–41.7 arasında yer alırken, kısmen doğru yanıtlar en baskın kategori olmuş (ADT: %17.6–94.7, ADTO: %5.2–89.6). Yanlış ve boş yanıt oranları özellikle ADTO grubunda daha yüksek gözlenmiştir. Ana dili Türkçe olan grubun “tam doğru” ve “kısmen doğru” yanıt oranları, Ana dili Türkçe olmayan grubuna göre belirgin biçimde yüksektir; Ana dili Türkçe olmayan grubun hem yanlış hem de boş yanıt oranları daha fazladır.

Her iki test türünde de ana dil farklılığı, öğrencilerin doğru yanıtlama eğilimlerini önemli ölçüde etkilemiştir. Çoktan seçmeli maddelerde ana dili Türkçe olan grubun ortalama %10 civarında daha başarılı olduğu görülürken, açık uçlu maddelerde “tam doğru” ve “kısmen doğru” kategorilerinde bu fark %20’ye kadar yükselmiştir. Bu bulgular, test madde türünün yanı sıra dil yeterliliğinin de öğrenci performansını şekillendirdiğini ortaya koymaktadır.

4.5. BEŞİNCİ ARAŞTIRMA SORUSUNA İLİŞKİN BULGULAR

Son araştırma sorusu olan “Aynı özelliği ölçen açık uçlu ve çoktan seçmeli maddelerde ana dili Türkçe olan ve olmayan gruplar arasında istatistiksel olarak manidar bir fark var mıdır?”ı yanıtlamak amacıyla İki Faktörlü ANOVA (Varyans Analizi) tekniğinden yararlanılmıştır. Açık uçlu ve çoktan seçmeli maddelerde (madde türü) ana dili Türkçe olan ve olmayan öğrenciler (dil grubu) arasında anlamlı bir fark olup olmadığı İki Faktörlü ANOVA ile incelenmiştir ve hesaplamalar Tablo 9’ da yer almaktadır.

Tablo 9. Ana Dil Durumu ve Madde Türüne Göre Skorların İki Faktörlü ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η_p^2	Anlamlı Fark
Dil Grubu (ADT vs. ADTO)	27724,765	1	27724,765	79,90	< .001	.096	ADT > ADTO
Madde Türü (Açık vs. Çoktan)	49477,303	1	49477,303	142,59	< .001	.159	Çoktan seçmeli > Açık uçlu
Dil Grubu × Madde Türü	24,893	1	24,893	0,07	.789	.000	
Hata	262322,024	756	346,987				
Toplam	1904651,000	760					

SS = Kareler Toplamı; η_p^2 = kısmi eta kare.

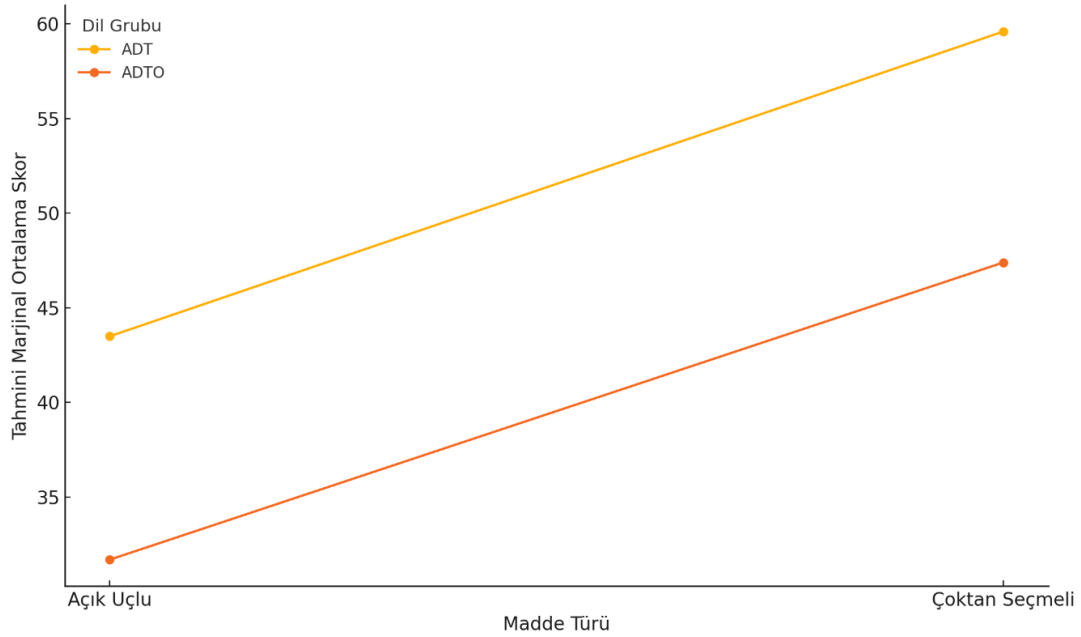
ADT: Ana dili Türkçe Olan

ADTO: Ana dili Türkçe Olmayan

Tablo 9 incelendiğinde, madde türü ve dil grubu değişkenlerinin ortak etkisinin puanlar üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı bulunmuştur ($F_{1, 756} = 0.07$, $p = .789$;

$\eta^2 = .000$). Eta kare değeri 0.000 olup, etki büyüklüğünün ihmal edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Buna karşın madde türü ana etkisi anlamlı çıkmıştır ($F_{1, 756} = 142.59$, $p < .001$; $\eta^2 = .159$); bu da çoktan seçmeli maddelerin ($\bar{X} = 53.51$, $S_s = 21.38$) açık uçlu maddelere ($\bar{X} = 37.38$, $S_s = 17.34$) göre anlamlı derecede daha yüksek puanlar ürettiğini göstermektedir. Dil grubu ana etkisi de anlamlı bulunmuştur ($F_{1, 756} = 79.90$, $p < .001$; $\eta^2 = .096$); ana dili Türkçe olan öğrenciler ($\bar{X} = 51.48$, $S_s = 19.65$), ana dili Türkçe olmayan öğrencilere ($\bar{X} = 39.40$, $S_s = 18.39$) kıyasla anlamlı derecede daha yüksek puan almıştır. Anlamlı farkın kaynağını belirlemek için yapılan Bonferroni post-hoc analizlerinde; madde türü karşılaştırmasında çoktan seçmeli puanların açık uçlu puanlardan 16.14 puan daha yüksek olduğu ($p < .001$), dil grubu karşılaştırmasında ise ana dili Türkçe olan öğrencilerin puanlarının ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin puanlarından 12.08 puan daha yüksek olduğu ($p < .001$) tespit edilmiştir. Açık uçlu ve çoktan seçmeli madde türü ve ana dili Türkçe olan ve olmayan öğrencilerin dil grubuna ait tahmini marjinal ortalama skorlar grafiği Şekil 1’ de yer almaktadır.

Şekil 1. Madde Türü (Açık Uçlu vs. Çoktan Seçmeli) ve Dil Grubuna (ADT vs. ADTO) Göre Tahmini Marjinal Ortalama Skorlar



Noktalar grup ortalamalarını, çizgiler grup profillerini göstermektedir.

ADT: Ana dili Türkçe Olan

ADTO: Ana dili Türkçe Olmayan

Şekil 1'e göre, madde türünün ana etkisi, her iki dil grubunda da (ADT ve ADTO) çoktan seçmeli maddelerin puanları, açık uçlu maddelere kıyasla belirgin şekilde daha yüksektir (ADT: 59,6 > 43,5; ADTO: 47,4 > 31,7). Dil grubunun ana etkisi, her iki madde türünde de ADT grubunun ADTO grubuna göre daha yüksek ortalama skorlar sergilediği görülmektedir. Bu görsel bulgular, önceki iki faktörlü ANOVA sonuçlarıyla tutarlı biçimde, hem madde türünün hem de dil grubunun puanlar üzerinde ayrı ayrı anlamlı etkileri olduğunu desteklemektedir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

5. TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda geliştirilmiş tartışma yer almaktadır. Tartışma, araştırma sorularına göre sırasıyla verilmiştir.

5.1. BİRİNCİ ARAŞTIRMA SORUSU BULGULARININ TARTIŞILMASI

Çalışmanın birinci araştırma sorusu bulgularına göre ana dili Türkçe olan ve olmayan öğrencilerin açık uçlu ve çoktan seçmeli testlerden aldıkları puanların merkezi eğilim ve dağılım ölçütleri karşılaştırılmıştır. Buna göre, ana dili Türkçe olan öğrenciler açık uçlu maddelerde ana dili Türkçe olmayan öğrencilerden ortalama 11,71 puan; çoktan seçmeli maddelerde ise 12,44 puan farkla üstünlük göstermiştir. Anadili Türkçe olan öğrenciler her iki test türünde de anadili Türkçe olmayan öğrencilerden daha iyi performans sergilemiş olsa da açık uçlu maddelerdeki performanslar birbirine daha yakındır. Standart sapma değerleri dikkate alındığında, hem açık uçlu hem de çoktan seçmeli testlerde her iki grubun puan dağılımlarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, her iki grupta da bireylerin başarı düzeyleri arasında belirgin farklılıklar olduğunu ve dolayısıyla grupların heterojen bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Özellikle açık uçlu testlerde, ana dili Türkçe olmayan grubun daha yüksek standart sapma göstermesi, bu grubun içindeki bireysel performansların daha değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Anadiline göre ortaya çıkan bu farklar, dilsel yeterliğin test türüne göre taşıdığı belirleyici role işaret edebilir.

Temizkan ve Sallabaş'ın (2011) ilköğretim 8. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları çoktan seçmeli maddelerde başarı açık uçlu maddelerden istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Öksüz ve Güven Demir'in (2019) benzer karşılaştırmasında da sosyal bilgiler testinde çoktan seçmeli test türünde ortalama puanlar açık uçlu teste kıyasla daha yüksektir. Dil yeterliği sınırlı öğrenciler için ise açık uçlu maddeler ek bir güçlük

oluşturmaktadır; çünkü cevabı tamamen kendi kelime haznelerine ve dilbilgisi kurallarına göre oluşturmaları gerekir. Haladayna ve Rodriguez (2013), gelişmiş dilsel altyapının hem metni analiz etmede hem de üretimde öğrenci performansını artırdığını; özellikle açık uçlu maddelerde yazılı anlatım sürecine doğrudan katkıda bulunduğunu vurgulamıştır. Brown ve Hudson (2002) ise, çoktan seçmeli test türlerinin dilsel ipuçlarını tanıma stratejileriyle birleştirerek ana dilde doğru yanıt üretimini kolaylaştırdığını raporlamıştır. Alanyazında, çoktan seçmeli test türlerinin genellikle daha yüksek başarı puanlarıyla sonuçlandığı yönünde bulgulara sıklıkla rastlanmaktadır. Bu araştırmanın bulguları da ana dili Türkçe olan öğrencilerin her iki test türünde daha yüksek ortalama puanlar aldığını göstermektedir. Bununla birlikte, gruplar arası puan farkının açık uçlu maddelerde daha sınırlı düzeyde olduğu gözlenmiştir. Açık uçlu testlerde ana dili Türkçe olmayan grubun puan dağılımı daha heterojen bir yapı sergilerken, çoktan seçmeli testlerde dağılımlar görece daha homojendir. Bu durum, açık uçlu maddelerin yazılı ifade, dil üretimi ve bilişsel organizasyon gibi ek beceriler gerektirmesi nedeniyle, tüm öğrencilerde benzer zorluklar yaratmasıyla ilişkili olabilir. Öte yandan, çoktan seçmeli maddelerin dilsel ipuçlarına duyarlılığı, dil yeterliliği yüksek olan öğrenciler için avantaj yaratmakta ve bu da gruplar arası başarı farkını artırıyor olabilir.

5.2. İKİNCİ ARAŞTIRMA SORUSU BULGULARININ TARTIŞILMASI

Çalışmanın ikinci araştırma sorusu bulgularına göre açık uçlu ve çoktan seçmeli maddelerin hem madde güçlük hem de madde ayırt edicilik indeksleri, ana dili Türkçe olan öğrenciler ile ana dili Türkçe olmayan öğrenciler açısından karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar hem açık uçlu hem de çoktan seçmeli maddelerin ana dili Türkçe olan öğrencilere ana dili Türkçe olmayan öğrencilere kıyasla daha kolay geldiğini ortaya koymuştur. İndeksler arasındaki farkın anlamlılığının test edilmesi için yapılan Fisher Z testine göre, bazı açık uçlu ve çoktan seçmeli maddeler ana dili Türkçe olan öğrencilerce istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha kolay gelmiştir.

Güçlük indeksleri arasında fark tespit edilen açık uçlu maddelerin kazanımları şu şekildedir; metindeki olay, kişiler, zaman ve mekân gibi hikâye unsurlarını belirleme, deyim ve atasözlerinin metne kattığı anlamı açıklama, metnin ana fikrini

çıkarma, görsel okuma, bağlamdan yararlanarak bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin etme. Bu maddelerin güçlük ve ayırt edicilikleri incelendiğinde, ana dili Türkçe olan grubun özellikle hikâye unsurlarını belirleme, ana fikri çıkarma ve görsel okuma kazanımlarını ölçen maddelerde ana dili Türkçe olmayan gruba kıyasla daha yüksek kolaylık düzeyleri göstermiştir.

Açık uçlu maddelerin, ana dili Türkçe olmayan öğrenciler için zorlayıcı olduğu görülmektedir. Bu durum, ilgili alanyazındaki eğilimle tutarlıdır: Noble ve diğerlerinin (2023) fen bilgisi dersi testleri üzerine yaptığı kapsamlı bir çalışmada, İngilizceyi ana dil olarak konuşmayan öğrencilerin açık uçlu maddelerde bilgi ve becerilerini tam yansıtamadığı, içerik bilgisi aynı olsa bile dil yetersizliğinin performansı düşürdüğü bulunmuştur. Öncelikle, okuma alışkanlıkları ile yazma yetisinin güçlü bir biçimde ilişkilendirildiği gösterilmiştir. Okuma hacmi yüksek öğrencilerin yazılı anlatımda hem fikir yapılarını daha etkili organize ettikleri hem de dilsel zenginliklerini geliştirdikleri bilinmektedir (Graham ve Perin, 2007). Buna karşın, çocuklar sınıf düzeylerinde yeterince düzenli okuma yapmadıklarında; yazılı ifade için gerekli sözcük dağarcığı ve metin yapısı bilgisi kazanımları da sınırlı kalmakta, bu da açık uçlu maddelerde tutarlı bir ayırım gücü oluşturmalarını engellemektedir. Ayrıca, yazma süreci önemli ölçüde bilişsel kaynak ve dikkat yönetimi gerektirir. Açık uçlu maddeleri yanıtlarken dikkat toplama ve yazmadaki sınırlılıklar, yazılı anlatımı hem akıcılık hem de tutarlılık açısından zayıflatabilir (Diamond, 2013). Dolayısıyla madde ayırt edicilik ve güçlük ölçütlerinin gruplar arasında anlamlandırılabilir farklılıklar göstermesini önleyebilmektedir.

Çoktan seçmeli maddelerde ise, bağlamdan yararlanarak kelime bilgisi tahmini yapma, metnin ana fikrini seçme, çok anlamlı sözcükleri ayırt etme, hikâye unsurlarını tanıma, görsel okuma, deyim–atasözü yorumlama, çıkarım yapma, metin konusu belirleme ve bağlam tamamlama gibi on farklı kazanımı ölçmektedir. Bu maddelerin çoğunda da ana dili Türkçe olan öğrenciler, ana dili Türkçe olmayan öğrencilere kıyasla daha yüksek başarı göstermiştir. Ana dili Türkçe olan öğrenciler için bu maddelerden kelime bilgisi, ana fikri seçme, hikâye unsurlarını tanıma ve görsel okuma kolay düzeyde algılanırken, çok anlamlılık ve metin konusu belirleme kazanımına ait maddeler zor bulunmuştur. Kalan maddeler ise orta güçlük seviyesinde

yer almıştır. Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler ise hiçbir maddeyi kolay kategorisinde görmemiş; maddelerin büyük çoğunluğunu orta güçlükte tamamlarken, yalnızca çok anlamlılık ve metin konusu belirleme kazanımına ait maddeler zor bulunmuştur. Bu dağılım, çoktan seçmeli test türünün ana dili farklı öğrenciler için açık uçluya kıyasla görece bir avantaj sunduğunu; ancak çok anlamlılık ve metin konusu belirleme gibi sözcük düzeyindeki kritik karar gerektiren kazanımlarda dilsel işleme yükünün hâlâ belirleyici olduğuna işaret eder (Brown ve Hudson, 2002).

Öte yandan, bazı çalışmalar dil farkının her madde türünde aynı etkide olmadığını vurgular. Örneğin, Taylor ve Lee' nin (2011) çalışmasında İngilizce okuma testlerinde yapılan bir değişen madde fonksiyonu (DIF) analizinde, çoktan seçmeli maddelerin büyük kısmının ana dili olarak konuşmayan grupların aleyhine çalıştığı görülmüştür. Bu bulgu, dil veya kültürel içerik nedeniyle çoktan seçmeli maddelerin de azınlık öğrencileri zorlayabildiğine işaret etmektedir. Dolayısıyla, ana dili farklı öğrenciler için tek sorun açık uçlu maddeler değildir; test maddelerinin dilsel ve anlamsal açıdan uygunluğu, seçme gerektiren maddeler de dahil olmak üzere her test türünde önem taşır. Bu çalışmada da ana dili etkisi her iki madde türünde görülmüş, ancak açık uçlu maddelerde ana dili farkının etkisi daha belirgin olmuştur. Bu durum, açık uçlu maddelerin yanıtlanmasında dilin daha etkin bir rol oynamasıyla açıklanabilir. Sonuç olarak, ana dil farklılığının madde güçlüğü ve ayırt ediciliği üzerindeki rolü literatürdeki bulgularla paraleldir ve bu etki, madde türüyle etkileşim halindedir.

5.3. ÜÇÜNCÜ ARAŞTIRMA SORUSU BULGULARININ TARTIŞILMASI

Çalışmanın üçüncü sorusu bulguları sonucunda açık uçlu ve çoktan seçmeli test formlarının, ana dili Türkçe olan öğrenciler ile ana dili Türkçe olmayan öğrenciler açısından toplam test puanlarının iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları bakımından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğidir. Ana dili Türkçe olan öğrenciler için çoktan seçmeli test formu, açık uçlu forma kıyasla daha yüksek bir iç tutarlılık güvenilirliği sergilemiştir. Diğer bir deyişle, ana dili Türkçe olan öğrencilerin ölçme sonuçlarının güvenilirlik katsayısı çoktan seçmeli formda, açık uçlu forma göre daha yüksek bulunmuştur. Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerde ise tam tersi bir eğilim

gözlemlenmiştir: Açık uçlu test formunun güvenilirliği, bu öğrenciler için çoktan seçmeli forma göre daha yüksek çıkmıştır. Yani ana dili farklı öğrencilerde, açık uçlu maddelerden elde edilen puanlar daha tutarlı bir ölçüm sağlarken, çoktan seçmeli testte puanlar nispeten daha dağınık ve tutarsız olmuştur. Çalışmanın bulguları açıkça göstermektedir ki açık uçlu maddeler, ana dili Türkçe olmayan öğrenciler için daha güvenilir (iç tutarlılığı yüksek) bir ölçme sağlarken; çoktan seçmeli maddeler ana dili Türkçe olan öğrenciler için daha güvenilir sonuçlar vermektedir. Bu bulgu ilk bakışta şaşırtıcı gelebilir, çünkü genel olarak çoktan seçmeli testlerin güvenilirliğinin yüksek olması beklense de burada öğrenci grubunun dil yeterliği önemli bir rol oynamış olabilir. Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler, dil yetersizliği nedeniyle açık uçlu maddelerde çoğunlukla ya hiç cevap vermeme yoluna gitmiş ya da çok sınırlı bilgi yazabilmiştir. Bu durumda, bu öğrenciler için açık uçlu testte pek çok madde için benzer (genellikle düşük) puanlar söz konusu olmuştur. Bir bakıma, açık uçlu test, dil bariyeri nedeniyle bu öğrencilerin gerçek seviyesini tam ölçemese de, tutarlı bir şekilde hepsinde düşük performans gözlemlendiği için iç tutarlılık bozulmamış olabilir. Buna karşılık, çoktan seçmeli testte tüm maddelere bir seçenek işaretleyebildiği için, bazı maddeleri şans eseri veya kısmen anlayarak doğru yapabilir, bazılarını ise yanlış yapar. Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler açık uçlu testte bilmedikleri maddeleri boş bırakarak seçici katılım gösterirken, çoktan seçmeli testte her maddeye katılım gösterip bazen rastlantısal doğrular alabildiklerinden, açık uçlu test bu grup için daha tutarlı bir ölçüm sunmuş olabilir. Benzer biçimde, Abedi ve Herman' ın (2010) çalışmaları da farklı ana dile sahip öğrencilerin çoktan seçmeli testlerde bilinçsiz tahminlere yönelebildiğini ve bunun test sonuçlarına istenmeyen varyans eklediğini belirtmektedir. Bu durum, açık uçlu testlerin ana dili farklı öğrenciler için neden daha güvenilir sonuçlar verdiğini açıklamaya yardımcı olur.

İkinci olası neden, çoktan seçmeli maddeler tanıma temelli bir cevaplama süreci gerektirirken, açık uçlu maddeler üretim temelli bir süreç gerektirir. Ana dili Türkçe olmayan bir öğrenci için açık uçlu maddelerin dil yükü çok daha fazladır; maddeyi anladıktan sonra cevabı Türkçe olarak zihinde oluşturup yazıya dökmek, üst düzey dil becerisi ister. Bu yüksek dil yükü, performansı düşürse de, ancak dili ve içeriği gerçekten anlayabilen öğrencilerin doğru cevap üretebilmesiyle sonuçlanır. Dolayısıyla bu öğrencilerin açık uçlu maddelerden aldıkları puanlar, onların anlama

düzeyleriyle daha paralel ve tutarlı bir ilişki sergiler. Buna karşın, aynı öğrenciler çoktan seçmeli maddelerde dil yükü biraz daha hafif olsa da seçenekleri okurken bazı kelimeleri tanıyarak yanlış sonuca varabilir veya seçenekler arasında anlam nüanslarını kaçırabilirler. Örneğin, maddede geçen bir kelimeyi herhangi bir seçenekte gördüğünde onu doğruymuş gibi işaretleyebilir, ya da dil bilgisinden emin olmadığı için rastgele seçebilir. Bu da anlama düzeyi ile madde performansı arasındaki korelasyonu zayıflatır. Ana dili Türkçe olan öğrenciler için ise durum tersine dönebilir. Bu öğrenciler dil açısından tüm maddeleri rahatlıkla okuyup anlarlar, dolayısıyla çoktan seçmeli maddelerde doğru cevabı tanıdıkları oldukça olasıdır. Hatta seçenekler arasındaki ince farkları ana dilinin verdiği sezgiyle daha iyi değerlendirirler; sonuçta bir maddeyi anladıysa büyük olasılıkla doğru seçeneği işaretleyecektir. Açık uçlu maddelerde ise, öğrencinin cevabı kendi cümlesiyle ifade etmesi gerekir ki burada farklı öğrenciler farklı derecede ayrıntı verebilir, kimisi tam ifade edemeyip puan kaybedebilir. Bu nedenle Türkçe ana dil grubunda açık uçlu testin güvenilirliği, çoktan seçmeliye göre düşük çıkmış olabilir.

5.4. DÖRDÜNCÜ ARAŞTIRMA SORUSU BULGULARININ TARTIŞILMASI

Çalışmanın dördüncü araştırma sorusu bulguları sonucunda çoktan seçmeli testlerde ana dili Türkçe olan öğrenciler ile ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin doğru, yanlış ve boş yanıt dağılımları karşılaştırıldığında ana dili Türkçe olan öğrencilerin her maddede daha yüksek doğru yanıt oranı ve daha düşük yanlış yanıt oranı sergiledikleri görülmüştür. Tartışmaya başlamadan önce bu bulgunun çalışmanın ikinci araştırma sorusu bulgusuyla paralel olduğu ve birbirini desteklediği gözden kaçırılmamalıdır. Çoktan seçmeli maddelerde, ana dili Türkçe olan öğrenciler, testi oluşturan on maddede ana dili Türkçe olmayan öğrencilere kıyasla tutarlı bir üstünlük göstermiştir. Örneğin kelime bilgisi, metnin ana fikrini saptama, görsel okuma maddesinde ana dili Türkçe olan öğrencilerin doğru yanıt oranı ana dili Türkçe olmayanlara göre daha yüksektir. Bununla birlikte her iki grupta da en zorlayıcı maddeler aynı maddeler olmuştur. Çok anlamlılık maddesinde Ana dili Türkçe olan ve olmayan öğrenciler için doğru yanıt oranı yaklaşık aynıdır ama ana dili Türkçe olan grup küçük de olsa daha yüksek doğru yanıt verme oranına sahiptir. Genel olarak ana dili Türkçe olanların yanlış ve boş yanıt oranları ana dili Türkçe olmayanların

oranlarının oldukça altında kalmıştır; bu da çoktan seçmeli testlerde bile dilsel ipuçlarını kullanma avantajının belirgin olduğunu göstermektedir.

Açık uçlu maddelerde ise farklı bir görüntü ortaya çıkmaktadır. Hikâye unsurları maddesinde hem ana dili Türkçe olan hem ana dili Türkçe olmayan öğrenciler kısmen doğru kategorisinde yoğunlaşmıştır. Ana dili Türkçe olan öğrencilerin kısmen doğru oranı ana dili Türkçe olmayanlara göre daha yüksektir; tam doğru oranları ise ana dili Türkçe olan grupta daha yüksek olup arada çok fark bulunmamaktadır. Bu durum, öğrencilerin dil yeterlikleriyle bağlantılı olmasının yanı sıra öğretmenlerin puanlama sürecinden de kaynaklanmış olabilir. Puanlama sürecinin öğretmenler tarafından gerçekleştirilmesi esnasında DPA kullanımına aşina olmayan öğretmenler puanlama sürecini zedelemiş olabilirler. Öğretmenlerin puanlama ölçütlerini yorumlama biçimleri ve değerlendirme tutarlılığı, öğrencilerin başarı düzeylerinin belirlenmesinde belirleyici olabilmektedir. Dolayısıyla, bu sonuçlar, açık uçlu maddelerde öğrenci performansını ölçerken puanlayıcı etkenlerinin dikkate alınmasının önemini vurgulamaktadır.

Buna ek olarak, deyim ve atasözlerinin anlamını belirleme maddesinde ana dili Türkçe olan öğrencilerin kısmen doğru yanıt oranı oldukça yüksekken, ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin boş bırakma oranı dikkat çekici biçimde fazladır. Benzer biçimde, metnin ana fikrini çıkarma maddesinde de ana dili Türkçe olan öğrenciler daha yüksek kısmen doğru yanıt oranlarına sahip olup, boş yanıt oranları da bu grupta belirgin şekilde daha düşüktür. Görsel okuma ve kelime bilgisi maddelerinde de paralel sonuçlar gözlemlenmiştir; ana dili Türkçe olan öğrenciler hem kısmen doğru hem de tam doğru yanıtlarda üstünlük sağlarken, ana dili Türkçe olmayan öğrenciler yüksek oranda boş ve yanlış yanıt vermiştir. Bu veriler, açık uçlu maddelerde dilsel üretim gerektiren görevlerin, ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin doğru yanıt oranlarını olumsuz etkilediğini ve bu öğrencilerin daha çok yanlış ya da boş yanıt verme eğiliminde olduğunu göstermektedir.

Ortaokul düzeyinde yapılan çalışmalar, okuduğunu anlama testlerinde ana dili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin genellikle daha düşük performans sergilediklerini ortaya koymaktadır. Örneğin, Balçık ve Bulut (2024) tarafından

gerçekleştirilen nicel araştırmada, 5. sınıf Kürtçe-Türkçe iki dilli öğrencilerin, tek dilli Türkçe öğrencilerine kıyasla anlamlı derecede daha düşük başarı elde ettikleri raporlanmıştır. Söz konusu çalışmada, tek dilli grubun ortalama puanları belirgin biçimde yüksek bulunmuş; doğru yanıt sayısı fazla iken, iki dilli grupta yanlış ve boş bırakılan madde oranları daha yüksektir. Benzer biçimde, Kızıltas ve Kozikoğlu'nun (2020) çalışması da anadili farklı öğrencilerin yeterli dil bilgisi eksikliği nedeniyle okuduğunu anlama maddelerinde sıkça zorluk yaşadığını ve bunun test performanslarına yansıdığını göstermektedir. Öğretmen görüşlerine dayanan bu nitel bulgular, ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin sınırlı kelime dağarcığı ve dil transfer sorunları sebebiyle daha fazla yanlış yanıt verdiklerini ve bazı maddeleri cevapsız bıraktıklarını desteklemektedir. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2023) uluslararası değerlendirmelerde, ana dili farklı öğrencilerin okuma testerinde genellikle daha düşük doğru yanıt oranlarına sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Bu sonuçlar, anadili farklı olan öğrencilerin okuduğunu anlama testlerinde daha az sayıda maddeye doğru yanıt verebildiklerini, dolayısıyla yanlış ve boş yanıt oranlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, ulusal ve uluslararası araştırmalar, anadili eğitim dilinden farklı olan öğrencilerin okuduğunu anlama testlerinde yanlış-boş yanıt dağılımlarının aleyhlerine fark gösterdiği, yanlış ve cevapsız bırakılan madde oranlarını artırdığını ortaya koymaktadır.

Tüm bu tartışmalara ek olarak, açık uçlu maddelerde öğrenci performansını etkileyen önemli bir unsur da yazma becerisidir. Bu tür maddelerde öğrenciler yalnızca doğru cevabı bilmekle kalmayıp, bilgilerini etkili ve anlaşılır biçimde ifade etme yeteneğine de sahip olmalıdır. Ana dili farklı öğrenciler için dil yeterliklerindeki sınırlılıklar, yazılı ifade becerilerini zorlayarak açık uçlu maddelerde başarılarını olumsuz etkileyebilir. Dolayısıyla, açık uçlu maddelerde öğrencilerin performansının yalnızca konu bilgisiyle değil, aynı zamanda dil ve yazma becerileriyle de şekillendiği söylenebilir.

5.5. BEŞİNCİ ARAŞTIRMA SORUSU BULGULARININ TARTIŞILMASI

Çalışmanın beşinci ve son araştırma sorusuna ilişkin bulgunun sonucunda ana dili Türkçe olan ve olmayan gruplara uygulanan açık uçlu ve çoktan seçmeli testlerin puanları üzerinde madde türü ve dil grubu faktörlerinin rolü incelenmiş, etkileşim etkisi anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuç, madde türü etkisinin anadili farklı öğrenciler arasında tutarlı olduğunu, dil grubunun madde biçimine göre değişen bir etki göstermediğini ortaya koymaktadır.

Açık uçlu madde türünde anadili Türkçe olan öğrenciler ile olmayan öğrenciler arasında anlamlı bir performans farkı gözlenmemiştir; çünkü her iki grupta da dil becerilerinin yetersizliği, metni anlama ve yazılı ifade gerektiren görevlerde başarıyı sınırlamaktadır. Bu durum, madde türü ile dil grubu arasındaki etkileşimin anlamlı bulunamamasının nedeni olabilir. OECD tarafından yürütülen iki kapsamlı uluslararası araştırma olan Yetişkin Becerileri Değerlendirmesi (Programme for the International Assessment of Adult Competencies [PIAAC]) ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment [PISA]) sonuçları, Türkiye'deki bireylerin okuduğunu anlama becerilerinde önemli yetersizlikler olduğunu ortaya koymaktadır. PIAAC 2019 verilerine göre, Türkiye’de yetişkinlerin yaklaşık %40’ı okuryazarlık alanında Seviye 1 veya altında puan almakta; bu durum, yazılı metinleri anlamada ve günlük yaşamda etkin şekilde kullanmada ciddi güçlükler yaşandığını göstermektedir (OECD, 2019). Benzer şekilde, PISA 2018 sonuçları da 15 yaş grubu öğrenciler arasında okuduğunu anlama becerilerinin yetersizliğine işaret etmektedir. Türkiye’de öğrencilerin yaklaşık üçte biri (yaklaşık %30–32), temel düzeydeki metinleri anlamakta ve metinden açıkça ifade edilen bilgiyi ayırt etmekte zorlandığı “Seviye 2 altı” düzeyde yer alırken; ileri düzey okuma becerisine sahip (Seviye 5 ve üzeri) öğrenci oranı yalnızca %3,3’tür (OECD, 2020). Sonuç olarak, etkileşim etkisinin anlamlı olmaması bu noktada ana dili Türkçe olan öğrencilerin de dil yeterliğinin düşük olmasından kaynaklanmış olabilir.

Madde türü ana etkisi güçlüdür; bu durum, çoktan seçmeli maddelerin açık uçlu maddelere kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek ortalama puanlar ürettiğini göstermektedir. Ancak, çoktan seçmeli maddelerde doğru yanıtlama oranlarının

yüksek olmasının bir nedeni, şans faktörünün de etkili olabilmesidir. Yani, öğrenciler bazen doğru cevabı bilmeden, şans eseri doğru yanıt verebilirler; bu da çoktan seçmeli maddelerde ortalama puanların yükselmesine katkı sağlamaktadır. Çoktan seçmeli maddeler, öğrencilere önceden belirlenmiş cevap seçeneklerinden birini seçme imkanı tanırken, açık uçlu maddeler öğrencilerin kendi yanıtlarını üretmelerini ve yazılı olarak ifade etmelerini gerektirir. Bu fark, bilişsel süreçler düzeyinde iki madde türünün farklı yönleri ölçebileceği anlamına gelir. Nitekim yapılan bir karşılaştırmalı çalışma, aynı metne ilişkin çoktan seçmeli ve açık uçlu maddelerde, öğrencilerin performanslarının farklı zihinsel süreçlerle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Scouller, 1998; Gierl & Haladyna, 2013). Bu bulgular, özellikle açık uçlu maddelerde hem ana dili Türkçe olan hem de olmayan öğrencilerin ortalama puanlarının görece düşük olmasını ve iki grup arasında anlamlı fark çıkmamasını açıklamada önemli ipuçları sunmaktadır. Ana dili Türkçe olmayan grupta bu düşük performans, temel olarak dil yeterliliği kısıtlarıyla açıklanabilir. Ancak ana dili Türkçe olan grupta da benzer biçimde düşük performans gözlenmiş olması, açık uçlu test türüne yönelik sınırlı deneyimle ilişkilendirilebilir. Türkiye'deki eğitim sistemi, ağırlıklı olarak çoktan seçmeli testlere dayandığı için öğrenciler açık uçlu maddelerle yeterince karşılaşmamaktadır. Açık uçlu sınavlar daha çok yükseköğretim düzeyinde ve bazı özel uygulamalarda kullanılmakta, yeni yeni ise Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen dil becerileri odaklı sınavlarla yaygınlaşmaya başlamaktadır. Dolayısıyla, açık uçlu testlere aşinalığın düşük olması, öğrencilerin bu tür maddelerde performans sergilemesini zorlaştırmakta; ifade biçimi, yazılı anlatım stratejileri ve planlama gibi becerilerde yeterince pratik yapılmamış olması, özellikle ADT grubundaki bazı öğrencilerin beklenenden düşük sonuçlar almasına yol açmaktadır. Bu durum, açık uçlu maddelerdeki daha düşük grup ortalamalarını ve daha düşük grup farklılıklarını açıklayan olası nedenlerden biri olarak değerlendirilebilir.

Açık uçlu maddelerde başarı, öğrencilerin okuma esnasında derinlemesine anlamlandırma ve kendi kendine açıklama yapma becerileri ile pozitif korelasyon gösterirken; çoktan seçmeli maddelerde başarı daha çok öğrencilerin ön bilgisi ve tanıma/hatırlama süreçleriyle ilişkilidir (Ozuru vd., 2013). Schnepf (2004) çalışması, ana dili farklı olan öğrencilerin dezavantajının, özellikle açık uçlu maddelerde daha belirgin olduğunu; çoktan seçmeli maddelerde ise bu dezavantajın nispeten azaldığını

göstermiştir. Ana dili farklı olan öğrenciler, maddeyi anlasalar bile cevabı kendi ifadeleriyle yazarken dil engeline takılabirler.

Noble ve arkadaşlarının (2023) çalışmasında, açık uçlu Fen Bilgisi maddeleri dilsel açıdan incelenmiş ve yazılı anlatım becerisi açısından daha gelişmiş düzeyde dilsel yeterlik gerektiren maddelerin, İngilizce öğrenen öğrenciler aleyhine güçlü DIF (Differential Item Functioning) etkisi yarattığı belirlenmiştir. Bu durum, fen bilgisinin ölçülmesinin yanı sıra, öğrencilerin İngilizce yazılı anlatım becerilerinin de yanıtlama sürecinde belirleyici olduğunu göstermektedir. Ayrıca, İngilizce dil yeterliği düşük öğrencilerin açık uçlu maddeleri cevapsız bırakma olasılıklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu eğilim, öğrencinin içerik bilgisi aynı olsa bile dil engelinin açık uçlu maddelerde performansı sınırladığını göstermektedir. Bu bulgular, dil yeterliği düşük öğrencilerin açık uçlu maddelerde zorlandığını ve bu nedenle bu tür maddelerin, ana dili farklı olan öğrencilerin gerçek performansını yansıtmayabileceğini işaret etmektedir.

Buna karşın, bazı araştırmalar madde türü ile dil grubu etkisinin bağımsız olduğunu göstermektedir. Zheng ve arkadaşlarının (2007) Ontario Ortaöğretim Okuryazarlık Testi çalışmasında, ana dili İngilizce olan ve olmayan öğrencilerin, çoktan seçmeli, kısa açık uçlu ve uzun açık uçlu maddelerde benzer zorluk desenleri gösterdiği bulunmuştur. Öğrenciler tüm test türlerinde farklı puanlar almış olsa da, madde türlerinin zorluk sıralaması her iki grupta aynıdır. Yani madde türü ile dil grubu arasında anlamlı bir etkileşim gözlenmemiştir.

Benzer şekilde, Griffo (2011) ABD’de 4. sınıf okuma sınavında, ana dili İngilizce olan ve ikinci dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin performans farkının madde türüne göre değişmediğini raporlamıştır. Her iki grup için çoktan seçmeli ve açık uçlu maddeler arasındaki zorluk farkı yaklaşık olarak eşdeğerdir. Bu sonuçlar, madde türü ve dil grubu etkilerinin bağımsız olduğunu ve başarı farklarının tüm madde türlerinde tutarlı olduğunu göstermektedir.

Dolayısıyla, madde türü ile dil grubunun etkileşim etkisinin anlamlı bulunmamasının temel nedenleri, her iki grupta da açık uçlu maddelerde dil

becerilerinin görece düşük seviyede olması ve çoktan seçmeli maddelerde şans başarısının daha yüksek olabilme olasılığı olabilir.



SONUÇ VE ÖNERİLER

SONUÇLAR

Bu bölümde çalışmanın sonuçları ve önerileri sunulmuştur.

Çalışmadan çıkarılabilecek ilk sonuç, ana dili Türkçe olan ve olmayan grupların aynı okuduğunu anlama kazanımlarını ölçen açık uçlu ve çoktan seçmeli testlerden aldıkları puanların dağılımlarına ilişkindir. Her ne kadar her iki grup için puan dağılımları benzer özellikler gösterse de, ana dili Türkçe olan grubun puan ortalamaları daha yüksektir. Ayrıca, çoktan seçmeli maddelerdeki puan farkı açık uçlu maddelere kıyasla daha belirgindir; bu da her iki dil grubunun açık uçlu maddelerde görece daha benzer performans sergilediğini göstermektedir. Dağılım açısından bakıldığında, ana dili Türkçe olan grubun puanları daha homojen bir yapı sergilerken, ana dili Türkçe olmayan grubun dağılımı daha heterojendir. Bu durum, ana dili farklı olan öğrencilerin açık uçlu maddelerdeki başarılarının daha değişkenlik gösterdiğine işaret etmektedir.

Çalışmadan elde edilen bir diğer sonuç, maddelerin dil gruplarına göre performanslarıyla ilgilidir. Hem çoktan seçmeli hem de açık uçlu maddeler, ana dili Türkçe olan ve olmayan gruplar için istatistiksel olarak anlamlı güçlük ve ayırt edicilikler üretmişlerdir. Bu durumda maddelerin psikometrik özelliklerinin dil gruplarına bağımlılığı ile ilgili bir genellemeye varılamamıştır. Çünkü anlamlı farklılık her madde türü için geçerli olmamıştır. Bu noktada, ilgili farklılığa kazanımların bilişsel düzeyinin ve içerik bilgisinin neden olmuş olabileceği düşünülmüştür.

Araştırmadan elde edilen üçüncü sonuç, açık uçlu maddelerde ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin puanlarının iç tutarlılığı yüksek ve tutarlı bulunmuştur. Çoktan seçmeli maddelerde ise ana dili Türkçe olan öğrencilerin puanları benzer şekilde yüksek ve tutarlıdır. Ancak, açık uçlu maddelerde ana dili Türkçe olan öğrencilerin iç tutarlılık düzeyi daha düşük, çoktan seçmeli maddelerde ise ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin iç tutarlılığı daha düşüktür. Ayrıca, açık uçlu maddelerde ana dili Türkçe

olan ve olmayan öğrenciler arasında iç tutarlılık açısından anlamlı bir fark bulunurken, çoktan seçmeli maddelerde bu iki grup arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Araştırmadan elde edilen dördüncü sonuç yanıt dağılımlarıyla ilgilidir. Çoktan seçmeli maddelerde ana dili Türkçe olan öğrenciler için daha yüksek doğru yanıtlama ve daha düşük yanlış/boş yanıtlama oranları gözlenmiştir. Ana dili Türkçe olan öğrencilerin kısmen doğru oranı ana dili Türkçe olmayanlara göre daha yüksektir; tam doğru oranları ise ana dili Türkçe olan grupta daha yüksek olup arada çok fark bulunmamaktadır.

Araştırmadan elde edilen son sonuç madde türü ve dil grubu etkileri ile ilgilidir. Madde türü ve dil grubu puanlar üzerinde bağımsız ve anlamlı ana etkiye sahiptir. Ana dili Türkçe olan öğrenciler, ana dili Türkçe olmayan öğrencilere göre daha anlamlı etkiye sahipken madde türü açısından da çoktan seçmeli maddeler açık uçlu maddelere göre daha anlamlı etkiye sahip çıkmıştır. Madde türü ve dil grubu arasında iki faktörlü etkileşim etkisi ise istatistiksel olarak manidar değildir.

ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda araştırmacılar ve uygulayıcılar için yararlı olabilecek bazı öneriler verilmiştir.

1. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda geliştirilen ilk öneri ana dili Türkçe olmayan gruplarla ilgilidir. Bu öğrencilerin dil yeterliğini destekleyici etkinliklerde yer almaları hem üretken dili daha iyi kullanmalarına hem de içerik bilgisine daha hâkim olmalarına destek olacaktır. Bu doğrultuda hem sınıf içi süreçlerde öğretmenlerin bu öğrencileri üretken dil becerilerini daha çok kullanmaya teşvik etmesi için gerekli önlemlerin alınması önerilebilir.

2. Açık uçlu maddeler her iki dil grubu için de çarpıcı bulgular ortaya koymuştur. Açık uçlu maddede gösterilen performans, yalnızca metni anlamaya değil aynı zamanda anlamı yazılı olarak yapılandırabilmeye de bağlıdır. Bu nedenle, öğretim programlarında okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri bütüncül bir

şekilde ele alınmalı, özellikle ana dili Türkçe olmayan öğrenciler için yazma becerisini geliştirmeye yönelik destekleyici etkinliklere yer verilmelidir.

3. Açık uçlu maddelerin puanlama sürecinde öğretmen yorumuna dayalı öznellikten kaynaklanan farklılıklar söz konusu olabilir. Bu nedenle, DPA' ların açık, ölçütlerin net ve puanlayıcılar arası tutarlılığı sağlayacak biçimde yapılandırılması gerekmektedir. Puanlayıcı eğitimleri yaygınlaştırılarak değerlendirme güvenilirliği artırılabilir.

4. Bu çalışma kapsamında amacımız doğrultusunda gerçekte var olan durumunu yansıtmak adına Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde çalışan öğretmenlerin sınıf içinde kullandığı bir ölçme aracı kullanılmıştır. Sonraki çalışmalarda farklı ölçme araçları (var olan durumu yansıtan değil de ideal şekilde geliştirilmiş) kullanılarak etkileşim etkileri incelenebilir.

5. Ana dili Türkçe olan ve olmayan öğrencilerin açık uçlu ve çoktan seçmeli madde türünün karşılaştırılması amacıyla yapılan bu araştırma, Türkçe öğrenme alanında yapılmıştır. İleriki araştırmalar farklı ders ve öğrenme alanlarında yapılabilir.

6. Bu çalışma kapsamında 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin madde türü etkileri ve dil grubu farklılıkları karşılaştırılmıştır. Farklı yaş ve sınıf düzeylerinde madde türü etkileri ve dil grubu farklılıkları incelenebilir.

KAYNAKÇA

1. Kitaplar

- American Psychological Association. (2002). Guidelines on Multicultural Education, Training, Research, Practice, and Organizational Change for Psychologists.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests. Oxford University Press.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2013). Multicultural education: Issues and perspectives (8th ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Banks, J. A. (2013). Çokkültürlü Eğitime Giriş (H. Aydın, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baykul, Y. (2021). Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması. Ankara: Pegem Akademi.
- Brown, J. D., & Hudson, T. (2002). Criterion-Referenced Language Testing. Cambridge: Cambridge University Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum. Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, J. (1998). Statistical Power Analysis For The Behavioral Sciences (2nd Ed.). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Crocker, L., & Algina, J. (2008). Introduction To Classical And Modern Test Theory. Mason, OH: Cengage Learning.
- Cummins, J. (2000). Language, Power, And Pedagogy: Bilingual Children In The Crossfire. Multilingual Matters.
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. Annual Review of Psychology, 64, 135–168.
- Durkheim, E. (1961). Moral Education: A Study in the Theory and Application of the Sociology of Education. Free Press of Glencoe, Inc.
- Erkuş, A. (2019). Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme I. Ankara: Pegem Akademi.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). How to Design and Evaluate Research in Education (8th ed.). McGraw-Hill.
- Gierl, M. J., & Haladyna, T. M. (2013). Writing multiple-choice questions for higher-level thinking. Pearson Education.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools (2nd ed.). Alliance for Excellent Education.

- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis: Global Edition (7th ed.)*. Pearson.
- Haladyna, T. M. (2004). *Developing and validating multiple-choice test items (3rd ed.)*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Haladyna, T. M., & Rodríguez, M. C. (2013). *Developing and validating test items (3rd ed.)*. Routledge.
- Kant, I. (1993). *Critique of practical reason*. Trans. Lewis White Beck. New York: Macmillan Publishing Company.
- Mill, J. S. (1969). "Bentham." In *The Six Great Humanistic Essays of John Stuart Mill*. Washington Square Press.
- Nieto, S. (2004). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context Of Multicultural Education (4th ed.)*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2014). *Educational assessment of students (7th ed.)*. Pearson.
- Nunnally, J. C. (1967). *Psychometric Theory*. McGraw-Hill Book Company.
- Özbay, M. (2005). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özçelik, D. A. (2010). *Test hazırlama kılavuzu*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ramsey, P. G. (2018). *Children's Multicultural Education: Learning and Teaching in a Diverse World (T. Güler, Çev.)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2007). *Making Choices For Multicultural Education: Five Approaches To Race, Class, Gender, And Disability (5th ed.)*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Snow, C. E. (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. RAND Corporation.
- Spencer, H. (1975). *Principles of Sociology*. Greenwood Press.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Using Multivariate Statistics (6th ed.)*. Pearson.
- Tezcan, M. (2000). Eğitim toplumsal temelleri. V. Sönmez (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş (82–106)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yolcusoy, Ö., & Çetinkaya, G. (2024). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

2. Makaleler, Bildiriler, Diğer Basılı Yayınlar

- Abedi, J., & Lord, C. (2001). "The Language Barrier: How Language Proficiency And Academic Achievement Interact In Large-Scale Assessment." *Educational Measurement: Issues And Practice*, 20(1), 16–24.
- Abedi, J., & Herman, J. (2010). "Language Factors In NAEP Writing Performance." *Journal Of Writing Research*, 2(1), 1–26.
- Acat, B., Özsoy, U. (2006). "Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler." 5. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi. Ankara: KÖK Yayıncılık.
- Akkaya, N., Susar Kırmızı, F., & İşçi, C. (2018). "Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülüğe İlişkin Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi." *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(29), 308–335.
- Balçık, M., & Bulut, A. (2024). "5. Sınıf İki Dilli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Kitapçığı Performansları." *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 45–68.
- Beller, M., & Gafni, N. (2000). "Can İtem Format (Multiple-Choice Vs. Open-Ended) Account For Gender Differences In Mathematics Achievement?" *Sex Roles*, 42(1–2), 1–21.
- Bridgeman, B., & Morgan, R. (1996). "Success In College For Students With Discrepancies Between Performance on Multiple-Choice And Essay Tests." *Journal Of Educational Psychology*, 88(2), 333–340.
- Cohen, J. (1960). "A coefficient of agreement for nominal scales." *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37–46.
- Deniz, K., & Keray Dinçel, B. (2015). "Anlama Becerilerine Yönelik Ölçme Ve Değerlendirme Araştırmalarının İncelenmesi." *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29), 16–46.
- Ercikan, K., Chen, M. Y., Lyons-Thomas, J., Goodrich, S., Sandilands, D., Roth, W.-M., & Simon, M. (2015). "Reading Proficiency And Comparability Of Mathematics And Science Scores For Students From English And Non-English Backgrounds: An International Perspective." *International Journal Of Testing*, 15(2), 153–175.
- Ergil, D. (1995). "Çokkültürlülük Ve Çokdillilik." *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 50(3).
- Fischer, R. A. (1915). "Frequency Distribution Of The Values Of The Correlation Coefficient In Samples From An Indefinitely Large Population." *Biometrika*, 10(4), 507–521.

- Griffo, V. B. (2011). "Examining NAEP: The Effect Of İtem Format On Struggling 4th Graders' Reading Comprehension." Doctoral Dissertation, University Of California, Berkeley.
- Gül, V., & Kolb, S. (2009). "Almanya'da Yaşayan Genç Türk Hastalarda Kültürel Uyum, İki Kültürlülük Ve Psikiyatrik Bozukluklar." *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20(2), 138–143.
- İşçi, Ş. (2020). "PISA 2018 Türkiye Verileri İle Dil Grubu Etkileri." *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 51(1), 123–140.
- Karaman, H., & Yılar, R. (2024). "Ana Dili Türkçe Olmayan İlkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlamaya Yönelik Öz Yeterlilik Algularının Değerlendirilmesi." *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 14, 1079–1093.
- Katz, S., Bennett, R. E., & Berger, A. E. (2000). "Effects of Response Format on Difficulty of SAT-Mathematics Items: It's Not The Strategy." *Journal of Educational Measurement*, 37(1), 39–57.
- Kendall, M. G., & Babington Smith, B. (1939). "The problem of m rankings." *The Annals of Mathematical Statistics*, 10(3), 275–287.
- Kervan, S. (2017). "Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumları İle Epistemolojik İnançları Ve Öğretim Yaklaşımları Arasındaki İlişki." *Yayımlanmamış Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.*
- Kızıldaş, H., & Kozikoğlu, İ. (2020). "İki Dilli İlkokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Güçlükleri: Nitel Bir İnceleme." *Uluslararası Eğitim ve Bilim Dergisi*, 5(1), 45–60.
- Ko, M. (2010). "A Comparison Of Reading Comprehension Tests: Multiple-Choice vs. Open-Ended." *Education, Psychology*.
- Kobayashi, M. (2002). "Method Effects On Reading Comprehension Test Performance: Text Organization And Response Format." *Language Testing*, 19(2), 193–220.
- Lee, J., & Jones, K. (2012). "Cultural influences on students' performance on open-ended assessment tasks." *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 19(3), 271-288.
- Martinez, M. E. (1999). "Cognition and the question of test item format." *Educational Psychologist*, 34(4), 207–218.
- Mert, M. (2020). "Eğitimde Fırsat Eşitliği Ve Dil Öğretimi: Uyum Sınıfları." *Sivil Sayfalar, Eğitim Reformu Girişimi.*
- Moore, R., Xu, S., & Tan, H. (2020). "ELL And Non-ELL Performance on ACT Reading Items: A DIF Analysis." *Journal of Educational Assessment*, 25(4), 305–322.

- Noble, T., Wells, C. S., & Rosebery, A. S. (2023). "English Learners And Constructed-Response Science Test Items: Challenges And Opportunities." *Educational Assessment*, 28(4), 246–272.
- OECD. (2019). "Skills Matter: Additional Results from the Survey of Adult Skills (PIAAC)." OECD Publishing.
- OECD. (2020). "PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do." OECD Publishing.
- OECD. (2023). "PISA 2022 Results (Volume I): What Students Know And Can Do." OECD Publishing.
- Ozuru, D., Briner, S. A., Kurby, C. A., & Mcnamara, D. S. (2013). "Scientifically Text Comprehension: Comparing Multiple-Choice And Open-Ended Items." *Metacognition And Learning*, 8(2), 137–160.
- Öksüz, Y., & Güven Demir, E. (2019). "Açık Uçlu ve Çoktan Seçmeli Başarı Testlerinin Psikometrik Özellikleri Ve Öğrenci Performansı Açısından Karşılaştırılması." *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 259–282.
- Özensel, E. (2012). "Çokkültürlülük Uygulaması Olarak Kanada Çokkültürlülüğü." *Akademik İncelemeler Dergisi*, 7(1), 55–70.
- Özyeter, N. T. (2022). "Düşük Okuma Başarısını Yordayan Etkenlerin Açıklayıcı Madde Tepki Kuramıyla Belirlenmesi." Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Phelps, L. A. (2005). "The Effects of Cultural Background on Responses to Open-ended Test Items. *Journal of Educational Measurement*." 42(1), 1-14.
- PISA. (2018). "PISA 2018 Results (Volume I–III)." OECD Publishing.
- Polat, O. (2020). "Çoktan Seçmeli Ve Açık Uçlu Test Maddelerinin Güçlük ve Ayırt Edicilikleri: Yabancı Dil Örneği." *Dil Eğitimi Araştırmaları*, 4(3), 77–95.
- Polat, İ., & Kılıç, E. (2013). "Türkiye’de Çokkültürlü Eğitim ve Çokkültürlü Eğitimde Öğretmen Yeterlilikleri." *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 352-372.
- Schnepf, S. V. (2004). "The Effect Of Item Format On The Performance Of ESL Students." *Language Testing*, 21(2), 187–211.
- Scouller, K. (1998). "The influence of assessment method on students’ learning approaches: Multiple choice question examination versus assignment essay." *Higher Education*, 35, 453–472.
- Şardağ, M. (2003). "Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerilerini Ölçmeye Yönelik Bir Test Geliştirme Çalışması." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

- Taylor, C. S., & Lee, Y. (2011). "Ethnic DIF in Reading Tests With Mixed Item Formats." *Educational Assessment*, 16(1), 35–68.
- Temizkan, M., & Sallabaş, M. E. (2011). "Okuduğunu Anlama Becerisinin Değerlendirilmesinde Çoktan Seçmeli Testlerle Açık Uçlu Yazılı Yoklamaların Karşılaştırılması." *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 207–220.
- Tuncel, G. (2011). "Sosyal Bilgiler Dersinde Rubriklerin Etkili Kullanımı." *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 213–233.
- Zheng, Y., Cheng, L., & Klinger, D. A. (2007). "Text Organization And Format Effects On Second-Language Students' Reading Comprehension." *Language Testing*, 24(1), 1–20.



EKLER

EK 1. BELİRTKE TABLOSU

Konular	Bilişsel Düzeyler				Madde sayısı	Madde dağılımı
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz		
Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.		Bilinmeyen kelime ve kelime gruplarının anlamını metnin bağlamında tahmin eder.			3	20%
Çok anlamlı kelime ve kelime gruplarının anlamını bağlamdan tahmin eder.		Çok anlamlı kelimelerin bağlamdan uygun anlamını belirler.			1	7%
Metindeki hikâye unsurlarını belirler.	Hikâye unsurlarını (olay, kişi, zaman, mekân, anlatıcı) belirler.				2	13%
Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.		Ana fikri/ana duyguyu kendi cümleleriyle ifade eder.			3	20%
Metnin konusunu belirler.		Metnin konusunu doğru şekilde belirtir.			1	7%
Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.				Okuduklarında n mantıksal çıkarımlarda bulunur.	1	7%

Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.			Deyim ve atasözlerinin metne katkısını örneklerle açıklar.	3	20%	
Görsellerle ilgili soruları cevaplar.			Görsellerdeki bilgileri analiz ederek soruları cevaplar.	2	13%	
Toplam Davranış Sayısı	1	4	1	2	15	100%

EK 2. UZMAN GÖRÜŞ FORMU

Türkçe Anlama Becerisi Açık Uçlu Test Uzman Görüş Formu
Değerli Uzman,

Bu araştırmada Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisini ölçmeye yönelik açık uçlu ve çoktan seçmeli soruların ana dili Türkçe olan ve olmayan öğrenci gruplarında nasıl bir etki gösterdiğini belirlemek ve bu iki madde tipinin madde ve test istatistiklerini karşılaştırarak analiz etmek amaçlanmıştır. Okuduğunu anlama becerisini belirlemek amacıyla araştırmacı ve konu uzmanı ile test hazırlanmış ve görüşünüze sunulmuştur. Sizden beklenen maddelerin konu ve kazanımlara uygunluğunu üçlü derecelemede belirtmenizdir. Lütfen uygun değil ve geliştirilmeli seçenekleri için görüşlerinizi/önerilerinizi yazınız. Katkınız ve değerli vaktiniz için teşekkür ederim.

Yüksek Lisans Öğrencisi Özge Meşe

Açık uçlu test, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek amacıyla beş farklı sorudan oluşmaktadır. Her soru 20 puan değerinde olup, toplam test puanı 100'dür. Bu testte öğrencilerin yalnızca doğru cevabı bulmaları değil, aynı zamanda düşüncelerini yazılı olarak ifade etmeleri, metni analiz etmeleri ve yorumlamaları beklenmektedir. Açık uçlu testin kapsamı şu şekildedir: Ana fikir sorusu ile öğrenciden metnin ana fikrini belirlemesi ve bunu kendi cümleleriyle açıklaması istenir. Kelime anlam bilgisi sorusunda, metinde geçen belirli kelimelerin anlamlarının öğrenciler tarafından açıklanması beklenir. Hikâye unsurları sorusu, öğrencinin metindeki olay örgüsünü, karakterleri ve mekânı analiz ederek hikâye unsurlarını belirlemesini amaçlar. Deyim ve atasözü kullanımına yönelik soruda, öğrencilerden metinde geçen deyim ve atasözlerinin anlamlarını açıklamaları ve gerektiğinde kendi cümleleriyle kullanmaları beklenir. Görsel okuma sorusunda ise metinle ilişkili bir görsel verilerek, öğrencinin bu görseli yorumlaması ve metinle bağlantısını kurması istenir. Açık uçlu testin kapsam geçerliliği sağlanırken, her bir sorunun öğrencilerin okuma, anlama, analiz etme ve yazılı anlatım becerilerini ölçebilecek nitelikte olması gözetilmiştir. Soruların dili açık ve anlaşılır tutulmuş, öğrencilerin metne yönelik eleştirel düşüncelerini sağlayacak yapılandırılmış sorular oluşturulmuştur. İlk olarak sizden ölçeğin yönergesine ilişkin dönüt vermeniz istenmektedir.

Yönerge: Bu testte 5 soru yer almaktadır ve uygulama süresi 40 dk'dır. Sorunun altında yer alan boşluğa cevabınızı yazınız. Sınav 100 tam puan üzerinden değerlendirilecektir. Her soru 20 puan değerindedir.

Yönergenin;

	Uygun Değil	Geliştirilmeli	Uygun	Açıklama
Dilin Kullanımı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Yönergenin Anlaşılabilirliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Yaş Grubuna Uygunluğu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Ekleme İstedikleriniz:

Bu bölümde test maddelerini değerlendirmeniz beklenmektedir.

Test Maddeleri

M1: Ali, köylerinde düzenlenen bayram kutlamasına katılmak için sabah erkenden kalktı. Annesi ona geleneksel kıyafetlerini giydirdi ve eline bir Türk bayrağı verdi. Köy meydanında halk, İstiklal Marşı'nı coşkuyla okurken Ali, atalarının mücadelelerini düşündü. Dedesi, ona her zaman vatan sevgisinin en önemli değer olduğunu öğretmişti. Ali, marş sona erdiğinde kalbinin derinliklerinde bir gurur hissetti ve milli değerlerini yaşatmanın ne kadar önemli olduğunu anladı. O gün, vatanına daha da bağlı bir genç olarak eve döndü.

Yukarıdaki metne göre hikaye unsurlarını bulunuz ve tabloya yazınız.

OLAY		KİŞİLER	
ZAMAN	MEKÂN	ANLATICI	

Konu: Hikaye Unsurları

Kazanım: T.6.3.22. Metindeki hikâye unsurlarını belirler.

	Uygun Değil	Geliştirilmeli	Uygun	Açıklama
Dil ve Anlaşılabilirlik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Konuya Uygunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Kazanıma Uygunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Yaş Grubuna Uygunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Ekleme İstedikleriniz:

M2: Aşağıda bazı kelimelerin anlamları ve bu anlamda kullanıldığı cümlelere örnekler verilmiştir.

I. Yan yana gelerek bir bezeme işini oluşturan ve kendi başlarına birer birlik olan öğelerden her biri.

Anadolu kilimlerinde görülen motiflerden biri olan el motifi (el, parmak ve tarak), tarih öncesi dönemlerden günümüze dek kullanılmaktadır.

II. Bir hükümdarın ölümünden veya tahttan çekilmesinden sonra tahta geçmeye aday olan kimse.

Vezirlerinden veya çocuklarından birini veliaht seçmek yerine, farklı bir şey yapmaya karar verdi bu hükümdar.

III. Herhangi bir şeyi resmî olarak kaydetme, kütüğe geçirme.

Bu nedenle hayat boyu kendisinin oturması kaydıyla evin tapu tescilini Milli Savunma Bakanlığına yaptırmıştı.

Anlamları verilen kelimeleri cümlelerin içinden bularak aşağıdaki bulmacada numaralanmış satırlara yazınız.

	I	II	III	IV	V	VI	VII
I							
II							
III							

Konu: Kelime Bilgisi

Kazanım: T.6.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

	Uygun Değil	Geliştirilmeli	Uygun	Açıklama
Dil ve Anlaşılabilirlik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Konuya Uygunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Kazanıma Uygunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Yaş Grubuna Uygunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Ekleme İstedikleriniz:

M3: Her şeyi tüketiyoruz. Yiyecek, giyecek, eğlence, mutluluk... Sonra bizi hiçbir şey mutlu etmiyor. Çünkü kendimizi de tüketiyoruz. Ben, yönetmen koltuğuna oturduğum bu filmimde işte bu tüketme çılgınlığını işliyorum. Ama tutumlu davranıyorum. Anlatmak istediğim her şeyi bir anda vermek istemiyorum izleyiciye, dibine darı ekmek istemiyorum anlatacaklarımın. İpe un sermeye çalışmak da değil benim çabam. Çünkü yapmam gerekeni yapıyorum sonunda.

Bu parçadaki dibine darı ekmek ve ipe un sermek deyimlerinin metne kattığı anlamı sırayla açıklayınız.

Konu: Deyim ve Atasözü

Kazanım: T.6.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.

	Uygun Değil	Geliştirilmeli	Uygun	Açıklama
Dil ve Anlaşılabilirlik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Konuya Uygunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Kazanıma Uygunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Yaş Grubuna Uygunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
----------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Ekleme İstedikleriniz:

M4: Bülbül Efendi derlerdi ona. Bu adın nereden geldiğini kimse bilmezdi lakin ismi söylendiğinde tüm ahali tanırdı onu. Paraya sıkışan, evladını evlendirmek isteyen, yolda kalan, hastalanan... Yardıma ihtiyacı olan herkes Bülbül Efendi'nin kapısını çalardı. Yardım istenilecek başka kimse yok değildi fakat herkesin onu tercih etmesinin bir nedeni vardı. Bülbül Efendi; yardım için gelen biri olduğunda onu kapıda bekletmez, hemen içeri alır, can kulağıyla dinlerdi. Yardım için hazırladığı paraları doldurduğu yastığını getirir, yardım isteyen kişinin yanına bırakıp odadan çıkardı. Odadan çıkarken de "Ne kadar ihtiyacınız varsa yastığın içinden alınız, yastığın içindeki paralar size aittir; bana herhangi bir borcunuz da yoktur." derdi. İhtiyaç sahibi gerekli olan parayı yastığın içinden alır ve gönül rahatlığıyla Bülbül Efendi'nin evinden ayrılırdı.

Bu metinde asıl anlatılmak istenen nedir? Tartışarak yazınız.

Konu: Ana Fikir Sorusu

Kazanım: T.6.3.20. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

	Uygun Değil	Geliştirilmeli	Uygun	Açıklama
Dil ve Anlaşılabilirlik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Konuya Uygunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Kazanıma Uygunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Yaş Grubuna Uygunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Ekleme İstedikleriniz:

M5: Aşağıdaki görselleri yorumlayınız. Bu görseller arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları anlatınız.

1.Görsel



2.Görsel



Konu: Görsel Okuma

Kazanım: T.6.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

	Uygun Değil	Geliştirilmeli	Uygun	Açıklama
Dil ve Anlaşılabilirlik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Konuya Uygunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kazanıma Uygunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Yaş Grubuna Uygunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ekleme İstedikleriniz:

Araştırmacıya Not: Bu formtarafından değerlendirilmiştir.

Türkçe Anlama Becerisi Çoktan Seçmeli Test Uzman Görüş Formu

Değerli Uzman,

Bu araştırmada Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisini ölçmeye yönelik açık uçlu ve çoktan seçmeli soruların ana dili Türkçe olan ve olmayan öğrenci gruplarında nasıl bir etki gösterdiğini belirlemek ve bu iki soru tipinin madde ve test istatistiklerini karşılaştırarak analiz etmek amaçlanmıştır. Okuduğunu anlama becerisini belirlemek amacıyla araştırmacı ve konu uzmanı ile test hazırlanmış ve görüşünüze sunulmuştur. Sizden beklenen maddelerin konu ve kazanımlara uygunluğunu üçlü derecelemede belirtmenizdir. Lütfen uygun değil ve geliştirilmeli seçenekleri için görüşlerinizi/önerilerinizi yazınız. Katkınız ve değerli vaktiniz için teşekkür ederim.

Yüksek Lisans Öğrencisi Özge Meşe

Çoktan seçmeli test, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini değerlendirmek amacıyla 10 sorudan oluşmaktadır ve her soru 10 puan değerindedir. Toplam test puanı 100'dür. Sorular, öğrencilerin metni anlama, yorumlama, kelime bilgisi ve görsel okuma becerilerini ölçmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Çoktan seçmeli test kapsamı şu şekildedir: Metnin konusu sorusunda öğrenciden metnin genel konusunu belirlemesi istenir. Metnin ana fikri sorusu, öğrencinin metnin ana düşüncesini belirlemesine yöneliktir. Metni yorumlama sorusu, öğrencinin metni analiz etme ve çıkarım yapma becerilerini ölçer. Deyim bilgisi sorusu, metinde geçen bir deyim anlamını belirlemeye yöneliktir. Atasözü bilgisi sorusu, metinde geçen bir atasözünün anlamı hakkında bilgi ölçer. Çok anlamlılık sorusu, metindeki kelimelerin farklı anlamlarını sorgular. Kelime bilgisi sorusu, metindeki kelime anlamlarını ölçmeye yöneliktir. Görsel okuma sorusu, metinle ilgili verilen görselin yorumlanmasını gerektirir. Hikâye unsurları sorusu, metindeki olay örgüsü, karakterler veya anlatım unsurlarını sorgular. Ekstra anlama sorusu ise öğrencinin metne bağlı olarak çıkarım yapmasını gerektiren bir içeriğe sahiptir. Çoktan seçmeli testin geliştirilme sürecinde, soruların öğrencilerin bilişsel seviyelerine uygun olması, anlama ve analiz etme becerilerini ölçmesi ve şıkları arasında anlam açısından güçlü seçenekler içermesi gibi ölçütler göz önünde bulundurulmuştur. Öğrencilerin doğru cevabı seçerken yalnızca yüzeysel bilgiye dayanmamaları, metni derinlemesine analiz etmeleri ve anlam ilişkileri kurmaları beklenmektedir.

İlk olarak sizden ölçeğin yönergesine ilişkin dönüt vermeniz istenmektedir.

Yönerge: Yönerge: Bu testte 10 soru yer almaktadır ve uygulama süresi 40 dk'dır. Uygun olan seçeneği işaretleyiniz ve kodlama kutucuğuna kodlayınız. Sınav 100 tam puan üzerinden değerlendirilecektir. Her soru 10 puan değerindedir.

Yönergenin;

	Uygun Değil	Geliştirilmeli	Uygun	Açıklama
Dilin Kullanımı	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Yönergenin Anlaşılabilirliği	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Yaş Grubuna Uygunluğu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Ekleme İstedikleriniz:

Bu bölümde test maddelerini değerlendirmeniz beklenmektedir.

Test Maddeleri

M1: Emek verilmeyen hiçbir eser, gerçek okur kitleyle tanışamaz. Emek, okuyucunun beklentisini karşılamak için bir cümle üzerinde günlerce çalışmaktır. Gerektiğinde, okuyucuyu hayal kırıklığına uğratabilecek bölümlere göz kırpmadan kalem çekmektir. Gerçek kitapların bir çırpıda yazıldığına inanıyorsanız yanılırsınız. Bu metindeki altı çizili sözün taşıdığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?

A) Gelişigüzel B) Çabucak C) İsteksizce D) Özensiz

Konu: Kelime Bilgisi

Kazanım: T.6.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

	Uygun Değil	Geliştirilmeli	Uygun	Açıklama
Dil ve Anlaşılabilirlik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Konuya Uygunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Kazanıma Uygunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Yaş Grubuna Uygunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Ekleme İstedikleriniz:

M2: Bir şeyin imkânsız olduğuna inanırsanız, aklınız bunun neden imkânsız olduğunu ispatlamak üzere çalışmaya başlar. Ama bir şeyi yapabileceğinize inandığınızda, gerçekten inandığınızda, aklınız onu yapmak üzere çözümler bulma konusunda size yardım etmek için çalışmaya başlar.

Bu metnin ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Zeki olmayan insanlar, yaptıkları işlerde başarılı olamazlar.
 B) İnsan, başarılması imkânsız işlerin peşinde koşmamalıdır.
 C) Akıl, insanın inandıklarını gerçekleştirmesine yardımcı olan bir araçtır.
 D) Zeki insanlar, karşılaştıkları sorunlara çözüm bulmakta zorlanmazlar.

Konu: Ana Fikir Sorusu

Kazanım: T.6.3.20. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

	Uygun Değil	Geliştirilmeli	Uygun	Açıklama
Dil ve Anlaşılabilirlik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Konuya Uygunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Kazanıma Uygunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Yaş Grubuna Uygunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Ekleme İstedikleriniz:

M3: Duvarda asılı duran saat durmuştu. Biz de gün aydınlanır aydınlanmaz yola çıktık. Bir süre ilerledikten sonra aniden yağmur bastırıldı, yol kenarında durmak zorunda kaldık. Yağmur biraz hafifleyince tekrar hareket ettik. Yağmur durdu ancak bu sefer de araba arızalandı, uzun süre tamirciyi bekledik. O esnada köyden geçen bir çiftçi durup bize yardım etmeyi teklif etti.

Bu metinde "durmak" sözcüğü aşağıdaki anlamlardan hangisine karşılık gelecek şekilde kullanılmamıştır?

- A) Hareketsiz durumda kalmak B) İşlemez olmak, çalışmamak
 C) Sona ermek, kesilmek D) Belli bir durumda, görevde bulunmak

Konu: Çok Anlamlılık

Kazanım: T.6.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

	Uygun Değil	Geliştirilmeli	Uygun	Açıklama
Dil ve Anlaşılabilirlik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Konuya Uygunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Kazanıma Uygunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Yaş Grubuna Uygunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Ekleme İstedikleriniz:

M4:

1. Metin

Geçen hafta cuma günü, okula gitmek üzere yola çıkmıştım. Her sabah olduğu gibi otobüse binip sınıfa zamanında yetişmeyi planlıyordum. Ancak o sabah, otobüs durağına vardığımda bir sorun olduğunu fark ettim. Normalde beş dakika içinde gelen otobüs, yaklaşık yirmi dakika geçmesine rağmen henüz gelmemişti. Durağa daha fazla insan birikmeye başlamıştı ve herkes birbirine otobüsün nerede olduğunu soruyordu. Bir süre sonra, otobüsün geçeceği ana caddede bir kaza olduğunu ve trafiğin durduğunu öğrendik. Geç kalacağımı anladım ve aceleyle bir taksi bulmaya çalıştım.

Bu metinlerin birinde bulunup diğerinde bulunmayan hikâye unsuru aşağıdakilerden hangisidir?

A) Olay B) Yer C) Zaman D) Kişi

2. Metin

Telefonumun şarjı tamamen bitmişti. Mesajlara cevap veremediğim için biraz tedirgindim ama yapacak bir şey yoktu. Şarj cihazını bulmam gerekiyordu. Odamdaki çekmeceleri karıştırdım fakat şarj cihazını bulamıyordum. Her yeri kontrol ettikten sonra koltuğun yanına sıkışmış olduğunu fark ettim. Hemen çıkarıp telefonumu şarja taktım ve rahatladım. Cihaz yeniden açılınca gelen mesajları kontrol ettim ve önemli bir şey kaçırmadığımı gördüm.

Konu: Hikaye Unsurları

Kazanım: T.6.3.22. Metindeki hikâye unsurlarını belirler.

	Uygun Değil	Geliştirilmeli	Uygun	Açıklama
Dil ve Anlaşılabilirlik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Konuya Uygunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Kazanıma Uygunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Yaş Grubuna Uygunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Ekleme İstedikleriniz:

M5: Matematik, insanların doğayı ve evreni anlama çabasıyla ortaya çıkmıştır. Binlerce yıllık bir gelişim öyküsü vardır. Çocukları matematikle tanıştıran matematikçilerin ortaya çıkışı ve gelişim öyküsü çoğunlukla göz ardı edilir. Çocuklar kendilerini bir anda işlemlerin, sayıların içinde bulur. Bu da çocukların matematiği somutlaştırmasını ve anlamasını zorlaştırır. Bu zorluk da matematiğe karşı bir korku oluşmasına neden olur.

Verilen metinde asıl anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

A) Matematiğin öğrenciler tarafından zor bulunmasının nedeni soyut olmasıdır.

B) Öğrenme sürecindeki hatalı edinimler matematiğin zor olarak algılanmasının temel nedenidir.

C) Matematik öğretiminde, onun tarihî arka planıyla birlikte verilmesi öğrenilmesini kolaylaştıracaktır.

D) Korkuya yol açmayacak bir matematik öğretimi için sayılara ve işlemlere öncelik verilmeli.

Konu: Ana Fikir Sorusu

Kazanım: T.6.3.20. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

	Uygun Değil	Geliştirilmeli	Uygun	Açıklama
Dil ve Anlaşılabilirlik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Konuya Uygunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Kazanıma Uygunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Yaş Grubuna Uygunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Ekleme İstedikleriniz:

M6: "Ali, yaz tatilini köydeki dedesinin yanında geçirmeye karar verdi. Köyde, sabahları erkenden kalkıp tarlada dedesiyle çalışıyor, öğleden sonraları ise köyün çocuklarıyla oyun oynuyordu. Doğayla iç içe olduğu bu günler, Ali'yi çok mutlu ediyordu. Akşam olduğunda ise dedesiyle sohbet edip yıldızları izlemeyi ihmal etmiyorlardı. Ali, bu tatilin kendisi için unutulmaz bir anı olacağını biliyordu."

Bu metnin konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Ali'nin okulda yaşadığı bir olay B) Ali'nin köyde geçirdiği yaz tatili
C) Ali'nin dedesiyle yaptığı sohbetler D) Ali'nin doğa sevgisi

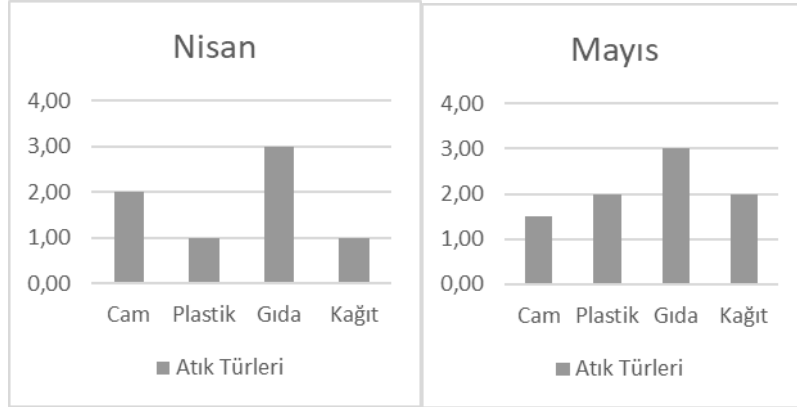
Konu: Metnin Konusu

Kazanım: T.6.3.19. Metnin konusunu belirler.

	Uygun Değil	Geliştirilmeli	Uygun	Açıklama
Dil ve Anlaşılabilirlik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Konuya Uygunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Kazanıma Uygunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Yaş Grubuna Uygunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Ekleme İstedikleriniz:

M7: Bir sitenin nisan ve mayıs aylarındaki çöp türleri ve miktarları aşağıdaki grafiklerde verilmiştir.



Bu grafiklere göre:

- I. Nisan ayındaki cam çöp miktarıyla Mayıs ayındaki kâğıt çöp miktarı aynıdır.
- II. Mayıs ayındaki gıda çöp miktarı, Nisan ayındaki gıda çöp miktarından azdır.
- III. Mayıs ayındaki plastik çöp miktarı, Nisan ayındaki plastik çöp miktarından fazladır.

Yargılarından hangileri doğrudur?

- A) Yalnız I B) Yalnız II
C) I ve III D) II ve III

Konu: Görsel Okuma

Kazanım: T.6.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

	Uygun Değil	Geliştirilmeli	Uygun	Açıklama
Dil ve Anlaşılabilirlik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Konuya Uygunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Kazanıma Uygunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Yaş Grubuna Uygunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Ekleme İstedikleriniz:

M8: En güçsüz hissettiği anlarda bile direnir insan. Bilir ki bir şekilde elinden tutacaktır Yaradan... Sakın kapıp koyuverme kendini. Savrulup gitme bir yaprak misali. Dirayetli ol, sınımsız tutun dalına. Sen ki insanoğlusun, kendini hafife alma. Bu metinde altı çizili sözlerle anlatılmak istenen aşağıdakilerin hangisinde sırasıyla verilmiştir?

- A) sadaka vermek-yüklerinden kurtulmak B) yere düşeni yerden kaldırmak-özenmek
C) duası kabul olmak-zayıflamak, kilo vermek D) yardım etmek-küçümsemek, önemsememek

Konu: Deyim ve Atasözü

Kazanım: T.6.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.

	Uygun Değil	Geliştirilmeli	Uygun	Açıklama
Dil ve Anlaşılrlık	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Konuya Uygunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Kazanıma Uygunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Yaş Grubuna Uygunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Ekleme İstedikleriniz:

M9:

1.METİN

Sakar meke

Bitkilerle, tohumlarla ve böceklerle beslenirler. Uçabilmek için suyun üzerinde bir süre koşar ve bu sırada kanatlarını da çarparak su sıçratırlar. Sulu arazileri tercih ederler.

2.METİN

Fiyu

Sulak alanlarda görülürler. Bitkilerle ve böceklerle beslenirler. Sığ sularda başlarını suya sokup dipleri karıştırarak besin ararlar. Besini ağızlarına aldıktan sonra gagalarının kenarındaki tarak benzeri yapılarla filtreleyerek suyu ve besini ayırırlar.

Buna göre;

I. besin maddeleri,

II. uçarken yaptıkları hareketler,

III. görüldüğü alanlar,

IV. avlanma biçimleri

Numaralanmış ifadelerden hangileri metinlerde verilen kuşların benzer özellikleridir?

A) I ve II B) II ve III C) I ve III D) III ve IV

Konu: Çıkarım Sorusu

Kazanım: T.6.3.29. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.

	Uygun Değil	Geliştirilmeli	Uygun	Açıklama
Dil ve Anlaşılrlık	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Konuya Uygunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Kazanıma Uygunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Yaş Grubuna Uygunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Ekleme İstedikleriniz:

M10: Murat, yaz tatilinde büyükbabasının köyüne gitmişti. Köydeki hayat, şehrin koşuşturmasından çok farklıydı. Bir sabah büyükbabası, tarlada çalışırken Murat'a şöyle dedi: "Evlat, buğday ektik, şimdi de sabırla büyümesini bekliyoruz. Ne ekersen, onu biçersin" Murat, büyükbabasının sözlerini düşündü. Kendi ders çalışmaları aklına geldi. O an anladı ki düzenli çalışmazsa istediği başarıya ulaşması mümkün değildi. Metinde geçen "Ne ekersen, onu biçersin" atasözüyle anlatılmak istenen mesaj aşağıdakilerden hangisidir?

A) İnsan, elde ettiği her şeyi başkalarına borçludur. B) Emek harcamadan başarı elde etmek imkânsızdır.
C) Herkes kendi mutluluğunu başka yerlerde aramalıdır. D) Sabırsız davranmak her zaman başarısızlık getirir.

Konu: Deyim ve Atasözü

T.6.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.

	Uygun Değil	Geliştirilmeli	Uygun	Açıklama
Dil ve Anlaşılabilirlik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Konuya Uygunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Kazanıma Uygunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Yaş Grubuna Uygunluk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Ekleme İstedikleriniz:

Araştırmacıya Not: Bu formtarafından değerlendirilmiştir.

EK 3. BAŞARI TESTLERİ

3.1. AÇIK UÇLU BAŞARI TESTİ

Türkçe Anlama Becerisi Açık Uçlu Konu Testi

Rumuz:.....

Cinsiyet:.....

Yönerge: Bu testte 5 soru yer almaktadır ve uygulama süresi 40 dk'dır. Sorunun altında yer alan boşluğa cevabınızı yazınız. Test 100 tam puan üzerinden değerlendirilecektir. Her soru 20 puan değerindedir.

- 1) Ali, köylerinde düzenlenen bayram kutlamasına katılmak için sabah erkenden kalktı. Annesi ona geleneksel kıyafetlerini giydirdi ve eline bir Türk bayrağı verdi. Köy meydanında halk, İstiklal Marşı'nı coşkuyla okurken Ali, atalarının mücadelelerini düşündü. Dedesi, ona her zaman vatan sevgisinin en önemli değer olduğunu öğretmişti. Ali, marş sona erdiğinde kalbinin derinliklerinde bir gurur hissetti ve milli değerlerini yaşatmanın ne kadar önemli olduğunu anladı. O gün, vatanına daha da bağlı bir genç olarak eve döndü.

Yukarıdaki metne göre hikaye unsurlarını bulunuz ve tabloya yazınız.

OLAY		KİŞİLER	
ZAMAN	MEKÂN	ANLATICI	

- 2) Her şeyi tüketiyoruz. Yiyecek, giyecek, eğlence, mutluluk... Sonra bizi hiçbir şey mutlu etmiyor. Çünkü kendimizi de tüketiyoruz. Ben, yönetmen koltuğuna oturduğum bu filmimde işte bu tüketme çılgınlığını işliyorum. Ama tutumlu davranıyorum. Anlatmak istediğim her şeyi bir anda vermek istemiyorum izleyiciye, dibine darı ekmek istemiyorum anlatacaklarımın. İpe un sermeye çalışmak da değil benim çabam. Çünkü yapmam gerekeni yapıyorum sonunda.

Bu parçadaki dibine darı ekmek ve ipe un sermek deyimlerinin metne kattığı anlamı sırayla açıklayınız.

.....
.....
.....

- 3) Bülbül Efendi derlerdi ona. Bu adın nereden geldiğini kimse bilmezdi lakin ismi söylendiğinde tüm ahali tanırdı onu. Paraya sıkışan, evladını evlendirmek isteyen, yolda kalan, hastalanan... Yardıma ihtiyacı olan herkes Bülbül Efendi'nin kapısını çalardı. Yardım istenilecek başka kimse yok değildi fakat herkesin onu tercih etmesinin bir nedeni vardı. Bülbül Efendi; yardım için gelen biri olduğunda onu kapıda bekletmez, hemen içeri alır, can kulağıyla dinlerdi. Yardım için hazırladığı paraları doldurduğu yastığını getirir, yardım isteyen kişinin yanına bırakıp odadan çıkardı. Odadan çıkarken de "Ne kadar ihtiyacınız varsa yastığın içinden alınız,

yastığın içindeki paralar size aittir; bana herhangi bir borcunuz da yoktur." derdi. İhtiyaç sahibi gerekli olan parayı yastığın içinden alır ve gönül rahatlığıyla Bülbül Efendi'nin evinden ayrılırdı.

Bu metinde asıl anlatılmak istenen nedir?

.....
.....
.....

- 4) Aşağıdaki görselleri yorumlayınız. Bu görseller arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları anlatınız.

1.Görsel



2.Görsel



.....
.....
.....

- 5) Aşağıda bazı kelimelerin anlamları ve bu anlamda kullanıldığı cümlelere örnekler verilmiştir.

I. Yan yana gelerek bir bezeme işini oluşturan ve kendi başlarına birer birlik olan öğelerden her biri.

Anadolu kilimlerinde görülen motiflerden biri olan el motifi (el, parmak ve tarak), tarih öncesi dönemlerden günümüze dek kullanılagelmiştir.

II. Bir hükümdarın ölümünden veya tahttan çekilmesinden sonra tahta geçmeye aday olan kimse.

Vezirlerinden veya çocuklarından birini veliaht seçmek yerine, farklı bir şey yapmaya karar verdi bu hükümdar.

III. Herhangi bir şeyi resmî olarak kaydetme, kütüğe geçirme.

Bu nedenle hayat boyu kendisinin oturması kaydıyla evin tapu tescilini Milli Savunma Bakanlığına yaptırmıştı.

Anlamları verilen kelimeleri cümlelerin içinden bularak aşağıdaki bulmacada numaralanmış satırlara yazınız.

	I	II	III	IV	V	VI	VII
I							
II							
III							

3.2. ÇOKTAN SEÇMELİ BAŞARI TESTİ

Türkçe Anlama Becerisi Çoktan Seçmeli Konu Testi

Rumuz:..... Cinsiyet:.....

Yönerge: Bu testte 10 soru yer almaktadır ve uygulama süresi 40 dk'dır. Uygun olan seçeneği işaretleyiniz ve kodlama kutucuğuna kodlayınız. Test 100 tam puan üzerinden değerlendirilecektir. Her soru 10 puan değerindedir.

1) Emek verilmeyen hiçbir eser, gerçek okur kitlesiyle tanışamaz. Emek, okuyucunun beklentisini karşılamak için bir cümle üzerinde günlerce çalışmaktır. Gerektiğinde, okuyucuyu hayal kırıklığına uğratacak bölümlere göz kırpmadan kalem çekmektir. Gerçek kitapların bir çırpıda yazıldığına inanıyorsanız yanılırsınız.

Bu metindeki altı çizili sözün taşıdığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Gelişigüzel B) Çabucak C) İsteksizce D) Özensiz

2) Bir şeyin imkânsız olduğuna inanırsanız, aklınız bunun neden imkânsız olduğunu ispatlamak üzere çalışmaya başlar. Ama bir şeyi yapabileceğinize inandığınızda, gerçekten inandığınızda, aklınız onu yapmak üzere çözümler bulma konusunda size yardım etmek için çalışmaya başlar.

Bu metnin ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Zeki olmayan insanlar, yaptıkları işlerde başarılı olamazlar.
B) İnsan, başarılması imkânsız işlerin peşinde koşmamalıdır.
C) Akıl, insanın inandıklarını gerçekleştirmesine yardımcı olan bir araçtır.
D) Zeki insanlar, karşılaştıkları sorunlara çözüm bulmakta zorlanmazlar.

3) Duvarda asılı duran saat durmuştu. Biz de gün aydınlanır aydınlanmaz yola çıktık. Bir süre ilerledikten sonra aniden yağmur bastırdı, yol kenarında durmak zorunda kaldık. Yağmur biraz hafifleyince tekrar hareket ettik. Yağmur durdu ancak bu sefer de araba arızalandı, uzun süre tamirciyi bekledik. O esnada köyden geçen bir çiftçi durup bize yardım etmeyi teklif etti.

Bu metinde "durmak" sözcüğü aşağıdaki anlamlardan hangisine karşılık gelecek şekilde kullanılmamıştır?

- A) Hareketsiz durumda kalmak
B) İşlemez olmak, çalışmamak
C) Sona ermek, kesilmek
D) Belli bir durumda, görevde bulunmak

4) 1.Metin

Geçen hafta cuma günü, okula gitmek üzere yola çıkmıştım. Her sabah olduğu gibi otobüse binip sınıfa zamanında yetişmeyi planlıyordum. Ancak o sabah, otobüs durağına vardığımda bir sorun olduğunu fark ettim. Normalde beş dakika içinde gelen

otobüs, yaklaşık yirmi dakika geçmesine rağmen henüz gelmemişti. Durağa daha fazla insan birikmeye başlamıştı ve herkes birbirine otobüsün nerede olduğunu soruyordu. Bir süre sonra, otobüsün geçeceği ana caddede bir kaza olduğunu ve trafiğin durduğunu öğrendik. Geç kalacağımı anladım ve aceleyle bir taksi bulmaya çalıştım.

2. Metin

Telefonumun şarjı tamamen bitmişti. Mesajlara cevap veremediğim için biraz tedirgindim ama yapacak bir şey yoktu. Şarj cihazını bulmam gerekiyordu. Odamdaki çekmeceleri karıştırdım fakat şarj cihazını bulamıyordum. Her yeri kontrol ettikten sonra koltuğun yanına sıkışmış olduğunu fark ettim. Hemen çıkarıp telefonumu şarja taktım ve rahatladım. Cihaz yeniden açılınca gelen mesajları kontrol ettim ve önemli bir şey kaçırmadığımı gördüm.

Bu metinlerin birinde bulunup diğerinde bulunmayan hikâye unsuru aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Olay B) Yer C) Zaman D) Kişi

5) Matematik, insanların doğayı ve evreni anlama çabasıyla ortaya çıkmıştır. Binlerce yıllık bir gelişim öyküsü vardır. Çocukları matematikle tanıştırdırken matematiğin ortaya çıkışı ve gelişim öyküsü çoğunlukla göz ardı edilir. Çocuklar kendilerini bir anda işlemlerin, sayıların içinde bulur. Bu da çocukların matematiği somutlaştırmasını ve anlamasını zorlaştırır. Bu zorluk da matematiğe karşı bir korku oluşmasına neden olur.

Verilen metinde asıl anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

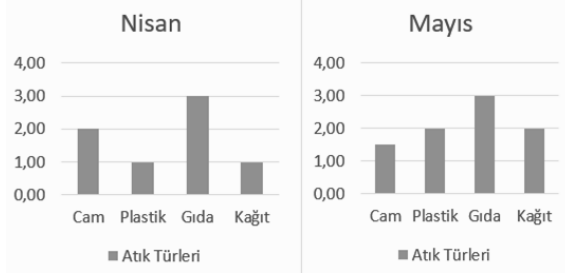
- A) Matematiğin öğrenciler tarafından zor bulunmasının nedeni soyut olmasıdır.
B) Öğrenme sürecindeki hatalı edinimler matematiğin zor olarak algılanmasının temel nedenidir.
C) Matematik öğretiminde, onun tarihî arka planıyla birlikte verilmesi öğrenilmesini kolaylaştıracaktır.
D) Korkuya yol açmayacak bir matematik öğretimi için sayılara ve işlemlere öncelik verilmeli.

6) "Ali, yaz tatilini köydeki dedesinin yanında geçirmeye karar verdi. Köyde, sabahları erkenden kalkıp tarlada dedesiyle çalışıyor, öğleden sonraları ise köyün çocuklarıyla oyun oynuyordu. Doğayla iç içe olduğu bu günler, Ali'yi çok mutlu ediyordu. Akşam olduğunda ise dedesiyle sohbet edip yıldızları izlemeyi ihmal etmiyorlardı. Ali, bu tatilin kendisi için unutulmaz bir anı olacağını biliyordu."

Bu metnin konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Ali'nin okulda yaşadığı bir olay B) Ali'nin köyde geçirdiği yaz tatili
C) Ali'nin dedesiyle yaptığı sohbetler D) Ali'nin doğa sevgisi

7) Bir sitenin nisan ve mayıs aylarındaki çöp türleri ve miktarları aşağıdaki grafiklerde verilmiştir.



Bu grafiklere göre:

- I. Nisan ayındaki cam çöp miktarıyla Mayıs ayındaki kâğıt çöp miktarı aynıdır.
- II. Mayıs ayındaki gıda çöp miktarı, Nisan ayındaki gıda çöp miktarından azdır.
- III. Mayıs ayındaki plastik çöp miktarı, Nisan ayındaki plastik çöp miktarından fazladır.

Yargılarından hangileri doğrudur?

- A) Yalnız I B) Yalnız II C) I ve III D) II ve III

8) En güçsüz hissettiği anlarda bile direnir insan. Bilir ki bir şekilde elinden tutacaktır Yaradan... Sakın kapıp koyuverme kendini. Savrulup gitme bir yaprak misali. Dirayetli ol, sımsıkı tutun dalına. Sen ki insanoğlusun, kendini hafife alma. Bu metinde altı çizili sözlerle anlatılmak istenen aşağıdakilerin hangisinde sırasıyla verilmiştir?

- A) sadaka vermek-yüklerinden kurtulmak
 B) yere düşeni yerden kaldırmak-özenmek
 C) duası kabul olmak-zayıflamak, kilo vermek
 D) yardım etmek-küçümsemek, önemsememek

9) 1. Metin

Sakar meke: Bitkilerle, tohumlarla ve böceklerle beslenirler. Uçabilmek için suyun üzerinde bir süre koşar ve bu sırada kanatlarını da çarparak su sıçratırlar. Sulu arazileri tercih ederler.

2. Metin

Fiyu: Sulak alanlarda görülürler. Bitkilerle ve böceklerle beslenirler. Sığ sularda başlarını suya sokup dipleri karıştırarak besin ararlar. Besini ağızlarına aldıktan sonra gagalarının kenarındaki tarak benzeri yapılarla filtreleyerek suyu ve besini ayırırlar. Buna göre;

- I. besin maddeleri, II. uçarken yaptıkları hareketler,
 III. görüldüğü alanlar, IV. avlanma biçimleri

Numaralanmış ifadelerden hangileri metinlerde verilen kuşların benzer özellikleridir?

- A) I ve II B) II ve III C) I ve III D) III ve IV

10) Murat, yaz tatilinde büyükbabasının köyüne gitmişti. Köydeki hayat, şehrin koşuşturmasından çok farklıydı. Bir sabah büyükbabası, tarlada çalışırken Murat'a

şöyle dedi: “Evlat, buğday ektik, şimdi de sabırla büyümesini bekliyoruz. *Ne ekersen, onu biçersin*” Murat, büyükbabasının sözlerini düşündü. Kendi ders çalışmaları aklına geldi. O an anladı ki düzenli çalışmazsa istediği başarıya ulaşması mümkün değildi.

Metinde geçen "Ne ekersen, onu biçersin" atasözüyle anlatılmak istenen mesaj aşağıdakilerden hangisidir?

- A) İnsan, elde ettiği her şeyi başkalarına borçludur.
- B) Emek harcamadan başarı elde etmek imkânsızdır.
- C) Herkes kendi mutluluğunu başka yerlerde aramalıdır.
- D) Sabırsız davranmak her zaman başarısızlık getirir.



EK 4. DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

Türkçe Anlama Becerisi Açık Uçlu Test Değerlendirme Rubriği

1.SORU		Açıklama
Tam Doğru Yanıt (20p)	Öğrenci, hikaye unsurlarının hepsini (olay, kişiler, zaman, mekan ve anlatıcı) metinden doğru şekilde yazar. Örnek Yanıt: Olay: Ali' nin bayram kutlamasında dedesiyle arasında geçen sohbet (4p) Kişiler: Ali, Halk, Dedesi, Annesi (4p) Zaman: Sabah\bayram sabahı (4p) Mekan: Köy meydanı (4p) Anlatıcı: 3. Kişi (4p)	
Kısmi Doğru Yanıtlar (1-19p)	Öğrenci, hikaye unsurlarının bazılarını yazar. Öğrenci yazdığı unsurlara denk gelen puanı alır. Örnek Yanıt: Olay: Ali' nin dedesiyle sohbeti (2p) Kişiler: Ali, Halk (2p) Zaman: Bayram\Bayram zamanı (2p) Mekan: Köy (2p) Anlatıcı: Yazar (2p)	
Yanlış Yanıtlar(0 p)	Öğrenci hikaye unsurlarından hiçbirini doğru yazamaz.	
Boş Yanıtlar (0 p)	Öğrenci yanıt yazmaz.	
2.SORU		Açıklama
Tam Doğru Yanıt (20p)	Dibine darı ekmek ve ipe un sermek deyimlerinden ikisinin de anlamını yazar. İkisinin de metne kattığı anlamı metinle ilişkilendirerek yazar	
Kısmi Doğru Yanıtlar (1-19p)	Burada deyimlerden birinin anlamını yazar, ikisini de metinle ilişkilendirir. Örnek yanıt: Bir şeyi sonuna kadar tüketmek, bitirmek. Burada anlatıcı, filmin tüm mesajını tek seferde, her şeyiyle ortaya döküp tüketmek istemediğini; yani izleyiciyi doya doya tatmin edecek kadar anlatımı gereğinden fazla sunmayacağını söylüyor. (10p) / Metinde ipe unu sermek; geçersiz birtakım nedenler ileri sürerek istenilen işi yapmaktan kaçınmak. Metinde ise anlatıcı, mazeret uydurup işten kaçınmayacağını; ne bahane ne süslü laf ne de işi ötelere gibi davranmayacağını vurguluyor (10p) Ya da deyimlerin ikisinin anlamını yazar ancak birini metinle ilişkilendirir. (15p) Örnek yanıt: Bir şeyi sonuna kadar tüketmek, bitirmek. Burada anlatıcı, filmin tüm mesajını tek seferde, her	

şeyiyle ortaya döküp tüketmek istemediğini; yani izleyiciyi doya doya tatmin edecek kadar anlatımı gereğinden fazla sunmayacağını söylüyor. (10p) / Metinde ipe unu sermek; geçersiz birtakım nedenler ileri sürerek istenilen işi yapmaktan kaçınmak.

Birinin anlamını yazar ve ilişkilendirir. (10p)

Örnek yanıt: Metinde ipe unu sermek; geçersiz birtakım nedenler ileri sürerek istenilen işi yapmaktan kaçınmak. Metinde ise anlatıcı, mazeret uydurup işten kaçınmayacağını; ne bahane ne süslü laf ne de işi ötelere gibi davranmayacağını vurguluyor (10p)

Sadece anlamını yazar ya da sadece ilişkilendirir (5p)

Örnek yanıt: Metinde ipe unu sermek; geçersiz birtakım nedenler ileri sürerek istenilen işi yapmaktan kaçınmak.

Yanlış Yanıtlar (0 p) Öğrenci hikaye unsurlarından hiçbirini doğru yazamaz.

Boş Yanıtlar (0 p) Öğrenci yanıt yazmaz.

3.SORU

Açıklama

Tam Ana fikri doğru belirler.

Doğru Örnek yanıt:

Yanıt (20p) Bu metinde, gerçek yardımın karşılıksız, gönülden ve insan onurunu gözeterek yapılması gerektiği anlatılmaktadır.

Kısmi Doğru Yanıtlar (1-15p) Örnek yanıt: Karşılıksız (5p) / Gönülden (5p) / İnsan onuru (5p)

Örnek yanıt: Karşılıksız (5p) / Gönülden (5p)

Örnek yanıt: İnsan onuru (5p)

Yanlış Yanıtlar (0 p) Öğrenci ana fikri içeren kelimelerin hiçbirini doğru yazamaz.

Boş Yanıtlar (0 p) Öğrenci yanıt yazmaz.

4.SORU

Açıklama

Tam Doğru Yanıt (20p)	Görsellerdeki benzerlik ve farklılıkları net bir şekilde açıklar. Örnek yanıt: Benzerlikler: Mekân: Her iki fotoğraf da açık havada, çimlerle kaplı bir park alanında çekilmiş. İnsan–doğa etkileşimi: Çocuklar yeşil alanı kullanarak (oyun/etkinlik) doğayla iç içe vakit geçiriyor. Hem 1. hem de 2. görselde çocuklarla birlikte yetişkinlerin varlığı, aile ya da rehber eşliğinde geçirilen zamanı vurguluyor. Farklılıklar: Birinci görselde çocuklar salıncakta sallanarak enerjik ve hareketli bir oyun etkinliği içindeyken, ikinci görselde su kenarında sessiz ve dingin bir kuş besleme anı yakalanmıştır. Birinci karede birden fazla çocuk ve birkaç yetişkin bir arada yer alarak kalabalık ve sosyal bir atmosfer oluştururken, ikinci karede yalnızca bir çocuk ile bir yetişkin bulunur ve ikiliye odaklanılmıştır.
Kısmi Doğru Yanıtlar (1-20p)	Öğrenci tüm benzerlikleri açıklar (10p) / Öğrenci benzerlikle ilgili kısmi açıklama yapar (5p) Öğrenci tüm farklılıkları açıklar (10p) / Öğrenci farklılıkla ilgili kısmi açıklama yapar (5p)
Yanlış Yanıtlar (0 p)	Öğrenci benzerlik ve farklılıkların hiçbirini doğru yazamaz.
Boş Yanıtlar (0 p)	Öğrenci yanıt yazmaz.

5.SORU		Açıklama
Tam Doğru Yanıt (20p)	Kelimelerin anlamını bağlamdan doğru çıkarır ve yazar Örnek yanıt: II: VELİAHT, III: TESCİL	
Kısmi Doğru Yanıtlar (10p)	Bir kelimenin anlamını doğru çıkarır ve doğru yazar. Örnek yanıt: II: VELİAHT	
Yanlış Yanıtlar (0 p)	Kelimelerin anlamını yanlış çıkarır, yanlış kelimeyi yazar.	
Boş Yanıtlar (0 p)	Öğrenci yanıt yazmaz.	

EK 5. DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI UZMAN GÖRÜŞ FORMU

Türkçe Anlama Becerisi Açık Uçlu Test Değerlendirme Rubriği – Uzman Görüş Formu

Değerli Uzman,
Bu form, ortaokul grubu öğrencileri Türkçe dersi kapsamında geliştirilen açık uçlu test maddelerin puanlanması için geliştirilen dereceli puanlama anahtarının kapsam, açıklık, ölçme yeterliliği ve uygulama uygunluğunu değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen aşağıdaki kriterleri inceleyerek her bir maddeye ilişkin değerlendirmenizi belirtiniz. “Geliştirilmeli” veya “Uygun Değil” seçeneklerini işaretlediğiniz durumlarda lütfen açıklama kısmını doldurunuz. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Özge Meşe
Yüksek Lisans Öğrencisi

Kelime Bilgisi

T.6.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

Aşağıda bazı kelimelerin anlamları ve bu anlamda kullanıldığı cümlelere örnekler verilmiştir.

I. Yan yana gelerek bir bezeme işini oluşturan ve kendi başlarına birer birlik olan öğelerden her biri. *Anadolu kilimlerinde görülen motiflerden biri olan el motifi (el, parmak ve tarak), tarih öncesi dönemlerden günümüze dek kullanılmaktadır.*

II. Bir hükümdarın ölümünden veya tahttan çekilmesinden sonra tahta geçmeye aday olan kimse. *Vezirlerinden veya çocuklarından birini veliyaht seçmek yerine, farklı bir şey yapmaya karar verdi bu hükümdar.*

III. Herhangi bir şeyi resmî olarak kaydetme, kütüğe geçirme. *Bu nedenle hayat boyu kendisinin oturması kaydıyla evin tapu tescilini Milli Savunma Bakanlığına yaptırmıştı.*

Anlamları verilen kelimeleri cümlelerin içinden bulmacada numaralanmış satırlara yazınız.

	I	II	III	IV	V	VI	VII
I	M	O	T	İ	F		
II							
III							

			Açıklama
Tam Yanıt (20p)	Doğru	Kelimelerin anlamını bağlamdan doğru çıkarır ve yazar Örnek yanıt: II: VELİAHT, III: TESCİL	
Kısmi Yanıtlar (10p)	Doğru	Bir kelimenin anlamını doğru çıkarır ve doğru yazar. Örnek yanıt: II: VELİAHT	
Yanlış Yanıtlar (0 p)		Kelimelerin anlamını yanlış çıkarır, yanlış kelimeyi yazar.	
Boş Yanıtlar (0 p)		Öğrenci yanıt yazmaz.	

Rubrik Kriterlerine Yönelik Görüşler

Aşağıdaki tablo her bir değerlendirme boyutunu ayrı ayrı ele almaktadır. Lütfen her kriteri ilgili kazanım ve ölçme amacına göre değerlendiriniz.

Kelime Bilgisi	Uygun	Değil	Geliştirilmeli	Uygun	Açıklama
Tanım ve düzey açıklamaları yeterli.	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Kazanımı ölçme yeterliliği var.	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Hikaye Unsurları

T.6.3.22. Metindeki hikâye unsurlarını belirler.

Ali, köylerinde düzenlenen bayram kutlamasına katılmak için sabah erkenden kalktı. Annesi ona geleneksel kıyafetlerini giydirdi ve eline bir Türk bayrağı verdi. Köy meydanında halk, İstiklal Marşı'nı coşkuyla okurken Ali, atalarının mücadelelerini düşündü. Dedesi, ona her zaman vatan sevgisinin en önemli değer olduğunu öğretmişti. Ali, marş sona erdiğinde kalbinin derinliklerinde bir gurur hissetti ve milli değerlerini yaşatmanın ne kadar önemli olduğunu anladı. O gün, vatanına daha da bağlı bir genç olarak eve döndü.

Yukarıdaki metne göre hikaye unsurlarını bulunuz ve tabloya yazınız.

OLAY		KİŞİLER	
ZAMAN	MEKAN	ANLATICI	

Açıklama

Tam Doğru Yanıt (20p)	Öğrenci, hikaye unsurlarının hepsini (olay, kişiler, zaman, mekan ve anlatıcı) metinden doğru şekilde yazar. Örnek Yanıt: Olay: Ali' nin bayram kutlamasında dedesiyle arasında geçen sohbet (4p) Kişiler: Ali, Halk, Dedesi, Annesi (4p) Zaman: Sabah\bayram sabahı (4p) Mekan: Köy meydanı (4p) Anlatıcı: 3. Kişi (4p)
Kısmi Doğru Yanıtlar (1-19p)	Öğrenci, hikaye unsurlarının bazılarını yazar. Öğrenci yazdığı unsurlara denk gelen puanı alır. Örnek Yanıt: Olay: Ali' nin dedesiyle sohbeti (2p) Kişiler: Ali, Halk (2p) Zaman: Bayram\Bayram zamanı (2p) Mekan: Köy (2p) Anlatıcı: Yazar (2p)
Yanlış Yanıtlar(0 p)	Öğrenci hikaye unsurlarından hiçbirini doğru yazamaz.
Boş Yanıtlar (0 p)	Öğrenci yanıt yazmaz.

Rubrik Kriterlerine Yönelik Görüşler

Aşağıdaki tablo her bir değerlendirme boyutunu ayrı ayrı ele almaktadır. Lütfen her kriteri ilgili kazanım ve ölçme amacına göre değerlendiriniz.

Hikaye Unsurları	Uygun Değil	Geliştirilmeli	Uygun	Açıklama
Tanım ve düzey açıklamaları yeterli.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Kazanımı ölçme yeterliliği var.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Deyim ve Atasözü

T.6.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler

Her şeyi tüketiyoruz. Yiyecek, giyecek, eğlence, mutluluk... Sonra bizi hiçbir şey mutlu etmiyor. Çünkü kendimizi de tüketiyoruz. Ben, yönetmen koltuğuna oturduğum bu filmimde işte bu tüketme çılgınlığını işliyorum. Ama tutumlu davranıyorum. Anlatmak istediğim her şeyi bir anda vermek istemiyorum izleyiciye, dibine darı ekmek istemiyorum anlatacaklarımın. İpe un sermeye çalışmak da değil benim çabam. Çünkü yapmam gerekeni yapıyorum sonunda.

Bu parçadaki *dibine darı ekmek* ve *ipe un sermek* deyimlerinin metne kattığı anlamı sırayla açıklayınız.

		Açıklama
Tam Doğru Yanıt (20p)	Dibine darı ekmek ve ipe un sermek deyimlerinden ikisinin de anlamını yazar. İkisinin de metne kattığı anlamı metinle ilişkilendirerek yazar	
Kısmi Doğru Yanıtlar (1-19p)	Burada deyimlerden birinin anlamını yazar, ikisini de metinle ilişkilendirir. Örnek yanıt: Bir şeyi sonuna kadar tüketmek, bitirmek. Burada anlatıcı, filmin tüm mesajını tek seferde, her şeyiyle ortaya döküp tüketmek istemediğini; yani izleyiciyi doya doya tatmin edecek kadar anlatımı gereğinden fazla sunmayacağını söylüyor. (10p) / Metinde ipe unu sermek; geçersiz birtakım nedenler ileri sürerek istenilen işi yapmaktan kaçınmak. Metinde ise anlatıcı, mazeret uydurup işten kaçınmayacağını; ne bahane ne süslü laf ne de işi ötelere gibi davranmayacağını vurguluyor (10p) Ya da deyimlerin ikisinin anlamını yazar ancak birini metinle ilişkilendirir. (15p) Örnek yanıt: Bir şeyi sonuna kadar tüketmek, bitirmek. Burada anlatıcı, filmin tüm mesajını tek seferde, her şeyiyle ortaya döküp tüketmek istemediğini; yani izleyiciyi doya doya tatmin edecek kadar anlatımı gereğinden fazla sunmayacağını söylüyor. (10p) / Metinde ipe unu sermek; geçersiz birtakım nedenler ileri sürerek istenilen işi yapmaktan kaçınmak.	
	Birinin anlamını yazar ve ilişkilendirir. (10p) Örnek yanıt: Metinde ipe unu sermek; geçersiz birtakım nedenler ileri sürerek istenilen işi yapmaktan kaçınmak. Metinde ise anlatıcı, mazeret uydurup işten kaçınmayacağını; ne bahane ne süslü laf ne de işi ötelere gibi davranmayacağını vurguluyor (10p)	
	Sadece anlamını yazar ya da sadece ilişkilendirir (5p) Örnek yanıt: Metinde ipe unu sermek; geçersiz birtakım nedenler ileri sürerek istenilen işi yapmaktan kaçınmak.	
Yanlış Yanıtlar (0 p)	Öğrenci hikaye unsurlarından hiçbirini doğru yazamaz.	
Boş Yanıtlar (0 p)	Öğrenci yanıt yazmaz.	

Rubrik Kriterlerine Yönelik Görüşler

Aşağıdaki tablo her bir değerlendirme boyutunu ayrı ayrı ele almaktadır. Lütfen her kriteri ilgili kazanım ve ölçme amacına göre değerlendiriniz.

Deyim ve Atasözü	Uygun Değil	Geliştirilmeli	Uygun	Açıklama
Tanım ve düzey açıklamaları yeterli.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Kazanımı ölçme yeterliliği var.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Ana Fikir Sorusu

T.6.3.20. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

Bülbül Efendi derlerdi ona. Bu adın nereden geldiğini kimse bilmezdi lakin ismi söylendiğinde tüm ahali tanırdı onu. Paraya sıkışan, evladını evlendirmek isteyen, yolda kalan, hastalanan... Yardıma ihtiyacı olan herkes Bülbül Efendi'nin kapısını çalardı. Yardım istenilecek başka kimse yok değildi fakat herkesin onu tercih etmesinin bir nedeni vardı. Bülbül Efendi; yardım için gelen biri olduğunda onu kapıda bekletmez, hemen içeri alır, can kulağıyla dinlerdi. Yardım için hazırladığı paraları doldurduğu yastığını getirir, yardım isteyen kişinin yanına bırakıp odadan çıkardı. Odadan çıkarken de "Ne kadar ihtiyacınız varsa yastığın içinden alınız, yastığın içindeki paralar size aittir; bana herhangi bir borcunuz da yoktur." derdi. İhtiyaç sahibi gerekli olan parayı yastığın içinden alır ve gönül rahatlığıyla Bülbül Efendi'nin evinden ayrılırdı.

Bu metinde asıl anlatılmak istenen nedir? Tartışarak yazınız.

			Açıklama
Tam Doğru Yanıt (20p)	Doğru	Ana fikri doğru belirler. Örnek yanıt: Bu metinde, gerçek yardımın karşılıksız, gönülden ve insan onurunu gözeterek yapılması gerektiği anlatılmaktadır.	
Kısmi Yanıtlar (1-15p)	Doğru	Örnek yanıt: Karşılıksız (5p) / Gönülden (5p) / İnsan onuru (5p) Örnek yanıt: Karşılıksız (5p) / Gönülden (5p) Örnek yanıt: İnsan onuru (5p)	
Yanlış Yanıtlar (0 p)		Öğrenci ana fikri içeren kelimelerin hiçbirini doğru yazamaz.	
Boş Yanıtlar (0 p)		Öğrenci yanıt yazmaz.	

Rubrik Kriterlerine Yönelik Görüşler

Aşağıdaki tablo her bir değerlendirme boyutunu ayrı ayrı ele almaktadır. Lütfen her kriteri ilgili kazanım ve ölçme amacına göre değerlendiriniz.

Ana Fikir	Uygun Değil	Geliştirilmeli	Uygun	Açıklama
Tanım ve düzey açıklamaları yeterli.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Kazanımı ölçme yeterliliği var.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Görsel Okuma

T.6.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

1.Görsel



2.Görsel



Yukarıdaki görselleri yorumlayınız. Bu görseller arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları belirtiniz.

		Açıklama
Tam Doğru Yanıt (20p)	Doğru	Görsellerdeki benzerlik ve farklılıkları net bir şekilde açıklar. Örnek yanıt: Benzerlikler: Mekân: Her iki fotoğraf da açık havada, çimlerle kaplı bir park alanında çekilmiş. İnsan-doğa etkileşimi: Çocuklar yeşil alanı kullanarak (oyun/etkinlik) doğayla iç içe vakit geçiriyor. Hem 1. hem de 2. görselde çocuklarla birlikte yetişkinlerin varlığı, aile ya da rehber eşliğinde geçirilen zamanı vurguluyor. Farklılıklar: Birinci görselde çocuklar salıncakta sallanarak enerjik ve hareketli bir oyun etkinliği içindeyken, ikinci görselde su kenarında sessiz ve dingin bir kuş besleme anı yakalanmıştır. Birinci karede birden fazla çocuk ve birkaç yetişkin bir arada yer alarak kalabalık ve sosyal bir atmosfer oluştururken, ikinci karede yalnızca bir çocuk ile bir yetişkin bulunur ve ikiliye odaklanılmıştır.
Kısmi Yanıtlar (1-20p)	Doğru	Öğrenci tüm benzerlikleri açıklar (10p) / Öğrenci benzerlikle ilgili kısmi açıklama yapar (5p) Öğrenci tüm farklılıkları açıklar (10p) / Öğrenci farklılıkla ilgili kısmi açıklama yapar (5p)
Yanlış Yanıtlar (0 p)		Öğrenci benzerlik ve farklılıkların hiçbirini doğru yazamaz.

Boş Yanıtlar Öğrenci yanıt yazmaz.
(0 p)

Rubrik Kriterlerine Yönelik Görüşler

Aşağıdaki tablo her bir değerlendirme boyutunu ayrı ayrı ele almaktadır. Lütfen her kriteri ilgili kazanım ve ölçme amacına göre değerlendiriniz.

Görsel Okuma	Uygun Değil	Geliştirilmeli	Uygun	Açıklama
Tanım ve düzey açıklamaları yeterli.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Kazanımı ölçme yeterliliği var.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Rubriğin Genel Yapısına İlişkin Görüşler

Kriter	Uygun Değil	Geliştirilmeli	Uygun	Açıklama
Rubrik yapısı açık ve anlaşılır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Düzeyler (20-15-10-5 puan) arasında açık bir ayırım var.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Her düzey ifadesi somut ve ölçülebilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Dil öğrencinin seviyesine uygun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Değerlendirme objektif yapılabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Toplam puanlama sistemi işlevsel ve anlamlı.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Genel Görüşleriniz ve Önerileriniz

Lütfen rubrikle ilgili genel öneri, geliştirme düşüncelerinizi bu alana yazınız

Araştırmacıya Not: Bu form.....tarafından değerlendirilmiştir.

EK 6. ÖĞRENCİ BİLGİ ANKETİ

Rumuz

Cinsiyet

Kız

Erkek

Anadili (Anne ve babanızın
konuştuğu dil)

Yaş

Doğum Yeri

Kardeş Sayısı (Kendiniz
hariç)

Türkiye’de yaşam süresi

Anneniz hayatta mı?

Evet

Hayır

Babanız hayatta mı?

Evet

Hayır

Anneniz Türkçe
konuşabiliyor mu?

Evet

Hayır

Babanız Türkçe
konuşabiliyor mu?

Evet

Hayır

Bu yıl okuduğunuz Türkçe
kitap sayısı

Haftalık Türkçe kitap okuma
süreniz

1-2 saat

3-4 saat

4 saat ve üzeri

EK 7. ETİK KURUL İZİNİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 27.12.2024-E.704441



T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu



Sayı : E-94094268-204.01.07-704441
Konu : Etik Kurul Onayı hk.

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 16.12.2024 tarihli ve E-78783421-204.01.07-698639 sayılı yazı.

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 26/12/2024 tarih ve 2024/14 no lu toplantısında alınan 2 sıra sayılı kararı aşağıda sunulmuştur.

Bilgilerinize arz/rica ederim.

Karar No 2: Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 16.12.2024 tarih ve 698639 sayılı yazısı görüşüldü. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Yüksek Lisans Programı öğrencisi Özge MEŞE'nin, Dr. Öğr. Üyesi Neslihan Tuğçe ÖZYETER'in danışmanlığında yürüteceği "Eğitimde Çok Kültürlülük Bağlamında Türkçe Anlama Becerisinin Değerlendirilmesi: Açık Uçlu ve Çoktan Seçmeli Testlerin Madde ve Test İstatistiklerinin Karşılaştırılması" başlıklı çalışmanın bilimsel araştırma ve yayın etiği açısından uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi

Prof.Dr. Elif KARAGÜN
Kurul Başkanı

Mevcut Elektronik İmzalar

ELİF KARAGÜN (Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu - Kurul Başkanı) 27.12.2024 18:24

Belge Doğrulama Kodu :BS41LYS093 Belge Doğrulama Adresi :<https://turkiye.gov.tr/kocaeli-universitesi-ebys>
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Kocaeli Üniversitesi Umuttepe Yerleşkesi Bilgi için: Pelin ÜNALDI DOLGUN
41380, Kocaeli
Tel:+90 (262) 303 10 01 Faks:+90 (262) 303 10 33 Raportör
E-Posta :rekiletisim@kocaeli.edu.tr Elektronik Ağ :<http://www.kocaeli.edu.tr> Telefon No: 303 10 49
Kep Adresi: kocaeliuniversitesi@hs01.kep.tr

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 8. MEB UYGULAMA İZİNLERİ



Adı Soyadı: ÖZGE MEŞE

Araştırmanın Adı: Eğitimde Çok Kültürlülük Bağlamında Türkçe Anlama Becerisinin Değerlendirilmesi: Açık Uçlu ve Çoktan Seçmeli Testlerin Madde ve Test İstatistiklerinin Karşılaştırılması

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Atatürk Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: ESKİŞEHİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: ÖĞRENCİ BİLGİ ANKETİ, 6. SINIF TÜRKÇE ANLAMA BECERİSİ AÇIK UÇLU KONU TESTİ, 6. SINIF TÜRKÇE ANLAMA BECERİSİ ÇOKTAN SEÇMELİ KONU TESTİ

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 03.02.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 03.02.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ESKİŞEHİR İli Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -



Adı Soyadı: ÖZGE MEŞE

Araştırmanın Adı: Eğitimde Çok Kültürlülük Bağlamında Türkçe Anlama Becerisinin Değerlendirilmesi: Açık Uçlu ve Çoktan Seçmeli Testlerin Madde ve Test İstatistiklerinin Karşılaştırılması

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Orgeneral Halil Sözer Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: ESKİŞEHİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: ÖĞRENCİ BİLGİ ANKETİ, 6. SINIF TÜRKÇE ANLAMA BECERİSİ AÇIK UÇLU KONU TESTİ, 6. SINIF TÜRKÇE ANLAMA BECERİSİ ÇOKTAN SEÇMELİ KONU TESTİ

Araştırma Uygulama İzininin Kabul Tarihi: 03.02.2025

Araştırmanın Uygulama İzininin Bitiş Tarihi: 03.02.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ESKİŞEHİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.



Adı Soyadı: ÖZGE MEŞE

Araştırmanın Adı: Eğitimde Çok Kültürlülük Bağlamında Türkçe Anlama Becerisinin Değerlendirilmesi: Açık Uçlu ve Çoktan Seçmeli Testlerin Madde ve Test İstatistiklerinin Karşılaştırılması

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Ata Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: ESKİŞEHİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: ÖĞRENCİ BİLGİ ANKETİ, 6. SINIF TÜRKÇE ANLAMA BECERİSİ AÇIK UÇLU KONU TESTİ, 6. SINIF TÜRKÇE ANLAMA BECERİSİ ÇOKTAN SEÇMELİ KONU TESTİ

Araştırma Uygulama İzininin Kabul Tarihi: 03.02.2025

Araştırmanın Uygulama İzininin Bitiş Tarihi: 03.02.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ESKİŞEHİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.



Adı Soyadı: ÖZGE MEŞE

Araştırmanın Adı: Eğitimde Çok Kültürlülük Bağlamında Türkçe Anlama Becerisinin Değerlendirilmesi: Açık Uçlu ve Çoktan Seçmeli Testlerin Madde ve Test İstatistiklerinin Karşılaştırılması

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Ticaret Borsası İmam Hatip Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: İmam Hatip Ortaokulu

Uygulama Yapılacak İl: ESKİŞEHİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: 6. SINIF TÜRKÇE ANLAMA BECERİSİ ÇOKTAN SEÇMELİ KONU TESTİ, 6. SINIF TÜRKÇE ANLAMA BECERİSİ AÇIK UÇLU KONU TESTİ, ÖĞRENCİ BİLGİ ANKETİ

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 16.03.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 16.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ESKİŞEHİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.



Adı Soyadı: ÖZGE MEŞE

Araştırmanın Adı: Eğitimde Çok Kültürlülük Bağlamında Türkçe Anlama Becerisinin Değerlendirilmesi: Açık Uçlu ve Çoktan Seçmeli Testlerin Madde ve Test İstatistiklerinin Karşılaştırılması

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Kazım Karabekir İmam Hatip Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: İmam Hatip Ortaokulu

Uygulama Yapılacak İl: ESKİŞEHİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: 6. SINIF TÜRKÇE ANLAMA BECERİSİ ÇOKTAN SEÇMELİ KONU TESTİ, 6. SINIF TÜRKÇE ANLAMA BECERİSİ AÇIK UÇLU KONU TESTİ, ÖĞRENCİ BİLGİ ANKETİ

Araştırma Uygulama İzininin Kabul Tarihi: 16.03.2025

Araştırmanın Uygulama İzininin Bitiş Tarihi: 16.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ESKİŞEHİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -



Adı Soyadı: ÖZGE MEŞE

Araştırmanın Adı: Eğitimde Çok Kültürlülük Bağlamında Türkçe Anlama Becerisinin Değerlendirilmesi: Açık Uçlu ve Çoktan Seçmeli Testlerin Madde ve Test İstatistiklerinin Karşılaştırılması

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Yunus Emre İmam Hatip Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: İmam Hatip Ortaokulu

Uygulama Yapılacak İl: ESKİŞEHİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: 6. SINIF TÜRKÇE ANLAMA BECERİSİ ÇOKTAN SEÇMELİ KONU TESTİ, 6. SINIF TÜRKÇE ANLAMA BECERİSİ AÇIK UÇLU KONU TESTİ, ÖĞRENCİ BİLGİ ANKETİ

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 16.03.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 16.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ESKİŞEHİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

EK 6. ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, Adı: MEŞE, Özge

Eğitim	Mezuniyet Tarihi
Derece: Eğitim Birimi	
Lise: Özel Yeni Yol Temel Lisesi	2016
Lisans: Trakya Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	2021

Hakemli Bilimsel Toplantılarda Yayınlanmış Bildiri:

Meşe, Ö., ve Özyeter, N. T. (2025, Nisan). Anne baba tutumlarının liselere geçiş sınavına hazırlanan 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı üzerindeki yordayıcı rolünün incelenmesi. *International Aegean Conferences on Social Sciences & Humanities-XI*, (ss, 226-240). İzmir.