

Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından Yenilenen Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliğinin Türkçe Eğitimindeki Yansımaları

Neşe Kara Özkan*

MAKALE BİLGİSİ

Geliş: 15.09.2024
Düzeltilme: 24.12.2024
Kabul: 26.12.2024
DOI: 10.31464/jlere.1550619

Anahtar Sözcükler:
ölçme ve değerlendirme
ölçme ve değerlendirme
yönetmeliği
Türkçe eğitimi
öğretmen görüşleri

ÖZET

Araştırmanın amacı MEB tarafından ölçme ve değerlendirme yönetmeliğinde yapılan yeniliklerin Türkçe eğitimine nasıl yansıdığını belirlemek ve varsa karşılaşılan sorunlara çözüm önerisi geliştirmektir. Bu doğrultuda nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışmasına göre tasarlanan araştırmada 32 Türkçe öğretmenin görüşü alınmıştır. Araştırmada elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların açık uçlu anket sorularına verdikleri cevaplar analiz edilirken anlamsal açıdan benzerlik gösterenler üzerinde kodlamalar yapılmış ve sonrasında bu kodlardan temalar oluşturulmuştur.

Türkçe öğretmenlerinin %53'ü ortak sınavların uygun olmadığını ve %51'i sınav analizlerinin işlevsel olmadığını düşünmekte, %72'si öğretim programın göre senaryo seçmekte, %41,5'i açık uçlu veya açık uçlu ve kısa cevaplı sınavlara yönelik olumsuz eleştiriler yapmakta, %82'si uygulamalı sınavlarda sorun yaşarken, %73'ü sınıf geçmede Türkçe dersi başarı notunun 70 puan olmasını desteklememekte, %45'i yapılan değişikliklere olumsuz eleştiriler getirmektedir. Araştırmada ulaşılan bulgular doğrultusunda öneriler geliştirilmiştir.

Bilgilendirme

Yayın Etiği Bilgilendirme

Bu araştırma Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 28/06/2024 tarihli ve 2024/03-164 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Yazarların Katkı Oranı

Araştırma tek yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Gönderim

Kara Özkan, N. (2025). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yenilenen ölçme ve değerlendirme yönetmeliğinin Türkçe eğitimindeki yansımaları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 11(1)*, 126-155.

* Doç. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7639-9773> , MEB, Aksaray İl Millî Eğitim Müdürlüğü, ns_kr@hotmail.com

Giriş

Eğitim ile hedeflenen, öğrencilerde mevcut olan beceri, bilgi ve davranışların geliştirilmesi; eksikliklerin giderilmesi ve istenmeyen davranışların sahip olunması istenen ile değiştirilmesidir. Buradan hareketle eğitimde öğrencilerde bulunması beklenen tutum, davranış, bilgi ve becerilerin gelişim düzeylerinin saptanması ancak ölçme ve değerlendirme ile gerçekleştirilebilmektedir (Varışoğlu, 2017, s. 438).

Ölçme, bireyin sahip olduğu özelliklerin ve yapıların gözlenmesiyle elde edilen sonuçların önceden belirlenmiş bir kurala göre bir sayı ya da simge ile ifade edilmesidir (Çelik, 2000, s. 11). Değerlendirme ölçme işleminden elde edilen sonuçların, ilgili alandaki uygun bir kriter ile karşılaştırılarak ölçüme ilişkin bir karar verme sürecidir (Yılmaz, 1998, s. 3). Baykul'a (2010, s. 97) göre ölçme eğitime dair kararların alınmasında geçerli ve güvenilir bilgi sunmada kullanılır. Değerlendirme de eğitimin bünyesindeki unsurların işleyiş düzenini ve bu düzen içerisinde işlemeyen yönleri ortaya çıkarır, böylelikle aksaklıkların giderilmesinde belirleyicidir.

Öğretim programlarının kendine göre amaçları, bir perspektifi, yaklaşımı ve yapısı, uygun yöntem ve tekniklerle uygulanış biçimleri bulunduğu gibi ölçme ve değerlendirme yaklaşımları da bulunmaktadır. Ölçme ve değerlendirme ile öğretim programında yer alan kazanımlara ne oranda ulaşıldığının bilinmesi, programın eksik yönlerinin bulunup bulunmadığına yönelik tespitlerde bulunulmasını sağlar. Bu açıdan bakıldığında ölçme ve değerlendirme eğitimin önemli bileşenlerinden biridir. Akyol'a (2013, s. 45) göre ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğretime yön verdiği gibi öğrencilerin başarıları, ilgileri, ihtiyaçları, tavırları, eğitimde kullandıkları stratejiler ve eğilimleri hakkında öğretmenlere dönüt sağlar. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde ölçme ve değerlendirmeyi vazgeçilmez kılan en önemli etmen bu faaliyetlerin yürütüldüğü sürecin bütün parçalarının ölçme ve değerlendirme ile doğrudan ilişkili olmasıdır (Yıldız ve Uyanık, 2004).

Birey ruhsal anlamda sağlıklı bir hayat yaşayabilmek için kendini içinde bulunduğu çevrenin bir parçası olarak görme, hissetme ve bu çevreyle uyumlu ilişkiler kurma ihtiyacı duyar (Kara Özkan, 2024). Dolayısıyla kişinin iletişim becerilerini geliştirmesi gerekir. Türkçe eğitimi öğrencilerin etkili bir biçimde konuşarak ve yazarak kendilerini ifade etmeleri ile okuduklarıyla dinlediklerini zamanında ve doğru bir şekilde anlamalarını sağlamayı hedefler. Başka bir deyişle dil becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen Türkçe eğitiminin iletişim becerilerinin geliştirilmesinde doğrudan etkili olduğunu söylemek mümkündür. Dil becerilerinin herhangi birinde görülen bir eksiklik bireyin sosyal ve akademik hayatında sorunlarla karşılaşmasına neden olabilir. Karagöl ve İlgün'e (2022) göre akademik açıdan dil becerilerinde eksiklikleri bulunanların eğitimin herhangi bir kademesinde de başarılı olmaları pek mümkün değildir.

Türkçe dersi eğitimde başlı başına bir disiplin alanı olmakla birlikte diğer derslerin eğitimi için de bir zemin oluşturmaktadır. Çünkü anlama ve anlatma becerileri olarak nitelendirilen okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerileri yalnız Türkçe dersi için değil tüm dersler için gerekli ve önemlidir. Bundan dolayı Türkçe dersindeki ölçme ve değerlendirme önem kazanmakta ve bu faaliyetlerin bilinçli ve itinalı yapılmasını gerektirmektedir (Maden ve Durukan, 2011). Sosyal bilgiler, İngilizce, fen bilgisi ve matematik gibi eğitimler birbirinden farklı programlar içermelerine rağmen bu derslerde

hedef kitlenin, kendilerine sunulan eğitimi kavramaları, etkinliklerini yapabilmeleri ve öğrendiklerini uygulayabilmeleri için anlama ve anlatma becerilerinin gelişimine ihtiyaç duyulur. Bu gelişim nitelikli bir Türkçe eğitimiyle sağlanır ve bu eğitimin sağlanması için ölçme-değerlendirme sürecin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir.

Dil becerilerinin ölçümünde yaygın olan eğilim bunların bütüncül olarak ele alınması olsa da bu becerilerin kazandırılması sürecinde yapılan uygulamalar ve etkinlikler birbirlerinden farklıdır. Her bir becerinin doğası itibariyle farklılık göstermesi uygulanan faaliyetler üzerinde de etkili olmaktadır. Buradan yola çıkarak dil becerileri yeterliliklerinin saptanmasında da ölçme ve değerlendirme çalışmalarının farklı olması gerektiği ortaya çıkmaktadır (Sallabaş ve Kiler, 2024). Dil eğitiminin temelleri dil becerilerine dayandığından dolayı öğrencilerin bu becerilerdeki gelişiminin ölçülmesi ve değerlendirilmesi için beceriye özgü çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Anlama ve anlatma becerilerinin yanında bu becerilere dayanak oluşturan dil bilgisi öğretimi de Türkçe eğitimi içinde yer almaktadır. Anlama becerilerinin ölçümünde kullanılan araçlar anlatma becerilerinin ölçümünde kullanılanlardan daha somut, kolay ve nesneldir (Ünlü, Öztürk ve Tağa, 2014).

Dil becerilerinin her birinin kendi içinde ayrı karakteristik yapısı mevcuttur. Örneğin konuşma ve yazma her ne kadar anlatma becerilerini oluştursa da konuşmada kişinin kendini sözlü olarak ifade etmesi durumu söz konusudur. Hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmanın dahi ölçümünde gerekli olan kriterler farklılık gösterirken dil becerilerinin her birinin ölçümünde de bu beceri alanının ölçümüne has kriterlerin bulunmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Gelişen teknoloji bilgiye ulaşımı kolaylaştırmış ve bunun sonucunda da dünya genelinde değişim ve yenilikler daha hızlı yaşanmaktadır. Dolayısıyla Türkiye’de de pek çok alanda olduğu gibi eğitimde de değişim bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Buradan hareketle modern eğitim sistemlerine uygun programlar geliştirilmektedir (Yıldırım ve Karakoç, 2009). Bilgi, yapısı itibariyle durağan değildir, değişkendir ve bundan ötürü değişimi ve yeniliği beraberinde getirir. Sorgulayan, düşünen, yorumlayan ve bunları rahatlıkla ifade edebilen ideal insanın yetiştirilmesi için de eğitimin yeniliklere ve değişime açık olması gerekmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı da eğitim programlarında modern çağda yaşanan değişimi takip ederek bu çağın şartlarına uygun yenilikleri uygulamaktadır. Bu yeniliklerden birisi 9 Eylül 2023 tarihinde 32304 sayılı Resmî Gazetede yayınlanarak yürürlüğe konan Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği’dir. Bu yönetmelikle birlikte ölçme-değerlendirme uygulamalarında köklü değişiklikler yapılmıştır. Buna göre uygulamalı sınavlar dışında ders öğretmenlerinin ortak bir değerlendirme yapabilmelerini sağlamak adına birden fazla şubede eğitimi verilen derslerin sınavlarının ortak yapılması esastır ve bu sınavların sınıf ve şube bazında analizlerinin yapılması gerekmektedir (MEB, 2023). “Okullarda yapılacak ortak yazılı sınavların soruları konu soru dağılım tablosuna göre hazırlanır. Konu soru dağılım tablosu il sınıf/alan zümreleri ve Ölçme Değerlendirme Merkezi Müdürlüğü ile birlikte oluşturulur” (MEB, 2023). Görüldüğü gibi ölçme-değerlendirme uygulamalarında yapılan değişikliklerin başında ortak sınavlar ve bu sınav sorularının oluşturulmasında bağlı kalınacak konu soru dağılım tabloları ve bunların hazırlanış biçimleri gelmektedir.

Bunların yanı sıra yapılan en büyük değişikliklerden biri de ülke veya il/ilçe çapında gerçekleştirilecek ortak sınavlar dışında okullarda yapılan bütün sınavlar farklı bilişsel seviyedeki kazanımları ölçen yazılılar olarak yapılır (MEB, 2023). Yazılı yoklama şeklinde yapılacak bu sınavlarla ilgili Millî Eğitim Bakanlığı Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi'nde ülke, il ve ilçe bazında yapılacak ortak sınavlar dışında okullar bünyesinde uygulanacak bütün sınavların açık uçlu veya açık uçlu ve kısa cevaplı sorulardan oluşturulan yazılı yoklama olarak yapılması açıkça belirtilmektedir (MEB, 2023). İlgili yönetmelik ve yönerge maddelerinden okullarda yapılacak bütün sınavlarda çoktan seçmeli, eşleştirmeli ya da boşluk doldurma gibi soru türlerine yer verilmeyeceği; açık uçlu veya açık uçlu ve kısa cevaplı olacak şekilde tamamen öğrenci tarafından üretilecek cevapların verileceği görülmektedir. Yapılan bu değişiklikle yıllardır test türünde çoktan seçmeli sorulara alışılagelmiş durumda olan öğrencilerin kendi ifadeleriyle etken durumda olduğu ölçme-değerlendirme uygulamalarına geçiş yapıldığı görülmektedir.

Türkçe dersi ile öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Beceri gelişimine dayalı olması nedeniyle kendine özgü bir ölçme ve değerlendirme çalışması gerektirmektedir. MEB'in Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'nde yaptığı son değişikliklerden biri de dil becerilerinin geliştirilmesine dayanan Türkçe, Türk dili ve edebiyatı ile yabancı dil derslerinin sınavlarının yazılı ve uygulamalı olacak şekilde ayrı ayrı yapılması yönündedir (MEB, 2023). İlgili yönergeye göre konuşma ve dinleme becerileri uygulamalı, yazma ve okuma becerilerinin sınavları da yazılı olacak şekilde iki aşamada yapılmaktadır (MEB, 2023). Aynı yönergede Türkçe ile yabancı dil derslerinin sınav puanlarının hesaplanmasında yazılı sınavın %50'si, konuşma sınavının %25'i ve dinleme sınavının da %25'i işleme konmaktadır (MEB, 2023). Ölçme-değerlendirmede yapılan bu yeniliklere ek olarak öğrenci başarısının değerlendirilmesi hususunda MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde yıl sonunda ortaokul öğrencilerinin başarılı sayılabilmesi için Türkçe dersi haricindeki derslerde başarı notunun 50,00 puan ve üzeri, Türkçe dersindeki başarı puanının 70,00 puan ve 70'in üzerinde bir puan olması gerekmektedir (MEB, 2023). Görüldüğü üzere Bakanlık tarafından ölçme ve değerlendirmede yapılan yeniliklerde Türkçe dersinde yazılı sınavların yanında uygulamalı sınavların yer verilmesi her bir becerinin ayrı ayrı ölçülmesi gerektiğinin önemine ve gerekliliğine vurgu yapılmaktadır. Ayrıca yıl sonu başarı puanının bu derste 70 ve üzeri puan gerektirmesi öğrencilere ve velilere Türkçenin ne kadar önemli olduğunun gösterilmesi açısından değerlidir.

Millî Eğitim Bakanlığı ölçme ve değerlendirme uygulamalarında köklü değişiklikler gerçekleştirmiştir. Hem akademik hem de sosyal hayatta ana dilini etkili bir biçimde kullanan öğrenciler yetiştirmeyi amaçlayan Türkçe dersinin ölçme ve değerlendirilmesinde diğer yeniliklere ek olarak yazılı ve uygulamalı biçimde beceriye dayalı sınavların yapılması ve yıl sonu başarı puanının 70 puan ve üzerinde olması anlama ve anlatma becerilerinin gelişiminin önemine vurgu yapmaktadır. Nihayetinde bu beceriler yalnız Türkçe dersi için değil diğer bütün derslerin anlaşılmasında da gereklidir. MEB tarafından 9 Eylül 2023 tarihinde Resmî Gazetede yayınlanan MEB Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği, 14 Ekim 2023 tarihinde yine Resmî Gazetede yayınlanan

MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik ve 12 Ekim 2023 tarihinde yayınlanan MEB Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesinde yer alan ölçme ve değerlendirme çalışmaları 2023-2024 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlamıştır. Eğitimin işleyişinde yapılan bazı yenilikler uygulamaya geçildikten sonra muhtemel eksikliklerin giderilmesi ve verimliliğinin belirlenmesi açısından değerlendirilmeye muhtaçtır. Bu bağlamda en sağlam dönüt kaynağı okullarda bu çalışmaların yürütücüsü olan öğretmenlerdir. Bakanlık tarafından yapılan son değişikliklere dayalı ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştiren Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilecek bulguların Türkçe eğitime katkı sunacağı düşünülmektedir.

Literatür Taraması

Ölçme ve değerlendirme eğitim öğretimin önemli bileşenlerinden biri olduğu için Türkçe eğitiminde de konuyla ilgili olarak alanyazında çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Göçer (2018) ile Benzer ve Eldem'in (2012) araştırmalarında Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle ilgili yeteri kadar bilgi ve beceriye vakıf olmadıkları tespit edilmiştir. Benzer doğrultuda Karatay ve Dilekçi (2019) tarafından yapılan araştırmada Türkçe öğretmenlerinin soru yazmada kendilerini yetersiz gördükleri; konuşma, yazma ve dinleme becerilerini de tam olarak ölçemedikleri belirlenmiştir. Türkben'in (2022) araştırmasında geleneksel ölçme araçlarının Türkçe öğretmenleri tarafından hâlâ yoğunlukla kullanıldığı tespit edilmiştir. Bir başka araştırmada da Türkçe öğretmenlerinin performans ve proje görevleri, görüşme, öğrenci ürün dosyası ve gözlem gibi alternatif ölçme araçlarını kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Yiğit, 2015). Dil becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak Gürlek (2021), araştırmasında bu bağlamda öncelikli olarak yaşanan sorunun öğrencilerin dil becerilerinin yetersizliğinin olduğunu belirlemiştir. Dil becerileri bazında ölçme ve değerlendirme ile ilgili olarak Deniz ve Keray Dinçel (2019), anlama becerilerinin süreç sonunda ölçülüp değerlendirildiğini ve kitaplarda bulunan ölçme ve değerlendirme araçlarının Türkçe öğretmenleri tarafından çoğunlukla kullanılmadığını tespit etmişlerdir. Konuşma becerisinin ölçülmesi ile ilgili bir çalışmada Türkçe öğretmenlerinin kendi tutumlarının bu beceri ölçümünde yeterlikte belirleyici olduğu ve kendilerini bu bağlamda yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır (Çerçi, 2015). Damar (2016) da araştırmasında Türkçe öğretmenlerinin yazma becerisine yönelik yeni ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin etkili ancak işlevsiz ve zaman alıcı olduğunu düşündüklerini belirlemiştir. Türkçe Öğretim Programı'nda ölçme ve değerlendirme ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda Türkçe öğretmenlerinin 2005 programı ile birlikte getirilen ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarını karmaşık bulurken bunlar hakkında bilgilendirilmeye ihtiyaç duydukları (Maden ve Durukan, 2011), aynı programda tavsiye edilen ölçme araçlarının özellikle kalabalık mevcudu olan sınıflarda kullanımının çok zaman alacağı ve güç olacağı yine Türkçe öğretmenleri tarafından belirtilmiştir (Yıldırım ve Karakoç Öztürk, 2009). Karadüz (2009) da araştırmasında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alışkanlıklarının ve anlayışlarının yapılandırmacı yaklaşımla pek örtüşmediği sonucuna ulaşmıştır. Ünlü, Öztürk ve Tağa (2014), araştırmalarında Türkçe dersi sınavlarında en sık çoktan seçmeli soruların yer aldığı ve sonrasında yazılı ve karma sınavların tercih edildiğini belirlemiştir. İlgili

araştırmalarda öğretmenlerin Türkçe dil becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi için yaptıkları çalışmalar ve bunlara yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Mevcut araştırma ile de MEB tarafından beceriye yönelik uygulama sınavları ve ortak sınavlar gibi köklü değişikliklerin yapıldığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'ne dayalı uygulamaların Türkçe eğitimine nasıl yansıdığını belirleyip muhtemel aksaklıklara çözüm üretilerek alana katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Araştırmanın amacı MEB tarafından ölçme ve değerlendirme alanında yapılan yeniliklerin Türkçe eğitime nasıl yansıdığını belirlemek ve varsa karşılaşılan sorunlara çözüm önerisi geliştirmektir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi, “MEB tarafından yenilenen Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliğine dayalı uygulamaların Türkçe eğitimindeki yansımaları nelerdir?” sorusudur. Bu amaca uygun verilere ulaşmak için şu alt problemlerden faydalanılmıştır:

1. Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme amacıyla uygulanan sınavlar hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi başarı notunun 70 puan ve üzeri olmasına yönelik görüşleri nelerdir?
3. Türkçe öğretmenlerinin MEB tarafından ölçme değerlendirme yönetmeliğinde yapılan değişikliklerle ilgili genel değerlendirmeleri ve önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli ve çalışma grubu hakkında bilgiler verilmiş, veri toplama aracı tanıtılmış, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili açıklamalar yapılmıştır.

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasında belli bir duruma yönelik sonuçların ortaya konması amaçlanır ve temel özelliklerinden birisi bir veya birkaç durumun ayrıntılı bir şekilde araştırılmasıdır. Bir başka deyişle belirlenen durumla ilgili bireyler, ortamlar, süreçler, olaylar gibi faktörler bütüncül bir yaklaşım ile araştırılarak bu durum üzerindeki etkilerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 77). Nitel araştırma gözlem, doküman analizi ve görüşme gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı; olayların ve algıların kendi doğal ortamlarında bütüncül ve gerçekçi bir yaklaşımla ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin takip edildiği çalışmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 39). Araştırmada katılımcılara açık uçlu anket uygulanmış ve elde edilen veriler doküman incelemesine tabi tutulmuştur. Doküman incelemesi nitel araştırma yöntemleri içerisinde en sık kullanılan yöntemlerden biridir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme belli bir özelliğe sahip nesneler, kişiler ve olaylardan oluşur. Örneklem için belirlenmiş ölçütü karşılayan birimler örnekleme dâhil

edilir (Büyüköztürk vd., 2013, s. 91). Bu araştırmada belirlenen ölçüt Türkçe öğretmenlerinin güncel ölçme – değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmiş olmalarıdır. Bu amaçla çalışma grubu Aksaray İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı sekiz ortaokulda 2023-2024 eğitim – öğretim yılında görev yapan 32 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcı bilgileri Çizelge 1’de sunulmuştur.

Çizelge 1. Katılımcı Bilgileri

Kategori	Değişken	f	%
Cinsiyet	Kadın	22	69
	Erkek	10	31
Yaş	36-40	11	34
	41-45	14	44
	46-50	6	19
	51-55	1	3
	11-15	4	12
Hizmet yılı	16-20	13	41
	21-25	13	41
	26-30	1	3
	31-35	1	3

Çalışma grubunun %69’u kadınlardan, % 31’i erkeklerden oluşurken; %44’ü 41-45 yaş, %34’ü 36-40 yaş, %19’u 46-50 yaş ve %3’ü de 51-55 yaş aralığında bulunmaktadır. Hizmet yılı açısından bakıldığında katılımcıların %41’i 16-20 yıl, yine %41’i 21-25 yıl, %12’si 11-15 yıl, %3’ü 26-30 yıl ve yine %3’ü de 31-35 yıl arasında hizmet yapmaktadırlar.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu anket kullanılmıştır. Açık uçlu anketin hazırlanmasında Büyüköztürk’ün (2005) problemin tanımlanması, soruların (madde) yazılması, uzman görüşünün alınması ve ön uygulamadan oluşan anket geliştirme süreci takip edilmiştir. Bu amaçla MEB tarafından güncellenen Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği, Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ile Millî Eğitim Bakanlığı Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi incelenmiştir. Ayrıca Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme alanında yapılan çalışmalar incelenmiştir (Göçer, 2018; Deniz ve Keray Dinçel, 2019; Karatay ve Dilekçi, 2019; Yiğit ve Kırmırlı, 2015; Sallabaş ve Kiler, 2024; Maden ve Durukan, 2011; Gürlek, 2021; Türkben, 2022; Yıldırım ve Karakoç Öztürk, 2009; Ünlü, Öztürk ve Tağa, 2014; Ugan ve Dinçel, 2022; Çerçi, 2015; Karadüz, 2009; Benzer ve Eldem, 2012; Şengül, 2011; Damar, 2016). İnceleme sonunda yedi açık uçlu sorudan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Açık uçlu sorular katılımcıların rahat ve serbest bir şekilde cevap verebilmeleri için kullanılır. Bu tür sorular araştırmacıya planlamadığı ya da beklemediği cevaplar alarak araştırma konusu hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmasını sağlar (Büyüköztürk, 2005). Kapsam geçerliğini sağlamak için üç alan uzmanının görüşü alınmıştır. Uzmanların cinsiyet, yaş ve hizmet yılı gibi demografik bilgilerin

istendiği bölümde mezun olunan fakülte bilgisine gerek olmadığı görüşünden hareketle bu soru formdan çıkarılmıştır. Kalan soruların araştırma için uygun ve kapsayıcı olduğu görüşü alındıktan sonra yine kendilerinin görüşüne uygun olarak soruların sıralaması yapılmış ve ön uygulamaya geçilmiştir. Ön uygulama için dört Türkçe öğretmenine anket yapılmış ve kendilerinden anket sorularının anlaşılır olduğu, uygulanmaya başlayan yeni ölçme ve değerlendirme çalışmalarını kapsadığı yönünde dönütler alınmıştır. Formun güvenilirliği için bu dört öğretmenden alınan cevapların tutarlılığına bakılmıştır. Çözümlemede muhtemel hataların asgari düzeye çekilmesi için çözümleme tutarlılığının bakılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun için uyuşum yüzdesi formülü " $P = Na \times 100 / Na \times Nd$ " (P: Uyuşum yüzdesi, Na: Uyuşum miktarı, Nd: Uyuşmazlık miktarı) kullanılabilir (Croll, 1986; Akt. Türnüklü, 2000). Buradan hareketle, ilk kodlamanın ardından iki hafta sonra, dört öğretmenin cevapları araştırmacı tarafından tekrar analiz edilmiştir. İlk ve son çözümlemelerdeki kodlamalar tekrar karşılaştırılmış, sonrasında uyuşum yüzdesi formülü esas alınarak hesaplanmış ve uyuşum yüzdesi 0,97 olarak belirlenmiştir. Böylece alan uzmanlarının fikirleri doğrultusunda hazırlanan açık uçlu anket formunun güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada katılımcılara yöneltilen anket soruları şunlardır:

1. Türkçe dersi sınavlarının ortak yapılması hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
2. Türkçe dersi yazılı sınavlarında senaryo seçiminde dikkat ettiğiniz hususlar nelerdir?
3. Türkçe dersi yazılı sınavlarındaki soruların tamamının açık uçlu sorulardan oluşması hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
4. Türkçe dersindeki sınavların uygulama (konuşma ve dinleme) sınavı ile yazılı sınav olarak ayrı ayrı yapılması hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
5. Türkçe dersi yazılı sınav analizlerinin işlevselliği konusundaki görüşleriniz nelerdir?
6. Sınıf geçmek için Türkçe dersi başarı notunun en az 70 puan olmasına yönelik görüşleriniz nelerdir?
7. MEB tarafından ölçme ve değerlendirme yönetmeliğinde yapılan değişikliklerle ilgili genel değerlendirmeleriniz ve önerileriniz nelerdir?

Verilerin Toplanması

Anket formunda öncelikle katılımcılara araştırmanın amacı, elde edilecek verilerin yalnız bilimsel bir çalışma için kullanılacağı, bunun için ilgili kurumlardan gerekli izinlerin alındığı belirtilmiş ve soruları içtenlikle cevaplamaları istenmiştir. Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini almak için oluşturulan açık uçlu anket formu (Google Form) internet üzerinden katılımcılara ulaştırılmıştır. Katılımcılar cep telefonu ya da bilgisayar ile kendilerine gönderilen formdaki soruları cevaplamışlardır. Katılımcıların doldurdukları formlar Google Form üzerinden toplanmış ve arşivlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler nitel verilerin analiz edildiği yöntemlerden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi belli kurallara göre yapılan kodlamalar ile bir metnin amaca uygun olarak seçilen kelimelerinin daha küçük içerik gruplamaları ile özetlendiği sistematik ve yenilenebilir bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2013, s. 240). İçerik analizinde ulaşılan verileri açıklayabilecek kavramlar ve ilişkilere yönelik çıkarımlarda bulunmak hedeflenir. Bu analiz yönteminde temel olarak aralarında benzerlik bulunan veriler öne çıkan temalar ve kavramlar doğrultusunda bir araya getirilir ve anlaşılır bir düzen içerisinde yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227).

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin cevapları incelenirken her bir katılımcıya T1, T2, T3... şeklinde kodlar verilmiştir. Öğretmen görüşlerinden 3.292 kelime ve 11 sayfadan oluşan veri elde edilmiştir. Katılımcıların açık uçlu anket sorularına verdikleri cevaplar analiz edilirken anlamsal açıdan benzerlik gösterenler üzerinde kodlamalar yapılmış ve sonrasında bu kodlardan temalar oluşturulmuştur. Temalar ve kodlar düzenlenmiş, hangi katılımcı görüşlerinden bu kodlara ulaşıldığı bilgisi sunulmuş ve frekans dağılımları yapılmıştır. Katılımcıların cevapları iki ayrı alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Sonrasında kodlamalar karşılaştırılarak kodlama benzerlikleri ve farklılıkları üzerinde değerlendirmelerde bulunulmuştur. Miles ve Huberman'ın (2015) uyum yüzdesi formülü “Güvenirlilik = Görüş birliği sayısı / toplam görüş birliği + görüş ayrılığı sayısı” kullanılarak araştırmacı ve uzmanlar arasındaki uyum yüzdesi 0,92 olarak bulunmuş ve böylece güvenirliliğin yüksek olduğu görülmüştür.

Yayın Etiği

Araştırma öncesinde Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 28/06/2024 tarih ve 2024/03-164 sayılı etik onay kararıyla etik kurul izni alınmıştır. Ayrıca veriler toplanmadan önce araştırmanın uygulanması için Aksaray İl Millî Eğitim Müdürlüğünden 02.05.2024 tarihinde E-76490249-605.01-101484469 sayılı izin alınmıştır.

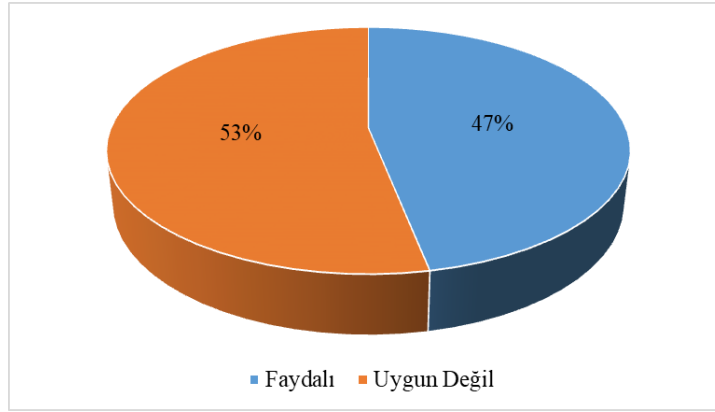
Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Türkçe öğretmenlerinin MEB tarafından yenilenen ölçme değerlendirme uygulamaları hakkındaki tecrübelerine dayalı görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulguların sunumunda araştırma sorularındaki sıra esas alınmıştır.

Türkçe Öğretmenlerinin Sınavların Ortak Yapılması Hakkındaki Görüşleri

Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşmede sınavların ortak yapılmasıyla ilgili olarak katılımcıların bir kısmı ortak sınavların faydalı olduğunu düşünürken bir kısmı da ortak sınavların ölçme değerlendirme açısından uygun olmadığını düşünmektedir. Katılımcı görüşleri ile ilgili sayısal veriler şu şekilde gösterilebilir:

Grafik 1. Türkçe Öğretmenlerinin Ortak Sınav Görüşlerinin Dağılımı



Türkçe öğretmenlerinin ortak sınavlar hakkındaki görüşleri incelendiğinde katılımcıların %47'sini oluşturan 15 öğretmenin ortak sınavları faydalı bulduğu, %53'ünü oluşturan 17 katılımcının da ortak sınavların etkili bir ölçme değerlendirme yapmak için uygun olmadığını düşündükleri belirlenmiştir. Ortak sınavların faydalı olduğunu düşünen katılımcılarla uygun olmadığını düşünenlerin görüşlerinden hareketle oluşturulan tema ve kodlar çizelge hâlinde sunulmuştur.

Çizelge 2. Türkçe Öğretmenlerinin Ortak Sınavlar Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcı	f
Faydalı	Eşgüdüm sağlama	T10, T14, T17, T19	4
	Uygunluk	T26, T28, T29, T30	4
	Öneri	T2, T16, T21	3
	Adalet	T4, T5	2
	Yararlılık	T1, T25	2
Uygun değil	Seviye farkı	T3, T6, T7, T9, T11, T13, T15, T18, T20	9
	Faydasızlık	T22, T23, T24, T27, T31, T32	6
	Zamanlama sorunu	T8	1
	Bireysellik	T12	1

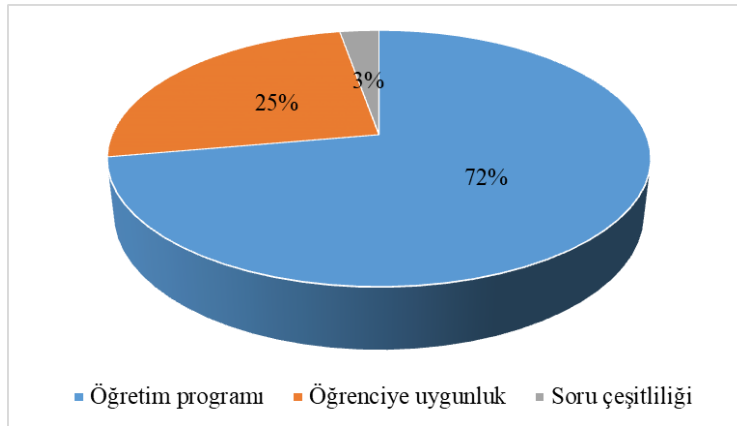
Türkçe öğretmenlerinin ortak sınavlar hakkındaki görüşlerinden hareketle bu sınavlara yönelik olarak *faydalı* ve *uygun değil* temaları oluşturulmuştur. *Faydalı* teması altında eşgüdüm sağlama ($f=4$), uygunluk ($f=4$), öneri ($f=3$), adalet ($f=2$) ve yararlılık ($f=2$) olmak üzere 15 kod belirlenmiştir. Bunlarla ilgili öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır: “Birliktelik sağlamak açısından iyi bir uygulama (T19)”, “Doğru olduğunu düşünüyorum (T26)”, “Bir tanesinin ortak yapılması uygundur (T21)”, “Sınavların ortak yapılması yerinde bir uygulama. Özellikle zümre öğretmen sayılarının fazla olduğu okullarda öğrenciler arasında adil notlandırma yapılmasını sağlıyor (T5)”, “Yararlı olduğunu düşünüyorum (T25)”.

Türkçe dersinde yapılan ortak sınavlara yönelik olarak oluşturulan *uygun değil* teması kapsamında seviye farkı ($f=9$), faydasızlık ($f=6$), zamanlama sorunu ($f=1$) ve bireysellik ($f=1$) olmak üzere 17 kod oluşturulmuştur. Bu temaya zemin oluşturan öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır: Ortak sınav uygun değildir. Seviye farklılıkları vardır. Aynı sınıfta bile seviye farklılıkları varken tüm öğrencilere aynı sınavı uygulamak uygun değildir (T6)”, “Ortak sınav olmasına karşıyım çünkü sınıflar arasında seviye farklılığı var (T18)”, “Verimli olmadığını düşünüyorum (T23)”, “Her sınıfın kendi öğrenme hızı vardır. Sınavların ortak yapılması senaryolara yetişmek adına bazı konuların öğrenilmeden geçilmesine sebep oluyor (T8)”, “Sınavlar daha önce olduğu gibi bireysel olarak yapılmalı, öğretmen tarafından sınav tarihleri ve soruları belirlenmeli (T12)”.

Türkçe Öğretmenlerinin Yazılı Sınav Öncesi Senaryo Seçimlerinde Dikkat Ettikleri Hususlar

Yazılı sınav öncesinde Türkçe öğretmenlerinin senaryo seçimlerinde dikkat ettikleri bazı hususlar bulunmaktadır. Bu hususlarla ilgili tespitler şu şekilde gösterilebilir:

Grafik 2. Türkçe Öğretmenlerinin Senaryo Seçiminde Dikkat Ettikleri Hususların Dağılımı



Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınav için senaryo seçimlerinde dikkat ettikleri hususlarla ilgili görüşleri incelendiğinde katılımcıların %72'sini oluşturan 26 öğretmenin öğretim programına, %25'ini oluşturan 9 katılımcının öğrenciye uygunluğuna ve %3'ünü oluşturan 1 katılımcının da soru çeşitliliğine dikkat ettiği belirlenmiştir. Senaryo seçiminde dikkat edilen hususlara yönelik öğretmen görüşlerinden hareketle oluşturulan tema ve kodlar çizelge hâlinde sunulmuştur.

Çizelge 3. Türkçe Öğretmenlerinin Senaryo Seçiminde Dikkat Ettikleri Hususlar

Tema	Kod	Katılımcı	f
Öğretim programı	Kazanım	T1, T2, T5, T6, T8, T9, T13, T15, T16, T17, T21, T23, T25, T29, T32	15
	Konu	T7, T8, T11, T21, T22, T24, T27, T31	8
	Müfredata uygunluk	T3	1
	Plana uygunluk	T28	1
	Bakanlık isteği	T20	1

Öğrenciye uygunluk	Zorluk seviyesi	T3, T12, T14, T30	4
	Öğrenme düzeyi	T4, T6, T10	3
	Öğrenci seviyesi	T18, T26	2
Soru çeşitliliği	Soru	T19	1

Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınav öncesinde senaryo seçimlerinde dikkat ettikleri hususlara yönelik görüşleri üzerinde yapılan inceleme sonucunda *öğretim programı*, *öğrenciye uygunluk* ve *soru çeşitliliği* temaları oluşturulmuştur. *Öğretim programı* teması altında kazanım ($f=15$), konu ($f=8$), müfredata uygunluk ($f=1$), plana uygunluk ($f=1$) ve bakanlık isteği ($f=1$) olmak üzere toplamda 26 kod belirlenmiştir. Bunlarla ilgili şu kesitler örnek olarak gösterilebilir: “Bütün kazanımlara yer veren senaryoyu seçmeye çalışıyorum... (T2)”, “Derste verdiğim kazanımlara uygun olmasına dikkat ediyorum (T15)”, “İşlenen konulara uygun olması (T22)”, “Senaryolarda yer alan konuların işlenen müfredata uygun olmasına dikkat ediyorum (T3)”, “Plana uygunluk (T28)”, “Bakanlığın istediği senaryolara uyuyorum (T20)”.

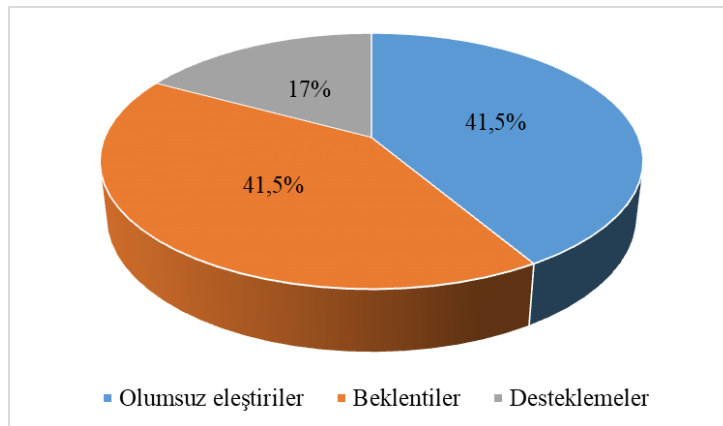
Öğrenciye uygunluk teması kapsamında zorluk seviyesi ($f=4$), öğrenme düzeyi ($f=3$) ve öğrenci seviyesi ($f=2$) olarak 9 kod belirlenmiştir. Bu temayla ilgili öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır: “Öğrencilerin zorlanmadan yapabileceği tarzda senaryo seçmeye çalışıyoruz (T12)”, “... sınıfların öğrenme düzeylerine dikkat ediyorum (T6)”, “Öğrenci seviyesine uygun olanı tercih ediyorum (T18)”.

Soru çeşitliliği teması yalnız bir öğretmenin görüşünden hareketle oluşturulmuştur ve ilgili ifade de şudur: “Soruların çeşitli olmasına dikkat ediyorum (T19)”.

Türkçe Öğretmenlerinin Yazılı Sınavların Açık Uçlu Sorulardan Oluşması Hakkındaki Görüşleri

Türkçe öğretmenleri yazılı sınavların açık uçlu sorulardan oluşmasına yönelik olarak değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Yaptıkları değerlendirmelerden hareketle elde edilen bulgular şu şekilde gösterilebilir:

Grafik 3. Türkçe Öğretmenlerinin Açık Uçlu Sorulara Dayalı Yazılı Sınavlar Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı



Türkçe dersindeki yazılı sınavların açık uçlu sorulardan oluşmasıyla ilgili olarak araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %41,5'ini oluşturan 17 katılımcı görüşünde olumsuz eleştiriler bulunurken yine %41,5'ini oluşturan 17 katılımcı görüşünde öğretmenlerin bu sınavlara yönelik beklentilerinin bulunduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların %17'sini oluşturan 7 görüşte de açık uçlu sınavları destekleyen görüşler belirlenmiştir. Açık uçlu sorulara dayalı yazılı sınavlara yönelik öğretmen görüşlerinden hareketle oluşturulan tema ve kodlar çizelge hâlinde sunulmuştur.

Çizelge 4. Türkçe Öğretmenlerinin Açık Uçlu Sorulara Dayalı Yazılı Sınavlar Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcı	f
Olumsuz eleştiriler	Değerlendirme gücü	T6, T9, T15, T16, T17, T28	6
	Çoktan seçmeli sorulara dayalı LGS çelişkisi	T1, T4, T5, T11, T18, T20	6
	Öğrencilerin çoktan seçmeli soru alışkanlığı	T1, T4, T5	3
	Öznel değerlendirme riski	T4, T8	2
Beklentiler	Karma sınav	T2, T6, T12, T13, T14, T19, T23, T25, T26, T27, T29, T30, T31	13
	Açık uçlu sınava uygun eğitim	T3, T7, T22	3
	Açık uçlu sınav uygulamasına kademeli geçiş	T1	1
Desteklemeler	Beceri gelişiminin desteklenmesi	T7	1

Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu sorulara dayalı yazılı sınavlara ilişkin görüşleri üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda *olumsuz eleştiriler*, *beklentiler* ve *desteklemeler* adı altında üç tema oluşturulmuştur. *Olumsuz eleştiriler* teması kapsamında değerlendirme gücü ($f=6$), çoktan seçmeli sorulara dayalı LGS çelişkisi ($f=6$), öğrencilerin çoktan seçmeli soru alışkanlığı ($f=3$) ve öznel değerlendirme riski ($f=2$) kodları olmak üzere toplamda 17 kod belirlenmiştir. Açık uçlu sorulardan oluşan yazılı sınavlara yönelik yapılan olumsuz eleştirilere yönelik şu görüşler örnek olarak gösterilebilir: “Açık uçlu olmasını doğru buluyorum fakat sınıf mevcutları çok kalabalık olduğu için sınav kâğıtlarını okumak çok zor oluyor (T15)”, “Açık uçlu sorular soruluyor ancak LGS test sistemine dayanıyor, bu bir çelişkidir (T18)”, “Türkçe dersi yazılı sınavlarında soruların tamamının açık uçlu sorulardan oluşmasını doğru bulmuyorum. Çünkü öğrenciler uzun süredir çoktan seçmeli sorulara alıştılar ve LGS bu şekilde... (T1)”, “... değerlendirmede nesnellik sağlanması imkânsız (T8)”.

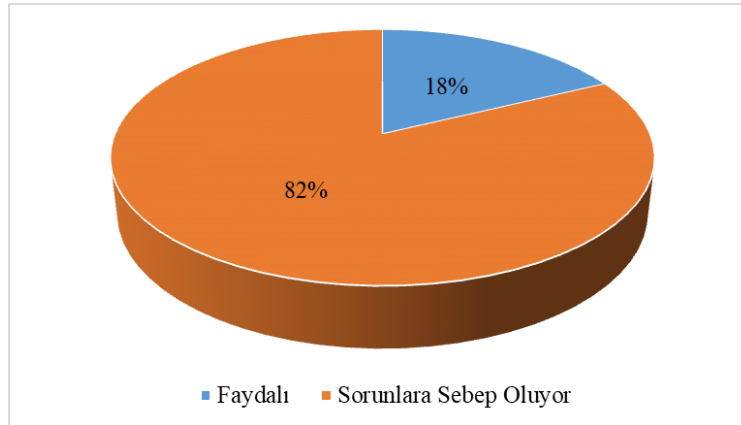
Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu sorulardan oluşan yazılı sınav sisteminden beklentilerinden oluşan *beklentiler* temasında sınav sorularının karma olmasına yönelik olarak karma sınav kodu ($f=13$), açık uçlu sınavlara uygun eğitim ($f=3$) kodu ve açık uçlu sorulara dayalı sınavlara kademeli geçiş kodu ($f=1$) belirlenmiştir. Öğretmenlerin beklentileriyle ilgili şu görüşler örnek olarak gösterilebilir: “Tamamı açık uçlu olmamalı, ders kitabındaki gibi çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme gibi soru türleriyle zenginleştirilmeli (T13)”, “Öğrenciler ilkokuldan başlayarak bu programa uygun yetiştirilirse doğru olur (T3)”, “Açık uçlu soru sorulan sınavlar için temelden başlanıp ciddi çalışmalar ve kademeli geçiş gerektirir (T1)”.

Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu sorulardan oluşan yazılı sınav sistemini destekler nitelikli görüşlerinden hareketle oluşturulan *desteklemeler* teması kapsamında beceri gelişiminin desteklenmesi kodu (f=7) belirlenmiştir. Bununla ilgili görüşlerden bazıları şunlardır: “Çocukları hazırcılığa alıştırıran sistemden uzaklaşmış oldu. Kendilerini ifade etme konusunda belli bir yeterliğe ulaşacakları kanaatindeyim (T10)”, “Üst düzey zihinsel becerilerin ölçülmesi açısından faydalı buluyorum... (T12)”.

Türkçe Öğretmenlerinin Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Hakkındaki Görüşleri

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin sınavların uygulamalı ve yazılı sınavlar şeklinde yapılması hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular bu yöntemin faydalı olduğunu düşünenler ve bu yöntemle pek çok sorunun yaşandığını düşünenler olmak üzere iki ayrı grupta toplanmıştır. Yaptıkları değerlendirmelerden hareketle elde edilen bulgular şu şekilde gösterilebilir:

Grafik 4. Türkçe Öğretmenlerinin Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı



Araştırmaya katılan Türkçe öğretmen görüşlerinin %82'sini oluşturan 37 görüşte sınavların konuşma sınavı, dinleme sınavı ve yazılı sınav olmak üzere ayrı ayrı yapılmasının uygulamada sorunlara yol açtığı belirtilmiştir. Katılımcıların %18'ini oluşturan 8 görüşte de bu uygulamanın ölçme ve değerlendirme açısından faydalı olduğu belirtilmektedir. Yazılı ve uygulamalı sınavlara yönelik öğretmen görüşlerinden hareketle oluşturulan tema ve kodlar çizelge hâlinde sunulmuştur.

Çizelge 5. Türkçe Öğretmenlerinin Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcı	f
Uygulamada yaşanan sorunlar	Gereksiz anlayışı	T3, T7, T8, T9, T12, T16, T18, T20, T21, T24, T26, T28, T29, T30	14
	İş yükü	T4, T6, T8, T9, T15	5
	Konuşma sınavlarında öğrenci isteksizliği	T4, T6, T1	3
	Zaman sorunu	T21, T26, T31	3
	Yoruculuk	T22, T23, T25	3

	Kalabalık sınıflarda uygulama gücüğü	T3, T11	2
	Uygulama sınavlarının fazla zaman alması	T5, T16	2
	Uygulama sınavlarında öğrenci kaygısı	T16, T19	2
	Ani sistem değışiminin yarattığı sorunlar	T2, T10	2
	Tekrar sınav yapmanın zorluğu	T1	1
Uygulamanın sağladığı fayda	Beceri gelişiminde faydalı olması	T10, T11, T13, T14, T15, T17, T27, T32	8

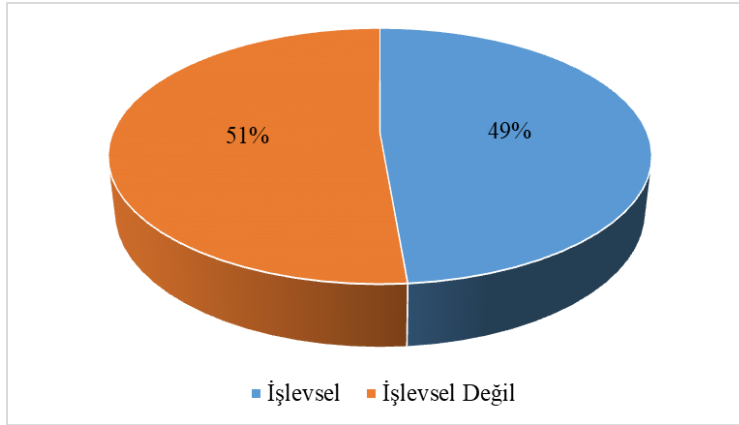
Araştırmada ulaşılan görüşlerden hareketle *uygulamada yaşanan sorunlar* ve *uygulamanın sağladığı fayda* olmak üzere 2 tema belirlenmiştir. Uygulamada yaşanan sorunlar teması kapsamında 9 kod tespit edilmiştir. Bu kodlar gereksiz anlayışı ($f=14$), iş yükü ($f=5$), konuşma sınavlarında öğrenci isteksizliği ($f=3$), zaman sorunu ($f=3$), yoruculuk ($f=3$), kalabalık sınıflarda uygulama gücüğü ($f=2$), uygulama sınavlarının fazla zaman alması ($f=2$), uygulama sınavlarında öğrenci kaygısı ($f=2$), ani sistem değişikliğinin yarattığı sorunlar ($f=2$) ve tekrar sınav yapmanın zorluğudur ($f=1$). Bunlarla ilgili şu kesitler örnek olarak gösterilebilir: “Zaten ders içerisinde dinleme ve konuşma etkinliği yapıyorum artı bir de bunların sınavını yapmaya gerek duymuyorum (T12)”, “Bizim açımızdan çok yorucu ve ciddi bir iş yükü... (T15)”, “Hiçbir faydası yok. Konuşmak istemeyen çocuğu zorla konuşturup bir cümle dahi kursa yüksek not verilmesi durumunda kalınıyor kesinlikle kaldırılması gerekiyor (T6)”, “Çok fazla zaman alıyor ve gerekli değil bence (T21)”, “Öğretmenler açısından çok yorucu buluyorum (T23)”, “...kalabalık okullarda çok zaman alıyor (T3)”, “Zaman alıyor, öğrencileri strese sokuyor. Derste etkinlik olarak devam etmeliydi (T16)”, “Aniden bu uygulamaya geçilmesi yıllık müfredatı işlerken konuları yetiştirmemizde sıkıntı yarattı (T2)”, “... sınava girmeyen öğrenciler için tekrar sınav yapma zorluğu. Özellikle dinleme sınavları zorluyor (T1)”.

Uygulamanın sağladığı fayda temasında beceri gelişimine fayda sağlaması ($f=8$) kodu belirlenmiştir. Şu görüş bu koda örnek olarak gösterilebilir: “Çocukların gelişimi açısından oldukça faydalı buluyorum (T14)”.

Türkçe Öğretmenlerinin Sınav Analizlerinin İşlevselliği Hakkındaki Görüşleri

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin sınavlardan sonra yapılan analizlerin işlevselliğine dair görüşlerinin alınmıştır. Bu görüşlerden hareketle öğretmenlerin bir kısmının sınav analizlerini işlevsel olduğu bir kısmının da işlevsel olmadığını düşündükleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu görüşlerle ilgili bulgular şu şekilde gösterilebilir:

Grafik 5. Türkçe Öğretmenlerinin Sınav Analizlerinin İşlevselliği Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı



Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %51'ini oluşturan 19 görüşte sınav sonrasında yapılan analizlerin işlevsel olmadığı ve %49'unu oluşturan 18 görüşte de bu analizlerin işlevsel olduğu belirtilmektedir. Sınav analizlerinin işlevselliğine yönelik öğretmen görüşlerinden hareketle oluşturulan tema ve kodlar çizelge hâlinde sunulmuştur.

Çizelge 6. Türkçe Öğretmenlerinin Sınav Analizleri Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar	f
İşlevsel olmamak	Faydasız	T3, T9, T14, T22, T24, T28,	6
	İş yükü	T2, T8, T11, T31	4
	Gereksiz	T3, T4, T11, T26	4
	Zaman israfı	T3, T29	2
	Zor	T1, T6	2
	Yorucu	T1	1
İşlevsellik	Faydalı	T5, T7, T10, T12, T15, T16, T17, T18, T19, T20, T21, T23, T25, T27, T30, T32	16
	Gerekli	T7, T13	2

Sınav analizlerinin işlevselliği konusunda Türkçe öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde belirlenen kodlardan hareketle *işlevsel olmamak* ve *işlevsellik* temaları oluşturulmuştur. *İşlevsel olmamak* teması kapsamında faydasız ($f=6$), iş yükü ($f=4$), gereksiz ($f=4$), zaman israfı ($f=2$), zor ($f=6$) ve yorucu ($f=1$) kodları bulunmaktadır. Bu kodlara yönelik olarak öğretmenlere ait şu görüşler örnek olarak gösterilebilir: “Önemli bir katkısı yok (T9)”, “Öğretmenin iş yükünü artırmaktadır (T11)”, “... Sadece belge üzerinde kalan yazılı bir sınav analizinin işlevsel olmadığını düşünüyorum (T4)”, “Zaman kaybı (T29)”, “İşlevsel olduğunu söyleyemem. Düşüncede iyi ama pratikte uygulamak çok zor. Analizlere göre tamamlama ve değerlendirme eğitimi ve etkinliği yapmak bu müfredat ve mevcut şartlarda çok zor (T6)”, “Sınav analizi olmadan da bizler hangi konunun anlaşılmadığını kâğıtları okuyunca anlayabiliyoruz. Bunu tekrar kâğıda dökmek öğretmeni yoran bir şey (T1)”.

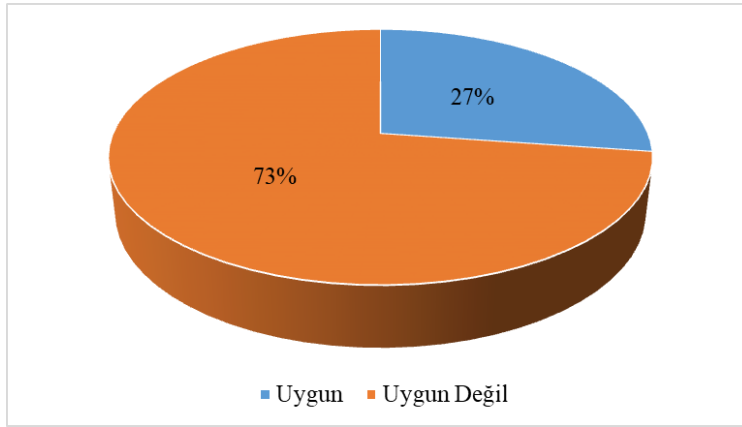
İşlevsellik teması altında toplanan kodlar faydalı ($f=16$) ve gerekli ($f=2$) kodlarıdır. Şu görüşler bu kodlar için örnek olarak gösterilebilir: “Sonuçları net olarak görmemiz için

güzel (T8)”, “Anlaşılmayan konuları ortaya koymada yararlı buluyorum (T17)”, “analiz yapıyorum ama birileri benden istediği için değil tamamen kendime gerekli gördüğüm için yapıyorum (T7)”.

Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Geçmede Türkçe Dersi Başarı Notunun Etkisi Hakkındaki Görüşleri

Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi başarı notunun 70 olmasının sınıf geçme üzerindeki etkisine yönelik görüşleri incelendiğinde bazı öğretmenlerin bunu uygun buldukları bazılarının da uygun bulmadıklarına dair görüşler alınmıştır. Bu görüşlerle ilgili bulgular şu şekilde gösterilebilir:

Grafik 6. Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Geçmede Türkçe Dersi Başarı Notunun Etkisi Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı



Araştırmada yer alan Türkçe öğretmenlerinin %73'ünü oluşturan 24 görüşte sınıf geçmede Türkçe dersi başarı notunun 70 olmasının uygun olmadığı, %27'sini oluşturan 9 görüşte ise bu notun uygun olduğu belirtilmiştir. Türkçe dersi başarı notunun sınıf geçmede etkisine yönelik öğretmen görüşlerinden hareketle oluşturulan tema ve kodlar çizelge hâlinde sunulmuştur.

Çizelge 7. Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Geçmede Türkçe Dersi Başarı Notunun Etkisi Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcı	f
Uygunsuzluk	Başarı notunun çok yüksek olması	T5, T6, T9, T15, T16, T19, T20, T21, T22, T23, T24, T25, T26, T28, T29, T31	16
	Başarı notunun anlamsız görülmesi	T3, T6, T10, T12, T14, T30	6
	Başarı notunun etkisiz görülmesi	T1	1
	Öğrenci kaygısını artırması	T4	1
Uygunluk	Öğrenci ilgisini artırması	T7, T8, T11, T13, T17, T27, T32	7
	Uyarı	T2, T18	2

Sınıf geçmede Türkçe dersi başarı notunun 70 olması konusunda Türkçe öğretmenlerinin görüşleri analiz edildiğinde belirlenen kodlardan hareketle *uygunsuzluk* ve

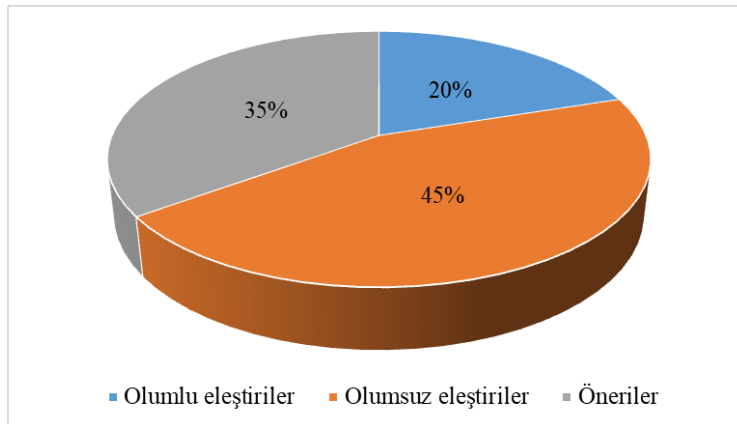
uygunluk temaları oluşturulmuştur. *Uygunsuzluk* temasını oluşturan kodlar başarı notunun yüksek olması ($f=16$), başarı notunun anlamsız görülmesi ($f=6$), başarı notunu etkisiz görülmesi ($f=1$) ve öğrenci kaygısını artırmasıdır ($f=1$). Görüş cümlelerinden alınan şu kesitler *uygunsuzluk* temasına örnek olarak gösterilebilir: “Biraz aşağı çekilmesi gerekir, 70 çok yüksek bir puan (T19)”, “70 yüksek bir not bence, 60 ideal diye düşünüyorum (T21)”, “... Ortaokulda zaten öğrenciyi sınıfta bırakmak zor. Sınıfta kalmayacağını bilen bir öğrenci için önemi yok. ŞÖK ile geçen öğrenci sayısı artmış olacak sadece (T6)”, “... Ders geçme notu 70 olunca öğrencide Türkçe dersine karşı korku, kaygı gibi olumsuz duygular gelişebilir (T4)”.

Uygunluk teması kapsamında 70 başarı notunun öğrencinin ilgisini artırması kodu ($f=7$) ve uyarı kodu ($f=2$) belirlenmiştir. Bunlarla ilgili şu görüşler örnek olarak gösterilebilir: “Bence çok iyi oldu en azından dersin önemi arttı, öğrenciler daha da önemsemeye başladı (T13)”, “Uygun bir not uygulaması. Öğrencinin, nasıl olsa geçirim çalışsam da olur inancını az da olsa kırıyor (T8)”, “Tüm derslerde olmalı, aslında sınıfta kalma olmalı (T18)”, “70 olması bence çok iyi oldu. Ancak bizler dinleme ve konuşma ile öğrencilerin notlarını yüksek verdiğimiz için başarısız bir öğrencinin notu bile yükseliyor (T2)”.

Türkçe Öğretmenlerinin MEB Tarafından Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliğinde Yapılan Yeniliklerle İlgili Genel Değerlendirmeleri ve Önerileri

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin MEB tarafından ölçme değerlendirme yönetmeliğinde yapılan yeniliklerle ilgili genel değerlendirme ve görüşleri alınmıştır. Elde edilen görüşlere yönelik bulgular şu şekilde gösterilebilir:

Grafik 7. Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Yönetmeliğinde Yapılan Yeniliklerle İlgili Genel Değerlendirmeleri ve Önerilerinin Dağılımı



Araştırmada yer alan Türkçe öğretmenlerinin %45'ini oluşturan 18 görüşte olumsuz eleştirilerin yapıldığı, %20'sini oluşturan 8 görüşte olumlu eleştiriler ve %35'ini oluşturan 14 görüşte öneriler tespit edilmiştir. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda oluşturulan tema ve kodlar çizelge hâlinde sunulmuştur:

Çizelge 8. Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Yönetmeliğinde Yapılan Yeniliklerle İlgili Genel Değerlendirmeleri ve Önerileri

Tema	Kod	Katılımcı	f
Olumlu eleştiriler	Yapılan değişikliklerin uygun görülmesi	T19, T25, T30	3
	Uygulama sınavlarının gerekli olması	T1, T14	2
	Türkçe dersinin öneminin artması	T6	1
	Öğrenci ilgisinin artması	T9	1
	Ölçme ve değerlendirmede farkındalık oluşması	T12	1
Olumsuz eleştiriler	Öğretmenlerin fikrinin alınmaması	T5, T11, T16, T22, T27, T29	6
	İş yükünün artması	T2, T5, T7, T26	4
	Kademeli geçişin yapılmaması	T3, T7	2
	Müfredatın yetiştirmemesi	T6, T14	2
	Türkçe öğretmenlerinin üzerinde baskı oluşması	T6	1
	Sınıf geçme notunun yüksek görülmesi	T17	1
	Öğrenci kaygısını artırması	T17	1
	Dil bilgisi konularının azaltılmasının yanlışlığı	T23	1
Öneriler	Müfredat planlamalarının doğru yapılması	T14, T15, T28, T32	4
	Bütün ortak sınavların ders öğretmeni tarafından okunması	T8, T24	2
	Sınavların karma sorulardan oluşması	T10, T31	2
	Ortak sınavların kaldırılması	T10, T18	2
	Biçimlendirici değerlendirme yapılması	T4	1
	Yazılı ve uygulama sınavlarının değerlendirmedeki yüzdelerinin değiştirilmesi	T4	1
	Ders geçme notunun düşürülmesi	T10	1
	Ortak sınavların yalnız MEB tarafından yapılması	T20	1

Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yönetmeliğinde yapılan yeniliklerle ilgili genel değerlendirmeleri ve önerileri üzerinde yapılan incelemelerde *olumlu eleştiriler*, *olumsuz eleştiriler* ve *öneriler* temaları oluşturulmuştur. *Olumlu eleştiriler* temasını oluşturan kodlar yapılan değişikliklerin uygun görülmesi ($f=3$), uygulama sınavlarının gerekli olması ($f=2$), Türkçe dersinin öneminin artması ($f=1$), öğrenci ilgisinin artması ($f=1$), ölçme ve değerlendirmede farkındalık oluşmasıdır ($f=1$). Görüş cümlelerinden alınan şu kesitler *olumlu eleştiriler* temasına örnek olarak gösterilebilir: “MEB tarafından yapılan ölçme değerlendirme yönetmeliğinde yapılan değişiklikleri uygun buluyorum (T19)”, “... öğrencilerin sadece test çözmekten ayrılıp konuşma, dinleme, yazma becerilerini kazanmalarını uygun buluyorum ve zevk alıyorum (T1)”, “Türkçe dersinin kıymetlendirilmesi açısından olumlu buluyorum (T6)”.

Olumsuz eleştiriler teması kapsamında yer alan kodlar öğretmenlerin fikrinin alınmaması ($f=6$), iş yükünün artması ($f=4$), kademeli geçişin yapılmaması ($f=2$),

müfredatın yetiştirilmesi ($f=2$), Türkçe öğretmenlerinin üzerinde baskı oluşması ($f=1$), sınıf geçme notunun yüksek görülmesi ($f=1$), öğrenci kaygısını artırması ($f=1$) ve dil bilgisi konularının azaltılmasının yanlışlığıdır ($f=1$). Görüş cümlelerinden alınan şu kesitler *olumsuz eleştiriler* temasına örnek olarak gösterilebilir: “Sahada çalışan biz öğretmenlere danışılmadan alınan bu kararları, değişiklikleri doğru bulmuyorum (T11)”, “Yükü çok olan Türkçe öğretmenlerinin yükünü daha da çok artırdı (T7)”, “Ölçme değerlendirmedeki değişiklikler kademeli olmalıydı (T3)”, “Sınav haftalarında ders yapamadığımız için konuları yetiştirme açısından sıkıntı yaşadığımız da bir gerçek (T6)”.

Öneriler temasını oluşturan kodlar müfredat planlamalarının doğru yapılması ($f=4$), bütün ortak sınavların ders öğretmeni tarafından okunması ($f=2$), sınavların karma sorulardan oluşması ($f=2$), ortak sınavların kaldırılması ($f=2$), biçimlendirici değerlendirme yapılması ($f=1$), yazılı ve uygulama sınavlarının değerlendirmedeki yüzdeliklerinin değiştirilmesi ($f=1$), ders geçme notunun düşürülmesi ($f=1$), ortak sınavların yalnız MEB tarafından yapılmasıdır ($f=1$). Görüş cümlelerinden alınan şu kesitler *öneriler* temasına örnek olarak gösterilebilir: “Sınav tarihlerinin çok önceden sisteme girilmesi saçma geliyor. Bu tarihi öğretmen dersin durumuna göre kendisi belirlemeli (T15)”, “Değerlendirmeyi öğretmenlerin kendilerinin yapmaları gerekir (T24)”, “Sınavlar ortak olmaktan çıkarılmalı, sorular boşluk doldurma, açık uçlu, test, eşleştirme gibi karma sorulardan oluşmalı (T10)”, “Konuşma ve yazma alanlarında biçimlendirici değerlendirme yapılmasının daha doğru olduğunu düşünüyorum. Okuma dinlemenin başarıdaki payı %70, yazma ve konuşmanın payı %30 olmalı. Bu düşüncemin nedeni yazma ve konuşmanın daha az önemli olması değil, öznel değerlendirmelere daha açık olmasıdır (T4)”.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Millî Eğitim Bakanlığının ölçme değerlendirme uygulamaları ile ilgili yaptığı değişikliklerin ardından bu yeniliklerin sahaya nasıl yansıdığını belirlemek için Türkçe öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Bu görüşmede MEB tarafından yapılan yeniliklerden hareketle ortak sınavlar, yazılı sınavlardaki senaryo seçimleri, sınavların açık uçlu sorulardan oluşması, sınavların uygulama ve yazılı olarak ayrı ayrı yapılması ve değerlendirilmesi, sınav analizlerinin işlevselliği, sınıf geçmede Türkçe dersi başarı notunun etkisi ve yapılan bu değişikliklerle ilgili olarak Türkçe öğretmenlerinin genel değerlendirmeleri ve görüşleri alınmıştır.

Ölçme değerlendirme yönetmeliğinde yapılan değişiklikler sonucunda tüm sınavlar ortak yapılmaktadır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %47’si ortak sınavların faydalı olduğunu düşünürken %53’ü de bunların uygun olmadığı görüşündedirler. Ortak sınavların faydalı olduğunu düşünen öğretmenler işleyişte eşgüdüm ve öğrenciler arasında adalet sağlandığı için ortak sınavları faydalı bulurken ortak sınav sayısının azaltılması gerektiğini ve sınav haftasında ders işleyemediklerinden dolayı konularını yetiştirmekte zorlandıklarını da belirtmişlerdir. Bu sınavların uygun olmadığını düşünen öğretmenlerin en büyük gerekçesi öğrenciler arasında bulunan seviye farkının sınavların ortak yapılması önünde bir engel oluşturmalarıdır. Onlara göre akademik başarı düzeyi, anlama ve yorumlama kabiliyeti akranlarından daha yüksek olan öğrenciler için ortak sınavlar oldukça kolay olacağından dolayı onların başarılarının belirlenmesinde güvenilir bir ölçme

aracı olmayacaktır. Aynı şekilde akademik açıdan akranlarından daha geri düzeyde bulunan öğrenciler için de bu sınavlar zor olacağından Türkçe öğretmenlerinin bir kısmında ortak sınavların uygun olmadığı görüşü hakimdir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ölçme değerlendirme sisteminde uygulanan yeniliklerden biri ortak sınavlar öncesinde öğretmenlere senaryo tercihlerinin sunulmasıdır. Türkçe öğretmenleri bu senaryolardan uygun gördükleri birini seçmekte ve buna göre yazılı sınav sorularını hazırlamaktadırlar. Araştırmada öğretmenlere senaryo seçimlerinde hangi hususlara dikkat ettikleri sorulmuş ve katılımcıların %72'si öğretim programına, %25'i öğrenciye uygunluğuna ve %3'ü de soru çeşitliliğine göre senaryo seçtiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin senaryo seçimlerinde etkili olan en önemli unsur verilmesi hedeflenen kazanımlardır. Bir başka deyişle Türkçe öğretim programındaki kazanımların derste işlenme durumu Türkçe öğretmenleri tarafından senaryo seçiminde en etkili faktörlerden biridir. Diğer yandan soruların zorluk seviyesi ve öğrencilerin öğrenme düzeyleri de senaryo seçiminde öğrenciye uygunluk açısından belirleyici etkenler olarak görülmektedir. Gürlek'in (2021) araştırmasında Türkçe öğretmenleri, Türkçe Öğretim Programı'ndaki ölçme ve değerlendirmeye yönelik ölçme araçları ile yöntem ve tekniklerin bölgesel farklar dikkate alınmadan oluşturulduğu görüşündedirler. MEB'in ölçme ve değerlendirme yönetmeliği üzerinde yaptığı son değişikliklere göre uygulanacak sınavlara yönelik olarak senaryo seçimlerinde il ve ilçe Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından yayınlanan konu soru dağılım tablolarının esas alınması gerekmektedir. Böylelikle ölçme ve değerlendirmede bölgesel farklılıklardan kaynaklanan sorunlar en aza indirilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığının ölçme değerlendirme yönetmeliğinde yaptığı yeniliklerden biri de yazılı sınavların açık uçlu veya açık uçlu ve kısa cevaplı sorulardan oluşmasıdır. Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin %41,5'i açık uçlu veya açık uçlu ve kısa cevaplı sorulardan oluşan sınavlara yönelik olumsuz eleştiriler yaparken yine %41,5'inin bu sınavlara yönelik beklentileri bulunmaktadır. Karatay ve Dilekçi'nin (2019) araştırmalarında Türkçe dersi sınavlarında genellikle çoktan seçmeli soruların yer aldığı, Aydın ve Uçgun'un (2020) araştırmalarında Türkçe dersinde en çok test türünde sınavların uygulandığı, Kanık Uysal vd.nin (2022) araştırmalarında Türkçe dersi sınavlarında en sık çoktan seçmeli soruların kullanıldığı, Maden ve Durukan'ın (2009) araştırmalarında öğretmenlerin çoktan seçmeli soruları daha sık kullandığı bulgularına ulaşıldıkları görülmektedir. Bu sonuçlar mevcut araştırmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Benzer ve Eldem'in (2012) ölçme ve değerlendirmeye yönelik olarak Türkçe öğretmenleriyle yaptığı araştırmada ise katılımcıların %50'ye yakınının en sık kullandığı soru çeşidinin yoruma dayalı ve açık uçlu sorulardan oluşması ve çoktan seçmeli soruların pek rağbet görmemesi sonucuna ulaşılmıştır. Bu, mevcut araştırmada açık uçlu sorularla ilgili elde edilen sonuçlar ile çelişmektedir. Katılımcıların %17'si de açık uçlu sınavları desteklemektedir. Göçer'e (2022) göre de öğrencilere sınavlarda yöneltilen açık uçlu sorular onların yazılı ve sözlü anlatımlarının geliştirilmesinde etkilidir. Benzer şekilde Doğan (1988, s. 137) da ilkokuldan başlayıp ortaöğretimin sonuna kadar devam eden çoktan seçmeli (test) sorulardan oluşan sınavların yazılı ve sözlü anlatımda yetersizliklere neden olduğunu belirtmektedir. Araştırmada olumsuz eleştirilerde bulunan öğretmenlerin

en önemli gerekçeleri özellikle kalabalık sınıflarda öğrencilerin kaleme aldıkları cevapları okumanın ve değerlendirmenin çok zaman almasıdır. Onlara göre diğer soru tiplerinin varlığı soru çeşitliliğinin bulunmasının yanında kendileri için okuma kolaylığı da sunmaktadır. Benzer şekilde Yıldırım ve Karakoç Öztürk'ün (2009) ve Karadüz'ün (2009) yaptıkları araştırmalarda Türkçe öğretmenlerinin öğrenci başarısının belirlenmesinde birden fazla yöntemin kullanılabildiği ve çoklu değerlendirme imkânı sunan ölçme araçlarının kullanımının kalabalık sınıflarda güç ve zaman alıcı olduğunu düşündükleri görülmektedir. Damar (2016) da araştırmasında Türkçe değerlendirme formlarını etkin bir şekilde kullanmayan öğretmenlerin en önemli gerekçelerinden birinin zaman sıkıntısının yaşanmasıdır. Görüldüğü gibi gerek açık uçlu sorulardan oluşan sınavların uygulanması gerekse farklı değerlendirme tekniklerinin uygulanmasında kalabalık sınıfların varlığı ve zaman sıkıntısı öğretmenler tarafından bir sorun olarak görülmektedir. Kızıltepe'ye (2002) göre de daha fazla zamana sahip olmak uygulamada hedeflere ulaşılmayı kolaylaştırmaz, iyi bir öğretmen zaman planlamasını iyi yapan ve uygulayabilen kişidir (s. 13). Öte yandan Türkçe öğretmenlerine göre açık uçlu sorulardan oluşan sınavlar yapılırken LGS'nin çoktan seçmeli sorulardan oluşması büyük bir çelişkidir ve bu çelişki açık uçlu sorulara dayalı ölçme değerlendirme sistemine yönelik getirilen olumsuz eleştirilerin gerekçelerinden biridir. Bunların yanı sıra bugüne kadar çoktan seçmeli sınava yönelik hazırlanan ve bu çeşit sorulara alışkın öğrencilerin açık uçlu sorulara dayalı sınavlarda zorlanmaları öğretmenlerin getirdikleri bir başka olumsuz eleştiridir. Türkçe eğitimi ile öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu beceriler içinde anladıklarını ve görüşlerini yazılı olarak ifade ettikleri yazılı anlatım da bulunmaktadır. Uzun yıllardır çoktan seçmeli soru tekniğine alışan öğrencilerin en çok zorlandıkları alanlardan biri de yazılı anlatımdır. Öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmede zorlanmamaları ve etkili bir biçimde ifade etmelerini sağlayacak Türkçe eğitiminin önemli olduğu görülmektedir. Araştırmaya katkı sunan Türkçe öğretmenlerinin en büyük beklentisi eşleştirme, boşluk doldurma ve açık uçlu soruların bir arada yer aldığı karma soru çeşitlerinden oluşan sınavların tekrar uygulanmaya başlamasıdır. Nitekim ulaşılan bu sonuç Kırımlı ve Yiğit'in (2014) araştırmalarında öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirmede yazılı sınavların, kısa cevaplı sorular ile eşleştirmeli ve çoktan seçmeli testlerin kullanılması gerektiğine yönelik tespiti ile aynı doğrultudadır. Gürlek (2021) de araştırmasında öğretmenlerin dört temel dil becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde kullanılacak araçların mümkün olduğu kadar çeşitlendirilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır (s. 89).

Türkçe dersi sınavları ölçme ve değerlendirme yönetmeliğinde yapılan son yeniliklere göre yazılı sınav ve uygulama sınavları olmak üzere iki kategoride yapılmaktadır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %82'si bu yöntemin uygulamada sorunlara sebep olduğunu ifade ederken %18'i de bu bunu ölçme ve değerlendirme açısından faydalı görmektedir. Öğretmenlerin büyük bir bölümü Türkçe sınavlarının uygulama (dinleme ve konuşma) ve yazılı sınav olarak ayrı ayrı yapılmasını gereksiz görmektedirler. Diğer yandan onlara göre dinleme sınavı, konuşma sınavı ve yazılı sınav olarak üç ayrı sınav yapmak ve bunları ayrı ayrı değerlendirmek kendileri için iş yükü oluşturmaktadır. Bunların yanı sıra uygulama sınavlarının çok zaman alması,

öğrencilerin isteksizliği ve kaygısı ile sınıf mevcutlarının kalabalık olması gibi nedenler sorunların yaşanmasına neden olmaktadır. Göçer'in (2024) araştırmasında da konuşma ve dinleme becerilerinin uygulamalı sınavlarla değerlendirilmesine yönelik olarak Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğu bu sınavların öğrencilerde kaygı, heyecan, telaş, korku gibi olumsuz duygu ve tutumlara neden olduğu görüşündedirler ve bu bulgu mevcut araştırmada elde edilen sonuçla aynı doğrultudadır. Uygulamalı sınavları destekleyen öğretmenler de böylelikle öğrencilerin beceri gelişiminde etkili olduğunu düşünmektedirler. Türkçe eğitimi dil becerilerinin geliştirilmesine dayanmaktadır. Bu dil becerileri anlamayı oluşturan okuma ve dinleme becerileri ile anlatmayı oluşturan konuşma ve yazma becerilerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin anladıklarını ve düşündüklerini yazılı ve sözlü olarak etkili bir şekilde ifade etmeleri hedeflenmektedir. Belirlenen kazanımlara ne oranda ulaşıldığını görmek için de ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapılır. Türkçe eğitimi dört temel dil becerisinin geliştirilmesini hedeflediğinden ölçme ve değerlendirme çalışmalarının da bu becerilere uygun nitelikte yapılması gerekmektedir. Nitekim Şengül (2011), Doğan (2012), Başol (2015), Çerçi (2015), Karadağ (2018), Keray Dinçel ve Deniz (2019) ile Gürlek (2021) çalışmalarında dil becerilerinin ayrı ayrı ölçülmeleri ve değerlendirilmeleri gerektiğine vurgu yapmaktadırlar.

Açık uçlu veya açık uçlu ve kısa cevaplı sorulardan oluşan yazılı sınavların analizleri ile öğrenme eksiklikleri veya yanlış öğrenmeler belirlenmektedir. Bu amaçla Türkçe öğretmenleri her yazılı sınavın ardından analizlerini yapmakta ve kendilerine geri bildirim için rapor hazırlamaktadırlar. Sınav analizlerinin işlevselliği konusunda görüşleri alınan Türkçe öğretmenlerinin %51'i bu analizlerin işlevsel olmadığını düşünürken geriye kalan %49'u da bunların işlevsel olduğunu düşünmektedir. İşlevsel olmadığını düşünen öğretmenlere göre sınav analizleri faydasız, gereksiz, zaman israfı, yorucu ve kendileri için iş yükü oluşturmaktadır. Analizlerin işlevsel olduğunu düşünen öğretmenlere göre de bunlar faydalı ve gereklidir. Yıldırım ve Karakoç Öztürk'ün (2009) araştırmasında Türkçe öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme sonuçlarını tekrar edilmesi gereken konuları tespit etmek, gelişimleri hakkında öğrencilere geri bildirimde bulunmak, öğretim yöntem ve tekniklerinin etkililiğine yönelik fikir sahibi olmak ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını belirlemek için kullandıkları belirlenmiştir. Dolayısıyla bu tespit mevcut araştırmada sınav analizlerinin işlevsel olduğunu düşünen Türkçe öğretmenlerinin görüşleri ile örtüşmektedir. Sınav analizlerinin işlevsel olmadığını düşünen öğretmenler sınav kâğıtlarını okuduklarında hangi konunun anlaşılmadığını kolaylıkla gördüklerini ve bunu belgelemeye gerek olmadığını düşünmektedirler. Öğrencilerin sınav sorularına verdikleri cevaplar okunduğunda yeteri kadar kavranmayan veya yanlış öğrenilen konular tespit edilebilir ancak bu sadece öğretmende kazanım odaklı genel bir kanaat oluşmasını sağlayacaktır. Hâlbuki sınav analizleri ile hem her bir öğrencinin öğrenme durumları belirlenmekte hem de hangi konunun ne kadar kavrandığı hakkında bilgi sahibi olunmaktadır. Bu veriler öğretmene süreç hakkında bilgi verdiği gibi öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi ve giderilmesi noktasında da kaynaklık etmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığının ölçme ve değerlendirme yönetmeliğinde yaptığı son değişikliklerle birlikte öğrencilerin başarılı sayılabilmeleri için diğer derslerde 50 ve üzeri

puan yeterli iken Türkçe dersinde bu puanın 70 ve üzerinde olması gerekmektedir. Araştırmaya katkı sunan Türkçe öğretmenlerinin %73'ü sınıf geçmede Türkçe dersi başarı notunun 70 puan olmasını uygun görmezken %27'si de bunu uygun bulmaktadır. 70 puanı uygun görmeyen öğretmenlerin en büyük gerekçesi bu puanın öğrenciler için çok yüksek olduğunu düşünmeleridir. Öte yandan başarısız öğrencilerin yıl sonunda şube öğretmenler kurulu ile sınıf geçirilmesi nedeniyle bu puanın anlamsız olduğu düşüncesi de yaygındır. Sınıf geçmede Türkçe dersi başarı puanının 70 olmasının uygun olduğunu düşünen öğretmenlere göre böylelikle öğrencilerin Türkçe dersine ilgisi artmaktadır. Türkçe, ana dili eğitimi olması nedeniyle bireylerin kendilerini yazılı ve sözlü olarak etkili bir şekilde ifade etme becerilerinin geliştirilmesinde etkilidir ve gereklidir. Bunun yanı sıra okuma ve dinleme eğitimi yoluyla da öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu eğitimle elde edilecek kazanımlar anlama ve anlatma becerilerinin gelişimi açısından ele alındığında yalnız Türkçe dersinde değil diğer bütün derslerde kendi gösterecektir. Bu nedenle eğitim öğretim açısından bakıldığında beceri gelişimine dayanan nitelikli bir Türkçe eğitimi son derece önemlidir. Bu becerilerin gelişimi akademik başarının yanı sıra etkili iletişim becerilerinin gelişimini sağlayacağından dolayı insan ilişkileri açısından da değerlidir.

Araştırmada görüşleri alınan Türkçe öğretmenlerinin %45'i öğretmenlerin fikirlerinin alınmaması, iş yüklerinin artması, kademeli geçişin yapılmaması ve müfredatın yetişmemesi gibi nedenlerle MEB tarafından ölçme ve değerlendirme yönetmeliğinde yapılan değişikliklere göre yapılan uygulamalar hakkında olumsuz eleştiriler getirmişlerdir. Öte yandan katılımcıların %20'si ise yapılan bu değişikliklerin uygulama sınavlarının gerekli olması, öğrencilerin derse olan ilgisinin artması, ölçme ve değerlendirmede farkındalık oluşması gibi nedenlerden dolayı uygun olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlerin %35'i de edindikleri tecrübelerden yola çıkarak müfredat planlamalarının doğru yapılması, ortak sınavların ders öğretmeni tarafından okunması, sınavların karma sorulardan oluşması ve ortak sınavların kaldırılması gibi öneriler geliştirmişlerdir.

Eğitim öğretim faaliyetlerinde müfredat, yöntem-teknik, ölçme değerlendirme gibi alanlarda yapılan her yenilik, sahada yapılan uygulamaların ardından işlerliği ve amaca hizmet etmede yeterli olması noktasında denetime muhtaçtır. Mevcut araştırma ile Türkçe eğitiminde yeni ölçme ve değerlendirme sisteminin sahadaki yansımalarına ışık tutulmuş ve öğretmen görüşlerinden hareketle şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Ortak sınavlar aynı potansiyele sahip belirli bir hedef kitle için hazırlanmamaktadır. Sınav soruları akademik gelişim açısından her düzeyden öğrencinin varlığı dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Akranlarına göre akademik açıdan daha gelişmiş, algısı açık öğrenciler için hazırlanacak seçici birkaç soru onların hedeflenen kazanımlara ne oranda ulaştıklarının ölçülmesinde faydalı olacaktır. Ortak sınav sorularının tamamı aynı zorlukta olmayacağından bütün öğrencilerin anlayıp cevaplayabileceği nitelikteki sorular da seviye farkının sorun olmasını ortadan kaldıracaktır.
2. Araştırmada Türkçe öğretmenlerinden MEB tarafından yayınlanan senaryolara uygun sorular hazırlayanlar oldukları belirlenmiştir. MEB tarafından ortak

sınavlar öncesinde il, ilçe ve okul genelinde yapılacak ortak sınavlar için örnek konu soru dağılım tabloları ve senaryoları sunulmaktadır. Burada dikkat edilecek husus bu kapsamda yapılacak ortak sınav sorularında ölçme değerlendirme merkezi müdürlüğünün de görüşü alınarak il alan/sınıf zümreleri tarafından hazırlanan senaryoların esas alınmasıdır.

3. Türkçe derslerinin işlenişinde öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirecek etkinliklere ve değerlendirmelere daha fazla zaman ayrılması gerekmektedir.
4. Türkçe eğitimi ile dört temel dil becerisinin gelişimi hedeflenmektedir. Ölçme ve değerlendirme de bu gelişimi destekler nitelikte olmalıdır. Ancak Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde özellikle konuşma becerisinin ölçüldüğü sınavlarda öğrenci kaygısının arttığı tespit edilmiştir. Bunun önüne geçebilmek için öğrencilerin konuşma becerilerinin ders içi etkinlikler sırasında ölçülebileceği düşünülmektedir.
5. Öğretmenlerin yazılı sınav sonlarında yapmaları gereken sınav analizlerini, yoruculuğu nedeniyle kendileri için iş yükü olmaktan uzaklaştırmak amacıyla bilgisayarda uygulaması kolay ve anlaşılır dönütler sağlayacak analiz programları geliştirilerek yaygınlaştırılabilir.
6. Sınıf geçmede Türkçe dersi başarı puanının 70 olmasıyla Türkçeyi iyi kullanan ve anlama becerisi gelişmiş öğrencilerin yetiştirilmesinin önemine vurgu yapılmaktadır. Eğitim sürecinde öğrencilere Türkçenin yalnız akademik başarı olarak görülmemesi, hayatlarının her alanında ihtiyaç duyacakları bir beceri gelişimi olarak görmeleri düşüncesi benimsetilmelidir. Bu amaçla derslerde Türkçeyi etkili kullanan sanatçı, sporcu, edebiyatçı, bilim ve iş dünyasının önde gelen şahsiyetçilerinden örnek seçkiler sunulabilir.

Kaynakça

- Aksan, D. (1988). *Ortaöğretimde Türk dili öğretimi geliştirme yolları. Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı (1-3 Ekim 1986)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Akyol, H. (2013). Okuma. (A. Kırkkılıç & H. Akyol (Eds.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde*. (ss. 15-48). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aydın, M., & Uçgun, D. (2020). Ortaokul Türkçe Dersi Sınav Sorularının Program'daki Kazanımlara Göre İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 343-356. <https://doi.org/10.16916/aded.678478>
- Başol, G. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve psikolojide ölçme*. Ankara: Pegem.
- Benzer, A., & Eldem, E. (2013). Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkındaki bilgi düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 649-664. https://arastirmax.com/en/system/files/1066/21_2_17.pdf adresinden erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, D. (2000). *Okullarda ölçme ve değerlendirme nasıl olmalı?* İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Çerçi, A. (2015). Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 186-204. <https://doi.org/10.20860/ijoses.37293>
- Damar, G. (2016). *Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki ölçme ve değerlendirme uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden erişilmiştir.
- Deniz, K. ve Keray Dinçel, B. (2019). Türkçe öğretmenlerinin anlama becerilerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 28-64. <https://doi.org/10.16916/aded.448811>
- Doğan, Y. (2012). Dinleme eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2024). Öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin uygulamalı sınavlarla ölçülüp değerlendirilmesine yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 12(3), 120-144. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.77623>
- Göçer, A. (2022). Eğitimde soru kullanımının yeri ve işlevleri: Türkçe eğitim alanı örneği. *International Journal of Language Academy*, 10(1), 65-87. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla57379>
- Göçer, A. (2018). Türkçe öğretmeni özel alan yeterliklerinin ölçme değerlendirme bileşenleri ve performans göstergeleri bağlamında incelenmesi. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 194-210. https://ijla.net/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=57379# adresinden erişilmiştir.
- Gürlek, E. (2021). *Türkçe öğretmenlerinin dört temel dil becerisinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri üzerine bir araştırma*. Yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden erişilmiştir.
- Kara Özkan, N. (2024). Türkçe ders kitaplarında millî kimlik inşası. *Çukurova Üniversitesi Türkoğlu Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 111-134. <https://doi.org/10.32321/cutad.1386404>
- Karadağ, B. F. (2018). Yazma becerisini ölçmek için ayrılan sınav süresinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 1(1), 20-38. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ceded/issue/39023/470861> adresinden erişilmiştir.
- Karadüz, A. (2009). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının “yapılandırmacı öğrenme” kavramı bağlamında eleştirisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 189-210. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16689/173439> adresinden erişilmiştir.
- Karagöl, E., & İlgün, K. (2022). Ana dili Türkçe olan lisansüstü öğrencilerin akademik dil sorunları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(36), 1288-1320. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1161907>
- Karatay, H., & Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 685-716. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/51765/674598> adresinden erişilmiştir.
- Keray Dinçel, B., & Deniz, K. (2019). Türkçe öğretmenlerinin anlama becerilerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 28-64. <https://doi.org/10.16916/aded.448811>

- Kırımlı, B., & Yiğit, F. (2014). Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulama biçimleri ve uygulamada karşılaştıkları sorunlar. *Turkish Studies*, 9(3), 1621-1639. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/441903> adresinden erişilmiştir.
- Kızıltepe, Z. (2002). İyi ve etkili öğretmen. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 10-14. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewFile/5137/1219> adresinden erişilmiştir.
- Maden, S., & Durukan, E. (2011). Türkçe dersi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin algıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(190), 212-233. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36192/406925> adresinden erişilmiştir.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2009). Türkçe dersi yazılı sorularının öğrenme alanlarına, soru tiplerine ve taksonomilerine göre değerlendirilmesi (Erzurum ili örneği). *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 95-115. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunikkefd/issue/2778/37300> adresinden erişilmiştir.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev.). Ankara: Pegem.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği. (2023). *T.C. Resmî Gazete*, 32304, 9 Eylül 2023. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=40317&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2023). *T.C. Resmî Gazete*, 32339, 14 Ekim 2023. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/10/20231014-1.htm> adresinden erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). Millî Eğitim Bakanlığı Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi, 12 Ekim 2023. <https://www.meb.gov.tr/yazili-ve-uygulamali-sinavlar-yonergesi-yayimlandi/haber/31189/tr> adresinden erişilmiştir.
- Sallabaş, M. E., & Kiler, B. (2024). Dil becerilerini ölçme ve değerlendirme sürecinde Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(3), 650-666. <https://doi.org/10.16916/aded.1484732> adresinden erişilmiştir.
- Şengül, M. (2011). *İlköğretim II. Kademe Türkçe eğitiminde yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> adresinden erişilmiştir.
- Türkben, T. (2022). Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi öğrenme becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 13(25), 45-72. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eibd/issue/70603/1088012> adresinden erişilmiştir.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10372/126941> adresinden erişilmiştir.
- Ünlü, S., Öztürk, H., & Tağa, T. (2014). Türkçe dersinde uygulanan sınavlar üzerine bir değerlendirme. *International Journal of Social Science*, 28(2), 513-523. <http://dx.doi.org/10.9761/JASS2530>.
- Varişoğlu, B. (2017). Konuşma becerisinde ölçme ve değerlendirme. (Akçay, A. & Baskın, S., Ed.), *Etkinliklerle hafta hafta konuşma eğitimi* içinde (ss. 437-443). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, F. & Karakoç Öztürk, B. (2009). Türkçe dersi öğretim programının ölçme değerlendirme ögesi hakkında öğretmen görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(37), 92 - 107. <https://avesis.cu.edu.tr/yayin/4678c4c2-fa77-4ef9-bbe6-efddb032837a/turkce-dersi-ogretim-programinin-olcme-degerlendirme-ogesi-hakkinda-ogretmen-gorusleri> adresinden erişilmiştir.
- Yıldız, İ. & Uyanık, N. (2004). Matematik eğitiminde ölçme-değerlendirme üzerine. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 97-104. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/81224?view=risk&download=81224.ris> adresinden erişilmiştir.
- Yılmaz, H. (2002). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Konya: Çizgi Kitap Evi.
- Yılmaz, H. (1998). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (3. Baskı). Konya: Mikro Basım Yayın Dağıtım.
- Yiğit, F., & Kırımlı, B. (2015). Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin işlevleri ve kullanılma sıklığı hakkındaki görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(205), 64-86. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36159/406450> adresinden erişilmiştir.

EXTENDED ABSTRACT

This study fundamentally aims to identify how changes made by the MoNE in the field of assessment and evaluation are reflected in Turkish language education, as well as consider how helpful these new regulations are in developing solutions to any problem that might arise. The study question is therefore as follows: "What are the reflections on the practices listed in the Assessment and Evaluation Regulations in Turkish language education updated by the MoNE?"

Amongst the qualitative research methods, this study utilized the case study method. The participants were asked open-ended survey questions and the data collected was subjected to document analysis. Amongst the purposive sampling methods, the study group was determined based on the criterion sampling method. The criterion of the Turkish language teachers selected for this study is that they have implemented current assessment and evaluation practices. Following this criteria, the finalized study group consists of thirty-two Turkish language teachers who worked in eight middle schools affiliated with Aksaray Provincial Directorate of National Education during the 2023-2024 academic year.

Open-ended survey questions were used as a data collection method. The open-ended survey questions form (Google Forms) designed to collect the opinions of Turkish language teachers was sent to the participants online. Out of the methods used analyze qualitative data, the data collected from the study was analyzed using the content analysis method.

The following is a summary of the views obtained from the Turkish language teachers about the updates to the assessment and evaluation practices:

- Following the amendment to the assessment and evaluation regulations, all examinations are conducted as common exams. 47% of the Turkish language

teachers who participated in the study thought that common exams are beneficial, while 53% thought that commons exam are inappropriate and unhelpful.

- In the study, teachers were asked which aspects they pay attention to in their scenario selections. 72% of the participants stated that they selected scenarios according to the curriculum, 25% according to their suitability for students, and 3% according to the nature of the questions.
- While 41.5% of the Turkish language teachers negatively criticized exams consisting of open-ended questions, or open-ended and short-answered questions, the same proportion of 41.5% expected that such exams would be used.
- Following the latest amendments in the assessment and evaluation regulations, Turkish language examinations are conducted in two categories: written exams and practical exams. While 82% of the Turkish language teachers stated that this method caused problems in application, 18% found this method beneficial for assessment and evaluation.
- According to the views on the functionality of examination analyses, while 51% of the Turkish language teachers thought such analyses were not functional, 49% disagreed and thought they were.
- 73% of the participating Turkish language teachers stated that a 70 base score to pass the Turkish class is not appropriate, while 27% thought it is.
- 45% of the Turkish language teachers criticized certain practices created according to the changes made by the MoNE to the assessment and evaluation regulations. These changes include: not considering their opinions, increasing their workload, not making a gradual transition and not keeping up with the curriculum.

The current study shed light on the reflections of the new assessment and evaluation system in Turkish language education in the field, with the following suggestions being made based on teacher opinions:

1. Common examinations are not suitable for a specific target group that possesses the same potential. Examination questions should be prepared considering students at all levels regarding academic development.
2. Common exam questions should be based on the scenarios prepared by the provincial field/classroom groups in consultation with the opinion of the directorate of assessment and evaluation.

3. While instructing Turkish language classes, students should be given more time for activities and evaluations that will improve their written narration skills.
4. Meetings held with the Turkish language teachers showed that oral exams are particularly stressful for students. It is suggested that this stress can be avoided by evaluating students' oral skills during in-class activities.
5. The exam analysis expected from teachers at the end of written examinations can be generalized by developing analysis software that is both easy to use on computers and generates clear feedback to avoid this process becoming a tiresome addition to teacher workload.
6. Sample selections of artists, sports persons, literati, and prominent persons in the world of science and business who use Turkish effectively can be presented during class hours.