

Lise Öğrencilerinin Anlama ve Anlatma Becerilerinin Ölçüldüğü Türk Dili ve Edebiyatı Sınavlarına İlişkin Öğretmen Değerlendirmeleri

Teacher Evaluations Regarding Turkish Language and Literature Exams That Measure High School Students' Comprehension and Expression Skills

Nülifer Karadağ¹, Bekir Kayabaşı²

¹Sorumlu Yazar, Dr., Şehit Abdullah Tayyip Olçok Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, nkaradag84@hotmail.com, (<https://orcid.org/0000-0001-8431-9104>)

²Doçent Dr., Adıyaman Üniversitesi, bkayabasi@adiyaman.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0003-3896-6305>)

Geliş Tarihi: 13.02.2025

Kabul Tarihi: 05.08.2025

ÖZ

Bu çalışmada, liselerde Türk Dili ve Edebiyatı dersindeki başarıyı ölçmek amacıyla yapılan sınavlarda, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin ölçülüp değerlendirilmesinde Milli Eğitim Bakanlığının 09.09.2023 tarihinde yayımladığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'nin esas alınmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada olgubilim (fenomenoloji) deseninden yararlanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Balıkesir'in Ayvalık ilçesinde görev yapmakta olan ve araştırmaya katılım konusunda gönüllü olan 21 Türk dili ve edebiyatı öğretmeni oluşturmuştur. Veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulan bilgi toplama formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Ortalama 30-40 dakika arası süren görüşmelerde katılımcıların onayı ile konuşmalar ses kaydına alınmıştır. Ses kaydına alınan veriler, yazıya aktarılmış ve içerik çözümleme yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin söz konusu sınavlara yönelik en fazla olumlu görüş bildirdikleri konular, bu sınavların öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştireceği ve özgüvenlerini artıracığı yönüyle; en fazla olumsuz görüş bildirdikleri konular ise konuşma sınavlarının değerlendirilmesinde nesnelliği sağlamanın zor olduğu, konuşma sınavlarının yapılmasının ve üç sınava ait puan ortalamalarının hesaplanmasının zaman aldığı, öğretmenlere geç duyurulduğu, öğretmenlerin eğitim almadıkları için zorlandıkları, öğrencilerin bu sınav biçimine hazır olmadıkları ve sınav sayısının artmasının öğrenciler tarafından bıkkınlıkla karşılandığı, olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türk dili ve edebiyatı sınavı, okuma, dinleme, konuşma, yazma.

ABSTRACT

In this study, it was aimed to gather teachers' views regarding the use of the Measurement and Evaluation Regulation, published by the Ministry of National Education on 09.09.2023, as a basis for assessing students' reading comprehension and expression skills in exams conducted to evaluate achievement in Turkish Language and Literature courses in high schools. The research adopted a phenomenological design. The sample group consisted of 21 Turkish language and literature teachers working in the Ayvalık district of Balıkesir, who voluntarily participated in the study. Data were collected through an information collection form and a semi-structured interview form developed by the researchers. The interviews, which

lasted approximately 30-40 minutes, were audio-recorded with the approval of the participants. The audio data were transcribed and analyzed using content analysis. According to the findings, the most frequently expressed positive opinions by the teachers were that these exams could improve students' comprehension and expression skills and enhance their self-confidence. On the other hand, the most commonly stated negative opinions included the difficulty of ensuring objectivity in the evaluation of oral exams, the time-consuming nature of conducting these exams and calculating the average of three exam scores, the late notification of teachers about this exam format, the lack of training provided to teachers, the unpreparedness of students, and the perception of exam overload leading to student fatigue.

Keywords: Turkish language and literature exam, reading, listening, speaking, writing.

GİRİŞ

Sosyal bir varlık olan insanı, diğer canlılardan ayıran özelliklerinden biri duygu ve düşüncelere sahip olmasıdır. Ancak bu duygu ve düşünceler, bireyin iç dünyasında kaldığı sürece sınırlı bir anlam taşır; gerçek değerini, diğer insanlarla paylaşıldığı zaman kazanır. Bunu gerçekleştirebilmenin en etkili aracı da dildir.

Dil, insanların duygu ve düşüncelerini oluşturup birbirlerine aktarabilmelerini sağlayan; onları bir insan yığını olmaktan çıkarıp, duygu ve düşünce birliği olan bir millet haline getiren; uygarlığın ve kültürün temelini oluşturan en değerli araçtır (Kaplan, 1992; Kavcar, 2017; Kıran & Eziler Kıran, 2018; Özdemir, 2000; Sever, 2015). İnsanlar arasında iletişimi sağlayan, uygarlığı, kültürü ve milletleri oluşturan dilin, gelişerek varlığını sürdürebilmesinde anadili eğitiminin belirleyici bir yeri vardır. Anadili eğitiminde ilkökul ve ortaokul sürecinde Türkçe; ortaöğretim sürecinde ise Türk dili ve edebiyatı dersleri büyük önem taşımaktadır.

Dil ve edebiyat öğretiminin temel amacı, anlama ve anlatma becerileri gelişmiş, düşünen, duyarlı bireyler yetiştirebilmektir (Aslan, 2022; Kavcar, 2017; Sever vd., 2017; Sever, 2018). Ayrıca, yetişkinliğe doğru adım atan öğrencilere, özgüven kazandırabilme, çok yönlü ve yaratıcı düşünebilme, eleştiri yapabilme, araştırma yapmayı sevdirebilme gibi amaçları da vardır (Çelik, 2018). Söz konusu amaçlara ulaşabilmek için Türk dili ve edebiyatı derslerinde öğrencilerin okuma eyleminin yanı sıra dinleme, yazma ve konuşma becerilerini kullanarak öğrendikleri ve duyumsadıkları bilgi ve becerileri yaşamlarında kullanabilmelerine olanak sağlayacak çalışmalara yer verilmelidir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Farklı duyulara seslenen, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini besleyecek, bireysellikleri, yaratıcılıkları, soyut düşünebilme becerileri ve kültürel gelişimlerini destekleyecek etkinlikler yapılmalıdır (Aslan, 2022). Öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini kullandıkları etkinlikler, söz konusu becerilerinin gelişimi, öğrendikleri ve duyumsadıkları bilgi ve beceriler yoluyla dünyadaki gelişmeleri izleyip değerlendirerek çıkarımda bulunabilmeleri bakımından önem taşır.

Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı öğretim programı (MEB, 2018; MEB, 2024) incelendiğinde kazanımların, öğrencilerin anlama (okuma, dinleme) ve anlatma (yazma, konuşma) becerilerini kapsayacak biçimde hazırlandığı görülmüştür.

Dinleme becerisi, öğrenmenin ve iletişimin en önemli yolu olmakla birlikte, öğrencilerin yaşama hazırlığı sürecinde okuma, konuşma ve yazma becerileriyle birlikte düşünülmelidir (Sever vd., 2017). Bu beceriler, birbiriyle ilişkili olduğu için birinde meydana gelen gelişme diğerlerinin gelişimine katkı sağlar (Çalıcı & Aytan, 2020). Okuma, bireyin anlama, öğrenme, düşünme ve sorgulama becerilerini kazanmasında önemli bir araçtır. Ayrıca, bireyin davranış biçimlerini yönlendirebilmesi açısından da önem taşır (Özdemir, 1975). Okuma becerisi, yalnızca bireysel bir yetenek değil, kişisel bir olgunlaşmanın da göstergesidir (Balcı, 2016). Okuma yoluyla edinilen bilgi ve düşünceler, bireyin kendini sözlü olarak ifade etmesini de kolaylaştırır. Böylece birey, okuma sırasında kazandığı birikimi konuşma yoluyla başkalarıyla paylaşma olanağı bulur.

İnsanlar, duygu, düşünce ve yaşantılarını konuşma yoluyla birbirleriyle paylaşır. Bu paylaşımın yapılmadığı toplumlarda demokrasiden söz edilemez (Özdemir, 2016). Duygu ve düşünceler, yazıya aktarılarak kalıcılık kazanır. Yazmak, duygu ve düşüncüyü besler, geliştirir ve bunların kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlar (Özdemir & Binyazar, 2018). Öğrenciler, okudukları metinlerden edindikleri izlenimleri sözlü ya da yazılı olarak ifade etmeye başladıkça anlatma gereksinimi duyabilirler (Binyazar, 2018). Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak dile getirmeleri, öğrenme sürecine etkin katılımlarını sağlar. Bu katılım, derse olan ilgilerini ve akademik başarılarını artırır.

Öğrenci başarısı, öğretim programlarındaki kazanımlar göz önüne alınarak dersin niteliğine göre yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmaları sonucunda belirlenen puanlara göre saptanır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023). Bireylerin öğrenim yaşamları süresince yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarının genel amacı, derslerindeki gelişim durumları hakkında dönütler elde edebilmektir. Bu ölçme ve değerlendirme çalışmaları, öğretim programlarındaki kazanımlar doğrultusunda amaçlanan düşünme becerilerine ne ölçüde ulaşıldığını gösterdiği takdirde anlamlı ve yararlı olacaktır (Arıkan, 2023). Yapılan değerlendirmelerin kapsamı ve niteliği, öğretmenin verdiği eğitimdeki başarı durumunu gösterebilmesi, öğrenciye verdiği dönütlerle dersi geliştirebilmesi ve öğrenci başarısına ilişkin yerinde kararlar alınabilmesi bakımından önemlidir (Gülleroğlu, 2023). Bu doğrultuda, ölçme ve değerlendirme sürecinin yalnızca öğrenme başarısını sayılarla belirlemekle sınırlı kalmayıp, öğrencilerin kazanması gereken temel yetileri de içine alacak biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. Özellikle dil derslerinde, öğrencilerin sorgulayıcı düşünme, yorumlama, yaratıcı anlatım ve iletişim kurma gibi üst düzey düşünme becerilerinin yoklanması, dersin amaçlarına ulaşmasında önemli bir yer tutmaktadır. Bu gereksinim, Türk dili ve edebiyatı derslerinde kullanılan ölçme araçlarının niteliğini ve içeriğini yeniden gözden geçirmeyi zorunlu kılmaktadır.

Türk dili ve edebiyatı derslerinde belirlenen kazanımlara ve başarıya ulaşılabilmesi için ayrıca başarının sürekliliği açısından ölçme ve değerlendirme uygulamalarının niteliği önemlidir (Kurudayıoğlu vd., 2008). Geçmişten beri yaygın bir biçimde kullanılagelen test uygulamaları ile öğrencilerin duyuş, düşünüş, düş kurma, yorum yapabilme ve kendini anlatabilme becerileri geliştirilemez. Ülkemizde ilkökul düzeyinden yükseköğrenime kadar her eğitim kademesindeki öğrencide, Türkçeyi doğru kullanamamanın yanı sıra anlatım, yazım ve noktalama gibi birçok konuda bilgi eksikliği görülmektedir (Kavcar, 2017). Bu nedenle, Türk dili ve edebiyatı derslerinde öğretmenler, öğrencilere ders içindeki etkinliklerde ve yazılı sınavlarda yalnızca ezbere dayalı olmayan, işlevsel, öğretimin amaçlarına uygun hazırlanmış, onları düşünmeye yönlendiren ve geliştiren sorular sormalıdır (Aslan, 2022). Bunu sağlamak amacıyla, Milli Eğitim Bakanlığının 09.09.2023 tarihinde yayımladığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'nde Türk dili ve edebiyatı sınavlarının öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini ölçecek biçimde, yazılı ve uygulamalı olarak yapılması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2023). Türk dili ve edebiyatı dersinin amaç ve kazanımları arasında yer alan anlama (dinleme, okuma) ve anlatma (konuşma, yazma) becerilerinin öğrencilere ne oranda kazandırıldığını görebilmek amacıyla dersin ölçme ve değerlendirme aşamasında da bu becerilerin yoklanması yararlı olacaktır. Bu yaklaşım, öğrencilerin yalnızca bilgi düzeylerini değil, aynı zamanda düşünme ve iletişim kurma becerilerini de ortaya koymalarına olanak tanıyacaktır.

Öğretim programlarıyla ilgili yapılan çalışmalar, söz konusu programların başarıyla uygulanabilmesi sürecinde öğretmen görüşlerinin önemli bir yeri olduğunu vurgulamıştır. Söz konusu çalışmalara göre eğitimde köklü ve etkili değişimlerin gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin sürece yalnızca ders işleyen bireyler olarak değil, aynı zamanda öğretim programını şekillendiren ve değerlendiren özneler olarak katılmaları da büyük önem taşır. Düşünce ve deneyimlerinin, sahadaki temel gereksinimleri yansıtabilmesi nedeniyle, öğretmenlerin eğitimle ilgili konularda karar süreçlerine katıldıkları ve sınıf içi gözlemlerle bu sürece yön verdikleri bir yaklaşım benimsenmelidir (Fullan, 2007; Ornstein & Hunkins, 2017; Sahlberg, 2015; Sosniak vd., 1991). Öğretim programının uygulayıcıları olmaları nedeniyle

programın amaç ve kazanımlarına ne oranda ulaşıldığını belirleyebilmek amacıyla yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmaları konusunda da öğretmen görüşlerine başvurulmalıdır. Öğretmenlerden alınan dönütler ışığında gerekli değişiklik ve düzenlemeler yapılarak programdan alınan verim artırılabilir.

Ortaöğretim düzeyinde yapılan Türk dili ve edebiyatı sınavlarına ilişkin öğretmen görüşlerine yer veren çalışmalarda, Karadüz'ün (2009) öğretim hedefleri doğrultusunda sınav sorularının niteliğini öğretmen görüşleri aracılığıyla değerlendirdiği görülmüştür. Bu doğrultuda, araştırmada yer alan soruların %72'sinin bilgi, %6'sının kavrama, %18'inin analiz, %2'sinin sentez ve %0,6'sının ise uygulama düzeyinde olduğu belirtilmiştir. Göçer'in (2015) Türk dili ve edebiyatı eğitiminde yapılan ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik çalışmasında, öğretmenlerin genellikle alt düzey bilişsel yeterlik gerektiren sorular sordukları; buna karşılık, üst düzey düşünme becerileri ve duyuşsal özelliklere seslenen soruları daha az kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çiftçi'nin (2017) Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin soru sorma becerilerini değerlendirmek amacıyla yaptığı çalışmada, öğretmenlerin hazırladığı sınav sorularının %77'sinin alt düzey, %23'ünün ise üst düzey bilişsel basamakta bulunduğu görülmüştür. Karadoğan'ın (2019) Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme uygulamalarına ilişkin yaptığı çalışmada, öğretmenlerin sınav sorularının %26,82'sini açık uçlu; kalan kısmını ise boşluk doldurma, doğru-yanlış, eşleştirme, kısa cevaplı ve çoktan seçmeli biçiminde hazırladıkları belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin hizmet içi eğitim kapsamında, Türk dili ve edebiyatı sınavlarına yönelik ölçme ve değerlendirme dersi almaları gerektiği ifade edilmiştir.

Çatal'ın (2022) çalışmasında, ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında yer alan ölçme ve değerlendirme etkinlikleri ile soruları, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmiştir. İnceleme sonucunda, etkinlik ve soruların büyük ölçüde “hatırlama” ve “anlama” basamaklarında yoğunlaştığı; üst düzey bilişsel becerileri ölçen ve geliştiren soruların ise sınırlı sayıda yer aldığı belirlenmiştir.

Yapılan çalışmalarda, genellikle soruların hangi bilişsel basamakta yer aldığı üzerinde durulmuştur. Bu çalışmada ise 09.09.2023 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığının yayımladığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği doğrultusunda, Türk dili ve edebiyatı ders başarısını ölçmek amacıyla liselerde yapılan sınavlarda, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmanın temel problemi şöyle ifade edilmiştir: “Liselerde Türk Dili ve Edebiyatı dersindeki başarıyı ölçmek amacıyla yapılan sınavlarda, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin ölçülüp değerlendirilmesinde 09.09.2023 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığının yayımladığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'nin esas alınmasına ilişkin öğretmenler ne düşünmektedir?”

Araştırma problemini kapsamlı bir biçimde ele almak amacıyla belirlenen alt problem soruları şöyledir:

Öğretmenler;

1. Türk dili ve edebiyatı sınavlarının öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini ölçecek biçimde yapılması konusunda ne düşünmektedir?
2. Türk dili ve edebiyatı sınavlarının hazırlık sürecinde ne tür problemlerle karşılaşmaktadır?
3. Türk dili ve edebiyatı sınavlarının uygulama sürecinde ne tür deneyimler yaşamaktadır?
4. Türk dili ve edebiyatı sınavlarının değerlendirme sürecinde ne gibi problemler yaşamaktadır?
5. Türk dili ve edebiyatı sınavlarını öğrenciler açısından nasıl değerlendirmektedir?
6. Türk dili ve edebiyatı sınavlarına ilişkin öğrencilerden ne gibi dönütler almıştır?

YÖNTEM

2.1. Model

Çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, nitel araştırma yapan bireylerin, kendi doğal ortamında bulunan değişkenleri anlamlandırmaya ve yorumlamaya çalışması demektir (Denzin & Lincoln, 2011: 3' ten akt. Creswell, 2018). Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Söz konusu araştırma deseni, farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve detaylı bir düşüncemizin bulunmadığı olgulara odaklanır. Olgubilim deseninin kullanıldığı araştırmalarda, veri kaynakları, araştırmada odaklanan olguyu yaşayan veya bu olguyu dışarıya yansıtabilecek bireylerdir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmada, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini ölçen Türk dili ve edebiyatı sınavlarına yönelik öğretmen değerlendirmelerini derinlemesine bir biçimde inceleyebilmek amacıyla veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine başvurulmuştur.

2. 2. Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda, örneklem grubu oluşturulurken birey sayısı bir, elli veya yüz olabilir. Önemli olan söz konusu bireylerin sayısı değil, bu bireylerden toplanacak verilerin doyuma ulaşmış olmasıdır. Belli bir aşamadan sonra örnekleme eklenecek her birey, önceden dile getirilen açıklamaları tekrarlayacaktır (Morgan & Morgan, 2008; akt. Baltacı, 2018). Araştırmanın çalışma grubunu Balıkesir'in Ayvalık ilçesinde görev yapmakta olan 21 Türk dili ve edebiyatı öğretmeni oluşturmuştur. Örneklem sayısı belirlenirken nitel araştırma yöntemlerindeki toplanan verilerin doyuma ulaşması ve olgubilim deseninde örnekleme yer alan birey sayısının sınırlı tutulması ilkeleri esas alınmıştır.

Araştırmanın örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve görev yapmakta oldukları okulların, mesleklerindeki kıdemlerine ilişkin bilgilerin sıklık ve yüzdelik dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Kişisel Bilgileri

Katılımcıların Özellikleri		s	%
Cinsiyet	Kadın	12	57
	Erkek	9	43
Yaş	30- 35 yaş	3	14
	36- 40 yaş	7	33
	41-45 yaş	4	19
	46- ve üstü yaş	7	33
Eğitim Durumları	Lisans	18	86
	Lisansüstü	3	14
Okul Adı	Cunda Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	5	23
	Ayvalık Atatürk Anadolu Lisesi	5	23
	Ayvalık Anadolu Lisesi	4	19
	Şehit Abdullah Tayyip Olçok Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	4	19
	Pakmaya Kenan Kaptan Denizcilik Anadolu Meslek Lisesi	3	14
	5- 9 yıl	5	23
Kıdem	10-14 yıl	7	33
	15- 19 yıl	2	9
	20- 24 yıl	1	4
	25 yıl ve üstü	6	28
Toplam		21	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin 12’si (%57) kadın, 9’u (%43) erkektir. Öğretmenlerin 3’ü (%14), 30-35 yaş; 7’si (%33), 36-40 yaş; 4’ü (%19), 41-45 yaş; 7’si (%33), 46-ve üstü yaş grubundadır. Eğitim düzeyi lisans olan öğretmen sayısı 18(%86), lisansüstü olan öğretmen sayısı 3(%14)’tür. Öğretmenlerin çalıştıkları okullar incelendiğinde, 5’inin (%33) Cunda Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 5’inin (%33) Ayvalık Atatürk Anadolu Lisesi, 4’ünün (%19) Ayvalık Anadolu Lisesi, 4’ünün (%19) Şehit Abdullah Tayyip Olçok Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 3’ünün (%14) Pakmaya Kenan Kaptan Denizcilik Anadolu Meslek Lisesinde görev yaptıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 5’i (%23), 5-9 yıllık kıdeme; 7’si (%33), 10-14 yıllık kıdeme; 2’si (%9), 15-19 yıllık kıdeme; 1’i (%4), 20-24 yıllık kıdeme ve 6’sı da (%28), 25 yıl veya daha fazla kıdeme sahiptir.

2. 3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada, araştırmacılar tarafından hazırlanan veri toplama araçları kullanılmıştır. Öğretmenlerin demografik bilgilerini almak amacıyla bilgi toplama formu ve öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin ölçüldüğü Türk dili ve edebiyatı sınavlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin alınması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır.

2. 3. 1. Bilgi Toplama Formu

Nitel araştırmalarda görüşmeler yoluyla toplanan verilerin yorumlanması sürecinde katılımcıların demografik özelliklerinin bilinmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle, bilgi toplama formunda katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim durumu, görev yaptıkları okul ve okullarındaki kıdemlerine ait bilgilere ulaşmayı amaçlayan sorulara yer verilmiştir.

2. 3. 2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış görüşme formu, ortaöğretim öğrencilerine uygulanan Türk dili ve edebiyatı sınavlarına yönelik öğretmen görüşlerine başvuru çalışmaları (Çiftçi, 2017; Göçer, 2015; Karadoğan, 2019; Karadüz, 2009) ve konuyla ilgili hazırlanmış kuramsal kaynaklar incelenerek; ayrıca üçü Türkçe eğitimi, biri eğitim felsefesi alanında öğretim üyesi, dördü Türk dili ve edebiyatı öğretmeni olan alan uzmanlarının görüşlerine başvurularak araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan soruların kapsam geçerliği konusunda da aynı uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler ışığında, görüşme formunda gerekli düzeltme ve değişiklikler yapılarak forma son biçimi verilmiştir.

Araştırmanın ana verilerini toplamadan önce görüşme formunda yer alan sorular kullanılarak örneklem grubunda yer almayan üç Türk dili ve edebiyatı öğretmeniyle pilot uygulama çalışması yapılmıştır. Bu çalışma sırasında soruların yeteri kadar açık olmayan noktaları belirlenmiş, uygun görülen düzeltmeler yapılmış ve formun son biçimi oluşturulmuştur.

2. 4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri toplanmadan önce öğretmenlerle görüşmeler yapabilmek amacıyla Adıyaman Üniversitesi Etik Kurulundan etik kurul onayı ve Balıkesir il Milli Eğitim Müdürlüğünden veri toplama izni alınmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla 10.03.2024-20.03.2024 tarihleri arasında araştırmaya katılım konusunda gönüllü olan 21 Türk dili ve edebiyatı öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Öğretmenlere araştırmanın amaç ve kapsamı konusunda bilgi verilerek görüşmelere başlanmıştır. Her bir görüşme, 30-40 dakika arası sürmüştür. Ses kaydına alınan görüşmeler, yarı yapılandırılmış görüşme formlarına aktararak çözümlenmiştir.

2. 5. Verilerin Analizi

Veriler, içerik çözümleme yöntemiyle çözümlenmiştir. Bu çözümleme yönteminde temel amaç, ulaşılan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere erişebilmektir. Bu amaç

doğrultusunda sırasıyla, veriler kodlanır, temalar bulunur, veriler, bu kod ve temalara göre düzenlenir, tanımlanır, son olarak da ulaşılan bulgular yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Araştırmada, kategorisel çözümleme tekniğine de başvurulmuştur. Kategorisel çözümleme tekniğinde, içerik çözümlemesi yoluyla ulaşılan kavramların kendi aralarında olan ilişkileri değerlendirilerek üst bir temaya gidilir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Çözümlemeler sonucunda oluşan temaları desteklemek amacıyla, araştırmanın bulgular bölümünde öğretmen görüşleri doğrudan verilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenler, sırasıyla Ö1, Ö2, Ö3, ... biçiminde kodlanmıştır.

2. 6. Geçerlik ve Güvenirlik

Öğretmenlerden toplanan veriler, iki araştırmacı tarafından okunarak temalar ve alt temalar belirlenmiştir. Ardından bu temalara göre kodlamalar yapılmıştır. Belirlenen kodlarla ilgili görüşler bildirilerek ortak bir temada anlaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonuç ve tartışma kısmına gelindiğinde, farklı temalar altında tekrarlanan ortak kodlar yalnızca bir tema altında toplanarak sunulmuştur. Miles & Huberman'ın (1994) belirlediği $[R(\text{Güvenirlik}) = Na(\text{Görüş Birliği})/Na(\text{Görüş Birliği}) + Nd(\text{Görüş Ayrılığı})]$ formül kullanılarak ulaşılan verilerin güvenilirliği hesaplanmıştır. Böylece kodlayıcılar arasındaki tutarlık %90 ($0.90 = 39/4 + 39$) olarak hesaplanmıştır. Miles & Huberman (1994), araştırmanın güvenilirliği için %70'in kabul edilebilir, %80 ve üzerinin ise yüksek düzeyde güvenilirlik olarak değerlendirilebileceğini belirtmişlerdir.

2.7. Etik Beyan

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş, “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden kaçınılmıştır. Bu çalışmanın etik kurul izni, Adıyaman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 30.01.2024 tarihli ve 4 numaralı toplantısında verilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara verdikleri yanıtlardan elde edilerek sunulmuştur.

3. 1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, “Türk dili ve edebiyatı sınavlarının öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini ölçecek biçimde yapılması konusunda ne düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlardan ulaşılan bulgular, sıklık durumlarına göre Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2

Türk Dili ve Edebiyatı Sınavlarının Öğrencilerin Anlama ve Anlatma Becerilerini Ölçecek Biçimde Yapılmasına Yönelik Öğretmen Değerlendirmeleri

Öğretmen Değerlendirmeleri	s
Öğretmenlere daha erken duyurulmalıydı	5
Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS)’ndaki soru biçimleriyle örtüşmüyor	5
Meslek liseleri için uygun değil	4
Öğretmene ve öğrenciye yük	4
Öğretmenlere eğitim verilmeliydi	3
Öğretmelere materyal sunulmalıydı	3
Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme becerilerini geliştirecek	3
Müfredatta sınavlar için zaman ayrılmalı	2
Dil bilgisi sorularının metin odaklı sorulması yararlı	2

Tablo 2’de, beş öğretmen, sınavların öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini ölçecek biçimde yapılması durumunun öğretmenlere daha erken duyurulması gerektiğini ifade etmiştir. Ö15’ in konuya yönelik değerlendirmesi şöyledir: *Bu tür radikal değişimlerin sahadaki öğretmenlerin düşünceleri alındıktan sonra ve öğretim yılı başlamadan makul bir süre öncesinde duyurularak gerçekleştirilmesi gerekir. Pek çok öğretmen sürece adapte olmakta sorun yaşıadı.*

Beş öğretmen, sınavlardaki soru biçimleriyle YKS’deki soru biçimlerinin örtüşmediğini belirtmiştir. Ö21’in duruma yönelik açıklaması şu şekildedir: *Bu sınavlardaki soru biçiminin YKS’de sorulan sorularla alakası yok. Bir adım atılacaksa bütüncül olmalı.*

Öğretmenlerden dördü, meslek liseleri için uygun olmadığını söylemiştir. Duruma ilişkin Ö5’in açıklaması şöyledir: *Sınav sorularını hevesle hazırladım ancak karşıımızdaki grup meslek liseli öğrenciler olunca sonuç hüsrana. Beklenen cevaplar alınamadı, o yüzden meslek liseleri için çok da uygun bir uygulama olduğunu düşünmüyorum.*

Dört öğretmen, öğretmen ve öğrenciler için yük olduğunu ifade etmiştir. Ö14’ün konuya yönelik açıklaması şu şekildedir: *Hem öğretmenlere hem de öğrencilere fazladan yük getirdiğini düşünüyorum. Öğretmen soru hazırlama ve değerlendirme ile yoruluyor. Öğrenciler de sürekli sınava hazırlanmaktan yorgun düşüyor.*

Öğretmenlerden üçü, bu sınav biçimine yönelik öğretmenlere eğitim verilmesi gerektiğini, belirtmiştir. Duruma ilişkin Ö20’nin açıklaması şöyledir: *Bir koca yaz tatili geçti, o yaz tatilinde bu durum açıklanabilirdi. Bizler eğitime alınabilirdik. Çok daha bilinçli başlayabilirdik yıla.*

Üç öğretmen, öğretmenlere sınavlara yönelik materyal sunulması gerektiğini söylemiştir. Ö21’in konuya yönelik açıklaması şu şekildedir: *Öğrencilerin seviyesine uygun metin bulmakta sıkıntı yaşıadık. Bizlere örnek metinler, videolar, materyaller sunulabilirdi. Böylece daha rahat aşııırdı süreç.*

Öğretmenlerden üçü, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme becerilerini geliştireceğini belirtmiştir. Ö6’nın konuya yönelik açıklaması şu şekildedir: *Öğretmenler için de olumlu buluyorum. Çünkü öğretmenler, farklı sınav türleri ve soruları hazırlayacakları için ölçme ve değerlendirme becerilerimiz gelişecektir zamanla.*

İki öğretmen, müfredatta sınavlar için zaman ayrılması gerektiğini dile getirmiştir. Ö19’un konuyla ilgili değerlendirmesi şöyledir: *Konuşma sınavı, dinleme sınavı, yazılı sınav derken çok zaman alıyor sınavların yapılması. O yüzden müfredatta bu sınavlar için yeteri kadar zaman bırakılması gerekiyor.*

Dil bilgisi sorularının metin odaklı sorulmasının yararlı olduğunu belirten öğretmen sayısı ikidir. Konuya yönelik Ö10’un açıklaması şu şekildedir: *Dil bilgisi sorularını metinler üzerinde buldurmamız iyi oluyor, yararlı oluyor. Çoktan seçmeli sorularda çocuk doğru cevabı tesadüfen de bulabiliyor. Metin üzerinden buldurunca tesadüf ortadan kalkıyor.*

3. 2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, “Söz konusu sınavların hazırlık sürecinde yaşadığınız problemlerden söz eder misiniz?” sorusuna verdikleri yanıtlardan ulaşılan bulgular, sıklık durumlarına göre Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3

Söz Konusu Sınavların Hazırlık Sürecinde Karşılaşılan Problemlere İlişkin Öğretmen Değerlendirmeleri

Öğretmen Değerlendirmeleri	s
Eğitim almadığımız için zorlandık	4
Zümre içinde fikir ayrılıkları yaşadık	4
Senaryolar kısıtlayıcı oldu	3
Öğrenciler arasındaki düzey farklılıkları bizi zora düşürdü	3
Öğrenci düzeyine göre dinleme metinleri belirlemede zorlandık	3
Konuşma sınavı için konu seçimini öğrenciye bıraktık	2

Tablo 3’te, dört öğretmen, bu sınav biçimini uygulamaya yönelik eğitim almadıkları için zorlandıklarını belirtmiştir. Konuya ilişkin Ö1’in düşüncesi şu şekildedir: *Daha öncesinde sürecin başında bir eğitim almadığımız için sıkıntı yaşıyoruz. Ne yapalım, nasıl yapalım derken karar verene kadar çok zorlanıyoruz, yıpratıcı oluyor bu durum.*

Öğretmenlerden dördü, zümre içinde fikir ayrılıkları yaşadıklarını söylemiştir. Ö16’nın duruma ilişkin açıklaması şöyledir: *Hiçbir bilgi verilmeden yapılması istenildiği için neredeyse her okul zümresi kendine bir yol haritası belirledi. Bu nedenle zümre içinde fikir ayrılıkları yaşandı.*

Üç öğretmen, soruların hazırlanması amacıyla sunulan senaryoların öğretmenleri kısıtladığını belirtmiştir. Konuya yönelik Ö10’nun değerlendirmesi şu şekildedir: *Derste anlattığımız konuların fazlalığına ve detayına oranla senaryolardaki kazanımlar çok kısıtlı ve yetersiz. Bu nedenle soruları hazırlarken kısıtlandığımızı hissettik. Sınıf düzeylerine göre de senaryolara göre hareket etmek yorucu oldu.*

Öğrenciler arasındaki düzey farklılıkları bizi zora düşürdü, diyen öğretmen sayısı üçtür. Duruma ilişkin Ö7’nin açıklaması şöyledir: *Sınavların ortak olması, öğrenciler arasındaki seviye farklılıkları, öğrenci çeşitliliği gibi nedenlerden dolayı bu tür bir sınav hazırlamak bizim için zor oldu, yorgunluğumuz iki katına çıktı.*

Öğretmenlerden üçü, öğrencilere göre dinleme metinleri belirlemede zorlandıklarını dile getirmiştir. Ö9’un konuya yönelik açıklaması şu şekildedir: *Öğrenci seviyelerine uygun metin seçmekte kararsızlık yaşadık. Bu da bizi biraz zorladı açıkçası. Ortak karara varmak yordu biraz.*

İki öğretmen, konuşma sınavı için konu seçimini öğrenciye bıraktıklarını söylemiştir. Konuya yönelik Ö20’nin açıklaması şöyledir: *Otuz konu belirledim. Bu otuz konudan kendilerini rahat hissedecekleri konuları belirleyip konuşmalarına müsaade ettim.*

3. 3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, “Söz konusu sınavların uygulama aşamasında yaşadığınız deneyimlerden söz eder misiniz?” sorusuna verdikleri yanıtlardan ulaşılan bulgular, sıklık durumlarına göre Tablo 4’te sunulmuştur:

Tablo 4

Söz Konusu Sınavların Uygulama Sürecinde Yaşanılan Deneyimlere Yönelik Öğretmen Değerlendirmeleri

Öğretmen Değerlendirmeleri	s
Konuşma sınavları çok zaman aldı	8
Öğrenciler duygu ve düşüncelerini aktaramadı	7
Sınavlara gelmeyen öğrencilere sonradan sınav yapılması çok yorucu oldu	5
Konuşma sınavına ezber yapılarak gelindi	4
Akıllı tahtalarda ses sorunu yaşandı	4
Dinledikleri metinleri anlamakta zorluk yaşadılar	3
Konuşma sınavları için sınıfın fiziki koşulları uygun değildi	2
Konuşma ve dinleme sınavlarına katılmak istemeyen öğrenciler oldu	2
Konuşma ve dinleme sınavı sırasında öğrenciler gergindi	2
9. sınıflar daha rahat uyum sağladı	1

Tablo 4’te, sekiz öğretmen, konuşma sınavlarının çok zaman aldığını söylemiştir. Konuya ilişkin Ö1’in açıklaması şu şekildedir: *Sınıflar kalabalık olduğu için her öğrenci iki dakika konuşmuş olsa bile konuşmanın hemen ardından değerlendirme de yapılırken çok fazla zaman alıyor. Konuşma sınavları için bir hafta ders yapamadım.*

Öğretmenlerden yedisi, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini aktaramadığını ifade etmiştir. Ö8’in konuyla ilgili düşüncesi şöyledir: *Hazırlıklı konuşma yaptık. Konuşma süresini iki dakika ile sınırladık ama hiçbir öğrenci iki dakikayı dolduramadı. Duygularını, düşüncelerini anlatmakta sıkıntı yaşıyor öğrenciler. Bildiklerini bile aktaramadılar.*

Sınava gelmeyen öğrencilere sonradan sınav yapılmasının çok yorucu olduğu, beş öğretmen tarafından belirtilmiştir. Ö17’nin duruma yönelik açıklaması şu şekildedir: *Özellikle konuşma ve dinleme sınavlarının olduğu günlerde gelmeyen öğrenciler ile zorluk yaşanmıştır. Bu öğrencilere tekrar tekrar dinleme sınavı yapıldı ve her öğrenci için ayrılan süre bütün sınıfa ayrılan süre kadar oldu, dinleme sınavlarında. Konuşma sınavı için de zor oldu.*

Dört öğretmen, konuşma sınavına ezber yapılarak gelindiğini ifade etmiştir. Duruma yönelik Ö4’ün düşüncesi şöyledir: *Hazırlıklı konuşma sınavı yapalım derken öğrenciler özgün olmayan ezber cümlelerle geldiler sınavlarına. Ezber demek, konuşma demek değildir. Okuduklarını kendi cümlelerine dökerek aktarsalar olurdu yine.*

Öğretmenlerden dördü, akıllı tahtalarda ses sorunu yaşadıklarını söylemiştir. Ö18’in konuyla ilgili açıklaması şu şekildedir: *Dinleme sınavındaki metinleri bazı sınıflarda kendim okudum ama bu yorucu oldu. Akıllı tahtalarda dinletince bazı öğrenciler dikkatimiz dağılıyor, bazıları da ses boğunuk geliyor anlayamıyoruz, dedi.*

Öğrencilerin dinledikleri metinleri anlamakta zorluk yaşadıkları, üç öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Duruma ilişkin Ö1’in düşüncesi şöyledir: *Dinleme sınavlarında küçük hikayeler verdik. Çocuklar dinledikleri bu küçük hikayeleri anlamakta bile yetersiz kaldılar, zorlandılar.*

İki öğretmen, konuşma sınavları için sınıfların fiziki koşullarının uygun olmadığını belirtmiştir. Ö4’ün konuya yönelik açıklaması şöyledir: *Sınıflar bir an önce laboratuvar sınıflara dönüştürülmeli. Sınıflarda öğrenciler arka arkaya oturmuş, bir tren gibi. Birbirlerinin yüzünü görmüyorlar. Konuşma dersi olacaksa kürsüye çıkıp konuşsunlar. Yuvarlak bir masada oturup birbirleriyle sohbet etsinler. Sınavlarda da mikrofonu alsınlar ellerine çıksınlar sahneye öyle konuşsunlar.*

Öğretmenlerden ikisi, konuşma ve dinleme sınavlarına katılmak istemeyen öğrencilerin bulunduğunu dile getirmiştir. Duruma ilişkin Ö12’nin değerlendirmesi şöyledir: *9. sınıf dışındaki*

sınıf düzeylerinde bazı öğrencilerin uygulama sınavlarına katılmak istemiyoruz, sıfır puan verebilirsiniz dedikleri oldu.

Konuşma ve dinleme sınavı sırasında öğrencilerin gergin oldukları, iki öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Ö13'ün konuya yönelik açıklaması şu şekildedir: *Konuşma ve dinleme sınavları sırasında öğrencilerin rahat olmadıklarını, gergin olduklarını gözlemledim.*

Öğretmenlerden biri, 9. sınıf öğrencilerinin daha uyumlu olduklarını belirtmiştir. Konuya ilişkin Ö12'nin değerlendirmesi şöyledir: *Üst sınıflar, bu sınav türüne uyum sağlamakta daha çok zorlandılar, 9. sınıflar daha rahattı, üst sınıflara oranla daha rahat uyum sağladılar.*

3. 4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, “Söz konusu sınavların değerlendirilmesi aşamasında yaşadığınız durumlardan söz eder misiniz?” sorusuna verdikleri yanıtlardan ulaşılan bulgular, sıklık durumlarına göre Tablo 5’te sunulmuştur:

Tablo 5

Söz Konusu Sınavların Değerlendirilmesi Sürecinde Yaşanılan Deneyimlere Yönelik Öğretmen Değerlendirmeleri

Öğretmen Değerlendirmeleri	s
Konuşma sınavlarının değerlendirilmesinde nesnelliği sağlamak zor oldu	11
Üç sınava ait puan ortalamasını hesaplamak zaman aldı	5
Uygulama sınavları için ortak değerlendirme ölçütleri belirlenmeliydi	2
Öğretmenlerin özel yaşamlarını olumsuz etkiledi	2
Puanlarının yükseltilmesini isteyen öğrenciler oldu	1

Tablo 5’teki bulgulara göre on bir öğretmen, konuşma sınavlarının değerlendirilmesinde nesnelliği sağlamanın zor olduğunu belirtmiştir. Konuya ilişkin Ö11’in görüşleri şu şekildedir: *Belirlediğimiz ölçütlerin doğru ve etkili değerlendirilmesinde zorluk yaşadım. Özellikle konuşma sınavlarının ayrı bir uzmanlık, özel bir çalışma gerektirdiğini fark ettim.*

Öğretmenlerden beşi, üç sınava ait puan ortalamasını hesaplamanın zaman aldığını dile getirmiştir. Ö21’in duruma yönelik açıklaması şöyledir: *Dinlemeden şu kadar puan, konuşmadan şu kadar puan olacak diye excel üzerinden hesaplama yaptık. Bununla ilgili de sıkıntılar oldu. Keşke herkese standart bir hesaplama programı gönderilseydi. Üç ayrı sınav notunu tek tek girmek, hepsinin ortalamasını alıp sisteme girmek yorucu oldu ve çok fazla zaman aldı.*

İki öğretmen, uygulama sınavları için ortak değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi gerektiğini dile getirmiştir. Konuya ilişkin Ö16’nın açıklaması şu şekildedir: *Bizlere dinleme ve konuşma sınavları için ülke genelinde kullanılabilecek ortak değerlendirme ölçütleri sunulsaydı keşke.*

Öğretmenlerden ikisi, öğretmenlerin özel yaşamlarını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Ö15’in duruma ilişkin değerlendirmesi şöyledir: *Her bir sınavı ayrı değerlendirip oransal olarak bir sonuca varmak neredeyse 15-20 gün sürdü. Sürekli sınavlar ve sınav kağıtları ile uğraşmak özel yaşamımızı da işgal etti, olumsuz biçimde etkiledi.*

Bir öğretmen, sınav puanlarının yükseltilmesini isteyen öğrencilerin bulunduğunu dile getirmiştir. Konuya yönelik Ö18’in açıklaması şu şekildedir: *Öğrenciler, hep küsüratlı sayıları bir üst sayıya yuvarlamamızı istediler, puanları düşük olanlar da puanlarını yükseltmemizi istedi.*

3. 5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, “Söz konusu sınavları, öğrenciler açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlardan ulaşılan bulgular, sıklık durumlarına göre Tablo 6’da sunulmuştur:

Tablo 6

Söz Konusu Sınavların Öğrenciler Açısından Ele Alınmasına Yönelik Öğretmen Değerlendirmeleri

Öğretmen Değerlendirmeleri	S
Öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirecektir	12
Öğrencilerin öz güvenini artırıyor	4
Öğrencilerin bu sınav biçimine hazır olmadığını düşünüyorum	4
Öğrencilere başarısızlık duygusu yaşattı	4
Geç kalınmış bir uygulama	3
Dinleme sınavı öğrencinin odaklanma becerisine katkı sunuyor	3

Tablo 6’da, anlama ve anlatma becerilerini ölçen Türk dili ve edebiyatı sınavlarının öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştireceği, on iki öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Konuya ilişkin Ö13’ün açıklaması şu şekildedir: *Öğrencilerin dikkat ederek konuşup yazmaya çalışmaları, odaklanarak dinlemeleri onların bu becerilerinin gelişmesi adına güzel bir uygulamadır. Zamanla bu becerileri daha da iyi duruma gelecektir.*

Öğretmenlerden dördü, söz konusu sınavların öğrencilerin öz güvenini artıracaklarını ifade etmiştir. Ö15’in konuya yönelik değerlendirmesi şöyledir: *Özellikle konuşma sınavları sayesinde öğrenciler öz güven tazeliyor ve bir görevi yerine getirme eğilimleri artıyor.*

Söz konusu Türk dili ve edebiyatı sınavlarına öğrencilerin hazır olmadığı dört öğretmen tarafından belirtilmiştir. Konuya ilişkin Ö2’nin açıklaması şu şekildedir: *Öğrenciler buraya gelene kadar hep test usulü sorularla karşılaştılar. Açık uçlu sorularla pek karşılaşmamışlar. Özellikle LGS hep test, bu yüzden bocalıyorlar. Sınavın böyle yapılması çok iyi düşünülmüş ama biraz damdan düşer gibi olduğu için çocukların bu sınav türüne hazır olmadıklarını düşünüyorum.*

Dört öğretmen, bu sınavların öğrencilere başarısızlık duygusu yaşattığını söylemiştir. Ö8’in duruma yönelik düşüncesi şöyledir: *Sınavlar, hazırbulunuşluğu yeterli seviyede olmayan öğrenciler tarafından hoş karşılanmadığı için öğrencileri başarısızlığa götürdü. Uygulama güzel ama ufak ufak adımlarla geçiş olmalıydı birden değil.*

Öğretmenlerden üçü, söz konusu sınav biçiminin geç kalınmış bir uygulama olduğunu ifade etmiştir. Konuya yönelik Ö8’in açıklaması şöyledir: *Geç kalınmış bir uygulama olarak görüyorum. Yazılı sınavlarda düşük alıp uygulama sınavlarında yüksek puan alan öğrenciler çok mutlu oldular, motive oldular.*

Dinleme sınavlarının öğrencilerin odaklanma becerisine katkı sunduğu, üç öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Ö21’in konuya ilişkin değerlendirmesi şu şekildedir: *Dinleme sınavlarındaki metinleri çok ciddiye alarak dinledikleri için konsantrasyon becerilerinin geliştiğini düşünüyorum.*

3. 6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, “Söz konusu sınavlara ilişkin öğrencilerden ne gibi dönütler aldınız?” sorusuna verdikleri yanıtlardan ulaşılan bulgular, sıklık durumlarına göre Tablo 7’de sunulmuştur:

Tablo 7

Söz Konusu Sınavlara İlişkin Öğrencilerden Alınan Dönütlere Yönelik Öğretmen Değerlendirmeleri

Öğretmen Değerlendirmeleri	S
Sınava girmekten bıktık	8
Sınav sayısının fazlalığı nedeniyle mutsuzuz	5
Sınavların böyle yapılması daha iyi	5

Tablo 7’de, sekiz öğretmen, öğrencilerin sınava girmekten bıktık dediklerini belirtmiştir. Duruma ilişkin Ö7’nin değerlendirmesi şu şekildedir: *Bütün öğrenciler, hocam, bu sınavlardan bıktık, diyor.*

Öğretmenlerden beşi, sınav sayısının fazlalığı nedeniyle mutsuzuz diyen öğrencilerin bulunduğunu dile getirmiştir. Ö3’ün konuya yönelik açıklaması şöyledir: *Öğrenciler, sınav, sınav bu sınavlara girmekten yorgunuz, mutsuzuz, keşke sınav sayısı bu kadar fazla olmasa, dedi.*

Beş öğretmen, sınavın böyle yapılması daha iyi oldu diye görüş belirten öğrencilerin bulunduğunu ifade etmiştir. Konuya yönelik Ö19’un değerlendirmesi şu şekildedir: *Bazı öğrenciler, konuşma sınavına hazırlanmak, dinleme sınavlarının yapılması çok güzel oldu. İlk kez böyle bir hazırlık yaptık. İyi geldi bize, dediler.*

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlerin, öğrencilerin anlama ve anlatma becerini ölçtükleri Türk dili ve edebiyatı sınavlarının hazırlık, uygulama ve değerlendirme aşamasında karşılaştıkları problem ve yaşadıkları deneyimler; bu sınav biçimini genel anlamda ve öğrenciler açısından nasıl değerlendirdiklerini ayrıca öğrencilerden bu sınavlara ilişkin ne gibi dönütler aldıklarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

Öğretmenler, araştırmanın birinci alt problemine ait olan “Öğretmenler, Türk dili ve edebiyatı sınavlarının öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini ölçecek biçimde yapılması konusunda ne düşünmektedir?” sorusunu şöyle değerlendirmiştir: Öğretmenlere daha erken duyurulmalıydı, YKS’deki soru biçimleriyle örtüşmüyor, meslek liseleri için uygun değil, öğretmene ve öğrenciye yük, öğretmenlere eğitim verilmeli ve materyal sunulmalıydı, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme becerilerini geliştirecek, müfredatta sınavlar için zaman ayrılmalı, dil bilgisi sorularının metin odaklı sorulması yararlı oluyor. Sınavların yazılı ve uygulamalı biçimde yapılacağı, yıl sonu tatiline girilmeden öğretmenlere duyurulacağı; ayrıca eğitim ve materyal desteği sunularak öğretmenlerin sürece uyum sağlamaları ve gerekli hazırlıkları yapmaları konusunda yardımcı olunabilirdi. Alanyazın incelendiğinde, TEOG sınavındaki soruların çoktan seçmeli biçimde olmaları nedeniyle, öğrencilerin konuşma, dinleme ve yazma becerilerini ölçme konusunda yetersiz kaldıkları ve öğretmenlerin, öğrencilerin bu becerilerini geliştirebilmek amacıyla verdikleri eğitimi olumsuz etkilediğini belirten bir çalışmaya ulaşılmıştır (Kılıçkaya, 2016). Okullarda başarıyı ölçmek amacıyla yapılan sınavlarla YKS gibi öğrencileri seçmek amacıyla yapılan merkezi sınavlarda sorulan soruların biçim bakımından farklı olmaları, öğrenci ve öğretmenlerin dersten alacağı verimi olumsuz etkilemektedir. Eğitimdeki başarı ve verimlilik adına söz konusu durum bir kez daha gözden geçirilmelidir. Çiçek’in (2024) çalışmasında da sınav biçimlerinin öğretmen ve öğrenci üzerindeki akademik ve psikolojik yükü artırdığı, bu durumun eğitim-öğretim sürecinin verimliliğini olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Bu nedenle, sınav içeriklerinin belirlenmesinde hem öğretim programlarıyla uyum gözetilmeli hem de öğrenci düzeyleri arasındaki farklılıklar dikkate alınmalıdır.

Araştırmamızın bulgularıyla benzer biçimde, Kaplan & Güliden'in (2025) çalışmasında da, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini değerlendirmeye yönelik sınavlarda öğretmenlere materyal desteği sağlanmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Öte yandan, Gogoi & Sultana (2024) ile Panthee'nin (2024) çalışmalarında, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirme sürecinde karşılaşılan başlıca sorunlar arasında görsel ve işitsel uyaranlar ile araçların yetersizliği yer almaktadır.

Öğrencilerin dil becerilerini değerlendirme sürecinde, öğretmenlerin etkili materyal ve uyaranlara erişimi büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, kullanılan ölçme araçlarının yalnızca içerik açısından değil, aynı zamanda görsel ve işitsel öğeler bakımından da zenginleştirilmesi gerekmektedir.

Öğretmenler, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin ölçüldüğü sınavların meslek liseleri için uygun olmadığını belirtirler de dört temel dil becerisinin tüm bireyler için gerekli ve önemli olduğu göz önüne alındığında bu sınav biçiminin bütün lise türlerinde uygulanması gerektiği söylenebilir. Müfredatta belli bir zaman diliminin sınavlara ayrılması, verimliliğin artırılması bakımından yararlı olacaktır. Sınavların yapıldığı süreçte görülen hatalar ve eksiklikler giderilerek sınavların öğrenci ve öğretmene yük olarak görülmesinin önüne geçilebilir. Yapılan olumsuz eleştirilerle birlikte, bu sınav biçimi, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yetkinliklerine katkı sağlayacağı düşüncesiyle olumlu bir yaklaşımla da karşılanmıştır. Alanyazın incelendiğinde, Gelbal & Keleşçioğlu'nun (2007) çalışmasında öğretmenlerin, geleneksel sınav yöntemlerinde kendilerini yeterli gördükleri; ancak alternatif ölçme biçimlerini uygulayabilmek için eğitime ihtiyaç duydukları belirtilmiştir. Sallabaş & Kiler'in (2024) çalışmalarında da öğrencilerin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme sürecinde öğretmenlerin yetersiz kalmaları karşılaşılan temel sorunlardan biri olarak görülmüştür. Benzer biçimde, Çerçi'nin (2015) çalışmasında öğretmenlerin, özellikle konuşma becerisini değerlendirme konusunda kendilerini yetersiz gördükleri ve bu süreçte öğrencilere etkili geribildirim sunmakta zorlandıkları vurgulanmıştır. Karatay & Dilekçi'nin (2019) çalışmalarında da öğretmenlerin öğrencilerin dil becerilerini ölçmeye yönelik soru hazırlama konusunda yetersiz oldukları ve bu alanda eğitime ihtiyaç duydukları ifade edilmiştir. Ayrıca, Karadoğan'ın (2019) çalışmasında öğretmenlerin, Türk dili ve edebiyatı sınav uygulamalarına yönelik hizmet içi eğitim kapsamında ölçme ve değerlendirme dersleri almaları gerektiği belirtilmiştir. Gogoi & Sultana (2024) ile Panthee'nin (2024) çalışmalarında, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirme sürecinde karşılaşılan temel sorunlardan biri olarak öğretmenlerin bu becerileri ölçme konusundaki yetersizlikleri vurgulanmıştır. Benzer şekilde, Nurhalimah vd.'nin (2020) çalışmasında, öğretmenlerin öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirmeye yönelik inanç ve uygulamalarında görülen farklılıkların, dil öğretimi, öğrenimi ve değerlendirme süreçlerinde ortak bir anlayış geliştirmenin gerekliliğini ortaya koyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Abdullah'ın (2021) çalışmasında da öğretmenlerin, öğrencilerin dil becerilerini değerlendirme konusunda yetersiz oldukları ve bu alanda eğitime ihtiyaç duydukları vurgulanmıştır. Duque-Aguilar'ın (2021) çalışmasında ise öğretmen yetiştirme programlarında, konuşma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik mesleki gelişimin kritik bir rol oynadığı belirtilmiş ve bu bulguların araştırmamızda elde edilen sonuçlarla örtüştüğü görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde, Gelbal & Keleşçioğlu'nun (2007) çalışmasında, öğretmenlerin özellikle geleneksel sınav yöntemlerinde kendilerini yeterli gördükleri, ancak alternatif ölçme biçimlerini uygulayabilmek için eğitime ihtiyaç duydukları belirtilmiştir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin dil becerilerini etkili biçimde değerlendirebilmesi, yalnızca ölçme araçlarını tanımalarıyla değil, bu araçları amaca uygun ve tutarlı biçimde kullanabilecek mesleki yeterliliklere sahip olabilmeleriyle mümkündür. Bu bağlamda, öğretmenlere yönelik ölçme ve değerlendirme odaklı eğitimlerin, dil öğretiminin niteliğini artırmada ve öğrenci başarısını sağlıklı biçimde izleyebilmede önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Metin odaklı dil bilgisi öğretiminde, kuralların metinden ve bağlamdan kopuk bir biçimde değil; metinler yoluyla dil bilgisinin temel kural ve kullanımları öğrenciye sezdirilerek, kavratılarak ve öğrencinin bunları içselleştirmesi sağlanarak yapılır. Dilimizin yapısı, işleyişi kuru ve ezber bir biçimde değil; sezdirilerek, kavratılarak öğretildiği için öğrenci, dil bilgisi konularının anlama ve anlatma becerileri üzerindeki önemini de kavrayacaktır (Aslan, 2022). Geleneksel ezber temelli dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin dili kalıcı ve işlevsel biçimde kullanmalarını sağlamada yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle yapılandırmacı yaklaşıma dayalı metinle öğretim yöntemi, öğrencilerin dil bilgisi kurallarını anlamlı bağlamlar içinde öğrenerek dili etkin kullanmalarını desteklemektedir (Gökçe & Gülay, 2022). Nitekim Şengül & Koşar' ın (2023) çalışmasında metin odaklı dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin kelimelerin kök ve ek yapılarını anlama ve kullanma becerilerini olumlu yönde geliştirdiği görülmüştür. Bu bulgu, metin temelli öğretim uygulamalarının dilin yapısal öğelerini kavratmada etkili ve kalıcı bir öğrenme sağladığını göstermektedir.

Öğretmenler, araştırmanın ikinci alt problemine ait olan “Öğretmenler, Türk dili ve edebiyatı sınavlarının hazırlık sürecinde ne tür problemlerle karşılaşmaktadır?” sorusunu şöyle değerlendirmiştir: Eğitim almadığımız için zorlandık, zümre içinde fikir ayrılıkları yaşadık, senaryolar kısıtlayıcı oldu, öğrenciler arasındaki düzey farklılıkları bizi zora düşürdü, öğrenci düzeyine göre dinleme metinleri belirlemede zorlandık, konuşma sınavı için konu seçimini öğrenciye bıraktık. Öğretmenlerin zümre içinde fikir ayrılıkları yaşama durumu, ortak yapılan tüm çalışmalarda olabileceği için bu sınav biçimine özgü bir durum olarak değerlendirilmemelidir. Öğretmenlere yol göstermek amacıyla MEB tarafından sunulan sınav senaryoları, aynı zamanda öğretmenleri kısıtladığı için bu uygulama tekrar değerlendirilebilir. Alanyazın incelendiğinde, Sallabaş & Kiler'in (2024) çalışmalarında da, öğrencilerin düzeyine uygun metinlerin seçilmesiyle dil becerilerini ölçme sürecinde karşılaşılan sorunların önlenebileceği belirtilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin sınav sürecinde esnekliğe ve içerik çeşitliliğine gereksinim duyduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin sınav sürecine uyum sağlayabilmeleri için hizmet içi eğitimlerle desteklenmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Sürecin sağlıklı işlemesi, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin güçlendirilmesine bağlıdır.

Öğretmenler, araştırmanın üçüncü alt problemine ait olan “Öğretmenler, Türk dili ve edebiyatı sınavlarının uygulama sürecinde ne tür deneyimler yaşamaktadır?” sorusunu çeşitli zorluklar ve gözlemlerle değerlendirmiştir. Öğretmenler, özellikle konuşma sınavlarının çok zaman aldığını, bazı öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yeterince ifade edemediklerini ve sınavlara gelmeyen öğrencilere yeniden sınav yapılmasının yorucu bir süreç olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin konuşma sınavlarına ezber yaparak geldikleri, akıllı tahtalarda yaşanan ses sorunları nedeniyle dinleme sınavlarının verimli geçmediği, dinledikleri metinleri anlamakta zorluk yaşadıkları ve sınıfların fiziki koşullarının bu tür sınavlara uygun olmadığı dile getirilmiştir. Bu süreçte, bazı öğrencilerin konuşma ve dinleme sınavlarına katılmak istememesi, sınav sırasında yaşadıkları gerginlik ve özellikle 9. sınıf öğrencilerinin bu sınavlara daha kolay uyum sağlaması gibi gözlemler de paylaşılmıştır. Çerçi'nin (2015) çalışmasında da öğretmenlerin, haftalık ders saatlerinin konuşma etkinlikleri, değerlendirme ve geribildirim için yetersiz olduğunu düşündükleri ifade edilmiştir. Bu durum, sınavların sağlıklı biçimde yürütülebilmesi için öğretim sürecine ayrılan zamanın yeniden gözden geçirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Bu bulgular doğrultusunda, konuşma sınavlarının fazla zaman alması sorununun, müfredatta sınavlara özel zaman ayrılmasıyla çözülebileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmede zorlanmaları ve sınava ezbere dayalı biçimde hazırlanmaları, konuşma becerilerinin henüz yeterince gelişmediğini göstermektedir. Araştırmamızla tutarlılık gösteren biçimde, Yangil & Şen'in (2022) çalışmalarında da öğretmenlerin, öğrencilerin konuşma becerilerinin yetersiz olduğunu vurguladıkları görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin yalnızca bilgi

sahibi olmalarının yeterli olmadığını; aynı zamanda bu bilgiyi sözlü olarak ifade edebilme yetkinliklerinin de geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öte yandan, sınavlara katılamayan öğrencilere sonradan sınav yapılmasının öğretmenler açısından yorucu bir uygulama olduğu ifade edilse de, bu uygulamanın öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine katkı sağlama durumları göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin bu sürece daha olumlu yaklaşımları beklenmektedir. Bu bağlamda, araştırmamızın bulgularıyla örtüşen biçimde, Sallabaş & Kiler'in (2024) çalışmalarında da teknolojik altyapı eksikliklerinin, özellikle öğrencilerin dinleme becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi sürecinde ciddi sorunlara yol açtığı vurgulanmıştır. Nitekim sınav haftasında yaşanan akıllı tahta kaynaklı ses problemleri gibi teknik aksaklıkların, gerekli önlemler alındığında en aza indirilebileceği ÜZ xs sxcügl1ğlfefr //öngörülmektedir.

Bu sınav uygulamalarına yeni ncnncnnxpowğszş ş ö öç77 nedeniyle bazı öğrencilerin isteksiz davranışları ve uyum sorunu yaşamaları doğaldır. Ancak zaman içinde, ortaya çıkan gereksinimlere göre yapılacak düzenlemeler ve değişikliklerle bu tür sorunların aşılması mümkündür. Nitekim araştırmamızın sonuçlarıyla benzer biçimde, Gelbal & Keleşcioğlu'nun bgt5ctgbgtg(2007) çalışmasında da öğretmenlerin farklı ölçme araçlarını kullanırken en çok zam

Alanyazında, Türk dili ve edebiyatı öğretmenleriyle yapılan çeşitli araştırmalar da bu durumu destekler niteliktedir. Örneğin, Erdem (2017), bu derslerin edebiyat laboratuvarlarında ya da özel olarak düzenlenmiş sınıflarda yürütülmesi gerektiğini savunmuştur. Benzer biçimde, Mealings & Buchholz'ın (2024) çalışmasında, sınıf içerisindeki kötü ses düzeninin çocukların dinleme becerilerini olumsuz etkilediği, yankılanma süresi azaldıkça dinleme ve anlama düzeylerinin anlamlı biçimde arttığı belirtilmiştir. Benzer biçimde, Çerçi'nin (2015) çalışmasında da sınıf ortamlarının, öğrencilerin konuşma becerilerini sergileyebilecekleri ve bu becerilerin sağlıklı bir biçimde ölçülüp değerlendirilebileceği koşulları sağlamadığı vurgulanmıştır. Ridling (1994) ise, sınıflarda etkili iletişim kurulabilmesi için geleneksel oturma düzeni yerine U biçimi ya da yarım daire oturma düzeninin tercih edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda, Sever (2018) de Türkçe öğretiminin, öğrencilerin birlikte ve yüz yüze eğitim görebilecekleri, dilsel, görsel ve işitsel uyarıların bulunduğu çok uyaranlı ortamlarda, yani özel dil dersliklerinde gerçekleştirilmesinin önemine dikkat çekmiştir.

Öğretmenler, araştırmanın dördüncü alt problemine ait olan “Öğretmenler, Türk dili ve edebiyatı sınavlarının değerlendirme sürecinde ne tür problemler yaşamaktadır? sorusunu şöyle değerlendirmiştir: Konuşma sınavlarının değerlendirilmesinde nesnelliği sağlamak zor oldu, üç sınava ait puan ortalamalarını almak zaman aldı, uygulama sınavları için ortak değerlendirme ölçütleri belirlenmeliydi, öğretmenlerin özel yaşamlarını olumsuz biçimde etkiledi, puanlarının yükseltilmesini isteyen öğrenciler oldu.

Konuşma becerisi, diğer dilsel becerilere göre değerlendirilmesi yoruma daha açık bir beceri olduğu için ve konuşma sınavlarında tek doğru cevabı olan sorulara yanıtlar aranmadığı için bu sınavları değerlendirirken nesnelliği sağlamakta zorluk yaşanabilir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilerinin konuşma becerilerini değerlendirirken nesnelliği sağlamakta zorluk yaşadıklarının belirtildiği farklı çalışmalara ulaşılmıştır (Aksu & Uyar, 2022; Duque-Aguilar, 2021). Söz konusu çalışmalarda, öğretmenlerin öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirirken yalnızca gözlem yoluna başvurdıkları ve herhangi bir değerlendirme formu kullanmadıkları için nesnelliği sağlama konusunda sıkıntı yaşadıkları dile getirilmiştir.

Öğretmenler, araştırmanın beşinci alt problemine ait olan “Öğretmenler, Türk dili ve edebiyatı sınavlarını öğrenciler açısından nasıl değerlendirmektedir?” sorusunu şöyle değerlendirmiştir: Öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirecektir, öğrencilerin öz

güvenini artırıyor, öğrencilerin bu sınav biçimine hazır olmadığını düşünüyorum, öğrencilere başarısızlık duygusu yaşattı, geç kalınmış bir uygulama, dinleme sınavı öğrencinin odaklanma becerisine katkı sunuyor. Dil ve edebiyat öğretiminin temel amacı, öğrencilerin anlama (dinleme ve okuma) ve anlatma (yazma ve konuşma) becerilerini geliştirmektir (Aslan, 2022; Kavcar vd., 2016; Kavcar, 2017; Sever, 2018). Çağdaş dil ve edebiyat öğretiminin amaçlarından biri de okuduğu ve dinlediği metinleri doğru ve tam anlayan, anlatabilen, yaratıcı düşünme becerileri gelişmiş, birey olabilme sürecini tamamlamış kişiler yetiştirebilmektir (Aslan, 2016). Ayrıca, yetişkinliğe doğru adım atan öğrencilere, özgüven kazandırabilme, çok yönlü ve yaratıcı düşünebilme, eleştiri yapabilme, araştırma yapmayı sevdirebilme gibi amaçları da vardır (Çelik, 2018). Bu yönüyle dil ve edebiyat öğretiminin özerk benlik duygusu ve öz güveni gelişmiş bireyler yetiştirebilme konusunda etkili olacağı söylenebilir. Öğrencilerin söz konusu sınav biçimine hazır olmadıklarını ve bu sınavların öğrencilere başarısızlık duygusu yaşattığını dile getiren öğretmenler olmakla birlikte; bu uygulamaya geç kalındığını düşünen ve dinleme sınavlarının öğrencilerin odaklanma becerilerini geliştirdiğini savunan öğretmenlerin de bulunması, söz konusu sınav biçimine tamamen karşı olunmadığını ama süreç ve yöntemle ilgili durumların gözden geçirilmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, Sallabaş & Kiler'in (2024) çalışmasında, öğrencilerin dil becerilerini ölçme sürecinde karşılaşılan sorunlardan birinin özgüven eksikliği olduğu belirtilmiştir. Moneva & Cuizon'un (2020) lise öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada ise sınıf içi sözlü sunumların, öğrencilerin özgüvenini artırdığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, araştırmamızda elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Bu durum, dil eğitimi sürecinde sözlü anlatım becerilerinin desteklenmesinin öğrencilerin kendilerini daha rahat ve etkili biçimde ifade edebilmeleri için önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin sınav ve değerlendirme süreçlerinde sözlü etkinliklere daha fazla yer vermeleri, öğrencilerin özgüven ve iletişim becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağlayacaktır.

Öğretmenler, araştırmanın altıncı alt problemine ait olan “Öğretmenler, Türk dili ve edebiyatı sınavlarına ilişkin öğrencilerden ne gibi dönütler almıştır? sorusunu şöyle değerlendirmiştir: Sınava girmekten bıktık, sınav sayısının fazlalığı nedeniyle mutsuz, sınavların böyle yapılması daha iyi oldu.

Ülkemizde, özellikle öğrencilerin okul başarılarını değerlendirmek amacıyla yapılan sınavların eleştiri odağında, sınavların yapılıyor olması değil; yapılan sınavların yapısı, sayısı, kapsamı ve yöntemi bulunmaktadır (Büyüköztürk, 2016). Araştırmamızda da öğretmenlerin, öğrencilerin sınav sayısının fazlalığını eleştirdikleri ve sınava girmekten bıktıklarını dile getirdikleri fakat sınavların tamamen yapılmamasına yönelik görüş bildirmediğini söylemeleri dikkat çekmiştir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin çoğunluğu, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin ölçülmesinin eğitim sürecine katkı sağladığına inanmaktadır. Söz konusu durum, alanyazında ulaşılan farklı çalışmalarla da desteklenmiştir. Fakat öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin ölçüldüğü sınavların yapılma sürecinin ve yönteminin gözden geçirilerek gerekli düzenleme ve değişikliklerin yapılması gerektiğini de dile getirmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin okul yaşamları boyunca aldıkları eğitimler ve girdikleri sınavlarla alakası olmayan, çoktan seçmeli soruların sorulduğu YKS ile sınanması, ortaöğretimde aldıkları eğitimi içselleştirmeleri önündeki en büyük engel olarak değerlendirilebilir. Söz konusu merkezi sınavda sorulan soruların hazırlık aşamasında, öğretmenlerin hiçbir görevi ve katkısı bulunmamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin sürece dahil edilmediğini göstermektedir. Öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin ölçüldüğü Türk dili ve edebiyatı sınavlarının her aşamasında karşılaşılan çeşitli sorunlar bulunmasına rağmen öğretmen ve öğrencilerden alınan dönütlerden yola çıkılarak söz konusu sınav biçiminin

geliştirilmesi durumunda, ülkemizdeki merkezi sınavlarda da değişiklik yapılması yönünde yeni seçenekler ve umutların doğabileceği söylenebilir.

Bu bağlamda, sınavların etkinliğini artırmak amacıyla öğretmenlere yönelik kapsamlı eğitim programları düzenlenmelidir. Sınav materyalleri ve senaryoları, öğretmenlerin deneyim ve önerileri dikkate alınarak güncellenmelidir. Ayrıca, sınavların gerçekleştirileceği sınıfların fiziksel koşulları iyileştirilerek daha uygun bir sınav ortamı sağlanmalıdır. Merkezi sınavlarda öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini ölçen sorulara yer verilmeli, böylece öğrencilerin lise düzeyindeki eğitimleriyle uyumlu bir sınav deneyimi yaşamaları sağlanmalıdır. Bu önerilerin hayata geçirilmesi, öğretmenlerin ve öğrencilerin sınavlara yönelik olumsuz tutumlarını azaltacak ve sınavların eğitim sürecine katkısını artıracaktır.

KAYNAKÇA

- Abdullah, S. (2021). *Teachers' and students' perspectives on English language assessment in the secondary English language teaching (ELT) curriculum in Bangladesh* [Master's thesis, University of Canterbury]. UC Research Repository.
- Aksu, H. & Uyar, Y. (2022). Ortaokul Türkçe derslerinde verilen konuşma eğitiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(1), 85-101. <https://doi.org/10.35233/oyea.1051710>
- Arıkan, S. (2023). Sınıf içi ölçme sonuçlarına dayalı olarak not verme. R. N. Çıkrıkçı (ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (s. 317- 344). Anı Yayıncılık.
- Aslan, C. (2016). Özerk benlikli birey yetiştirme sürecinde çağdaş dil ve edebiyat öğretimi ortamlarının (Türkçe/Türk dili ve edebiyatı) önemi. *İlköğretim Online*, 15(3), 723-741. <https://doi.org/10.17051/io.2016.79445>
- Aslan, C. (2022). *Örnek eğitim durumlarıyla Türkçe-Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi*. Pegem Yayıncılık.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Binyazar, A. (2018). *Sözün onuru*. Can Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler, Türkiye'deki ölçme değerlendirme sistemi üzerine güncel durum hakkında uzman değerlendirmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 345-356.
- Creswell J.W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. M. Bütün & S.B. Demir (Çev.) (4. baskı). Siyasal Kitabevi.
- Çalıcı, M. A. & Aytan (2020). Dinleme eğitimi. T. Aytan (ed.), *Etkinliklerle Dinleme Eğitimi* (s. 1-47). Pegem Akademi.
- Çatal, S. (2022). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında ölçme ve değerlendirme: Yürürlükteki Kitaplar Üzerine Bir İnceleme* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Çelik, T. (2018). *Dil ve edebiyat öğretimi*. Anı Yayıncılık.

- 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>
- Çiçek, S. (2024). Ana dili olarak türkçe öğretiminde dört temel dil becerisini ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri: Beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sistemi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (62), 3517–3542. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1521502>
- Çiftçi, Ö. (2017). Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin soru sorma becerileri üzerine bir araştırma. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(13), 19-43.
- Duque-Aguilar, J. F. (2021). Teachers' assessment approaches regarding EFL students' speaking skill. *Issues in Teachers' Professional Development*, 23(1), 161–177. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n1.85964>
- Erdem, C. (2017). Türk dili ve edebiyatı öğretimi uygulamaları üzerine bazı tespitler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50(1), 99-126. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000001389
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.
- Gelbal, S. & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 135-145.
- Gogoi, N., & Sultana, Y. (2024). Problems in developing listening skills: Voices of secondary school teachers. *Journal of English Language Teaching*, 66(1), 3–12. <https://journals.eltai.in/jelt/article/view/JELT660102>
- Göçer, A. (2015). Türk dili ve edebiyatı eğitiminde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına Genel Bir Bakış. *Journal of Theory and Practice in Education*, 11(3), 787-815.
- Gökçe, B. & Gülay, E. (2022). Metin merkezli dil bilgisi öğretimi uygulamaları. M. N. Kardaş ve N. Kardaş (ed.), *Dil Bilgisi Öğretimi* (s. 223-241). Pegem Akademi.
- Güliden, B. & Kaplan, K. (2025). Türkçe öğretmenlerinin Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliğindeki değişikliklere yönelik görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (63), 61-80. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1433748>
- Gülleroğlu, H. D. (2023). Eğitim hedeflerinin sınıflaması ve test planının tasarlanması. R. N. Çıkrıkçı (ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (s. 91-132). Anı Yayıncılık.
- Kaplan, M. (1992). *Kültür ve dil*. Dergâh Yayınları.
- Karadoğan, A. (2019). *Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tutum, yeterlik ve uygulamaları* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Karadüz, A. (2009). Türk dili ve edebiyatı eğitiminin hedefleri kapsamında ölçme ve değerlendirmede kullanılan “soru” nitelikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(27), 17-32.
- Karatay, H. & Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 685–716.

- Kavcar, C., Oğuzkan, F. & Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi-Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Anı Yayıncılık.
- Kavcar, C. (2017). *Edebiyat ve eğitim*. Anı Yayıncılık.
- Kılıçkaya, F. (2016). Washback effects of a high-stakes exam on lower secondary school English teachers' practices in the classroom. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, 40(1), 116–132. <https://doi.org/10.17951/lsmll.2016.40.1.116>
- Kıran, Z. & Eziler Kıran, A. (2018). *Dilbilime giriş*. Seçkin Yayıncılık.
- Kurudayıoğlu, M., Şahin, Ç. & Çelik, G. (2008). Türkiye'de uygulanan Türk Edebiyatı Programı'ndaki ölçme ve değerlendirme boyutu uygulamasının değerlendirilmesi: Bir durum çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 91-101.
- Mealings, K. T., & Buchholz, J. M. (2024). The effect of classroom acoustics and noise on preschool children's listening, learning, and wellbeing: A scoping review. *Building Acoustics*, 32(1), 109-121. doi:10.1177/1351010X241286267
- MEB. (2018). *Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı (9, 10, 11 ve 12. sınıflar)*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (meb.gov.tr)
- MEB. (2023). Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği. Mevzuat Bilgi Sistemi
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage.
- Moneva, J. C. & Cuizon, A. J. P. (2020). Confidence: Before and after oral recitations. *Journal of Applied Linguistics and Literature*, 5(1), 94–101. <http://orcid.org/0000-0003-0936-2625>
- Nurhalimah, N., Husna, N. H. R., & Hidayat, D. N. (2020). An exploration of English teachers' beliefs and practices of speaking assessment: bring English teachers into focus. *International Journal of Linguistics, Literature and Culture*, 6(5), 41–48. <https://doi.org/10.21744/ijllc.v6n5.990>
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed.). Pearson.
- Özdemir, E. (1975). *Okuma sanatı-nasıl okumalı neler okumalı*. İnkılap Yayıncılık.
- Özdemir, E. (2000). *Erdemin başı dil*. Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, E. (2016). *Konuşma sanatı*. Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, E. & Binyazar, A. (2018). *Yazmak sanatı*. Fom Kitap Yayınları.
- Panthee, D. (2024). Teachers' perspectives on teaching listening skills in secondary level English language classes. *Journal of NELTA Gandaki*, 7(1-2), 56–66. <https://doi.org/10.3126/jong.v7i1-2.70185>
- Ridling, Z. (1994). The effects of three seating arrangements on teachers' use of selective interactive verbal behaviors. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, Nisan 4-8.
- Sallabaş & Kiler (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>

- Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2017). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. Tudem Yayıncılık.
- Sever, S. (2018). *Sanatsal uyaranlarla dil öğretimi*. Tudem Yayıncılık.
- Sahlberg, P. (2015). *What can the world learn from educational change in Finland?* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Sosniak, L. A., Ethington, C. A. & Varelas, M. (1991). Teaching mathematics without a coherent point of view: Findings from the IEA Second International Mathematics Study. *Journal of Curriculum Studies*, 23(2), 119–131. <https://doi.org/10.1080/0022027910230202>
- Şengül, K. & Koşar, H. (2023). Metin odaklı dil bilgisi öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin morfolojik farkındalık bilgi ve becerilerine etkisi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(1), 88-105. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1098990>
- Yangil, M. K. & Şen, F. (2022). Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerisi düzeyleri ve geliştirilmesine yönelik öğretmen görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 10(1), 14-26. Doi: 10.29228/ijla.54988
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Language is the most basic tool that creates civilization and culture, enabling people to convey emotions and thoughts to each other, allowing them to become a nation with a unity of feelings and thoughts among them, rather than being a collection of people (Kaplan, 1992; Kavcar, 2017; Kıran & Eziler Kıran, 2018; Özdemir, 2000; Sever, 2015). As the means of communication among individuals and a key element in the formation of civilizations, cultures, and nations, language must continuously evolve in order to maintain its existence. In this regard, native language education plays a crucial role in the development and continuity of language. Within native language education, Turkish courses in primary and lower secondary education, as well as Turkish language and literature courses in upper secondary education, are of great importance.

In Turkish language and literature courses, teachers should ask students questions during classroom activities and written exams that are not solely based on memorization, but rather are functional, aligned with the objectives of instruction, and designed to encourage and develop critical thinking (Aslan, 2022). To support this goal, the Regulation on Measurement and Evaluation published by the Ministry of National Education on September 9, 2023, states that Turkish language and literature exams should be administered in both written and practical formats, in a way that assesses students' reading, writing, listening, and speaking skills (MEB, 2023).

When the literature is examined, it is found that the opinions of teachers are consulted regarding the Turkish language and literature exams given to secondary school students (Karadüz, 2009; Göçer, 2015; Çiftçi, 2017; Karadoğan, 2019). While these studies focusing on the cognitive step in which the questions are generally located, in this study, it is aimed to take the opinions of teachers on the measurement and evaluation of students' comprehension and expression skills in line with the Measurement and Evaluation Regulation published by the Ministry of National Education on 09.09.2023 in the Turkish language and literature exams held in schools during the

year in order to measure the course success of secondary school students. For this purpose, the questions sought answers are as follows:

1. What are teachers' views on designing Turkish language and literature exams in a way that measures students' comprehension and expression skills?
2. What kinds of problems do teachers encounter during the preparation process of Turkish language and literature exams?
3. What types of experiences do teachers have during the administration of Turkish language and literature exams?
4. What problems do teachers face during the evaluation process of Turkish language and literature exams?
5. How do teachers evaluate Turkish language and literature exams from the students' perspective?
6. How do teachers express the feedback they receive from students regarding Turkish language and literature exams?

Method

Qualitative research method is used in the research. In the study, phenomenology design, which is one of the qualitative research designs, is used because it is suitable for the nature of the study. This research design focuses on phenomena that we are aware of but do not have a deep and detailed thought about. In studies where the phenomenological design is used, the data sources are individuals who experience the phenomenon focused on the research or who can reflect this phenomenon to the outside (Yıldırım & Şimşek, 2018).

The study group of the research consisted of 21 Turkish language and literature teachers working in Ayvalık district of Balıkesir. In the study, the information collection form prepared by the researchers and the semi-structured interview form are used to obtain the opinions of the teachers about the Turkish language and literature exams in which the students' comprehension and expression skills are measured. The data of the study are collected through semi-structured interviews with 21 Turkish language and literature teachers who volunteered to participate in the research between 10.03.2024 and 20.03.2024.

The data were analyzed by content analysis method. The main purpose of this analysis method is to reach the concepts and relationships that can explain the data obtained (Yıldırım & Şimşek, 2018). In the study, categorical analysis technique is also used. In the categorical analysis technique, a higher theme is reached by evaluating the relationships between the concepts reached through content analysis (Yıldırım & Şimşek, 2018). In order to support the themes formed as a result of the analysis, the opinions of the teachers are given directly in the findings section of the research. The interviewed teachers are respectively Ö1, Ö2, Ö3, ... format.

Results and Discussion

Most teachers believe that measuring students' comprehension and expression skills is beneficial for them. This situation has also been supported by different studies in the literature. However, they also stated that the process and method of conducting the exams, in which students' comprehension and expression skills are measured, should be reviewed and necessary arrangements and changes should be made. Moreover, students are assessed through the YKS, which consists of multiple-choice questions unrelated to the instruction and assessments they encounter throughout their school education. Teachers have no role or contribution in the preparation of the questions asked in the central exam. Although there are various problems encountered at every stage of the Turkish language and literature exams, in which students' comprehension and expression skills are measured, it can be said that if the exam format in question is developed based on the feedback received from teachers and students, new options and hopes may arise for changes in the central exams in our country.