

Problems encountered by Turkish language teachers in the assessment processes of reading and writing skills and proposed solutions*

Şirin Kübra Yağmur¹



¹Ankara Medipol University, Dr. Lecturer

ARTICLE INFO

Article Type: Research article
Receive: 10.5.2025
Accepted: 14.6.2025
Publication: 30.6.2025
Month/ year: 6/2025
Citation: Yağmur, Ş. K. (2025). Problems encountered by Turkish language teachers in the assessment processes of reading and writing skills and proposed solutions. *International Journal of Düzce Educational Sciences*, 3(1), 52-64.

ABSTRACT

Measurement and evaluation play a significant role at every stage of the educational process, utilized for monitoring learning processes, assessing teaching methods, and measuring student achievement. In recent years, there has been a noticeable increase in studies focusing on assessment and evaluation processes in Turkish language education. However, these studies have primarily focused on general approaches, reduced to specific skills, with limited research on measurement and evaluation. This study aims to identify the challenges faced by Turkish language teachers in the process of assessing reading and writing skills, as well as their proposed solutions. The originality of the research lies in consulting the perspectives of Turkish language teachers who implemented the 2024 Middle School TDÖP for the first time. The study adopts a qualitative approach, with data collected through semi-structured interview questions. The participants consist of 14 Turkish language teachers working with 5th-grade students during the 2024-2025 academic year. The collected data were analyzed using the content analysis method. Within this scope, the challenges encountered in assessing reading skills were primarily concentrated around class size and time management. Opinions were mostly expressed regarding formative assessment practices. Regarding writing skills, the views centered on the difficulties posed by large class sizes and individual differences. Proposed solutions include allocating more time to reading skills, reducing class sizes for writing skill practices, and supporting pre-writing activities. In the findings of this study, an analysis of teachers' responses regarding the process of assessing reading and writing skills for various purposes has been included. Since these results are part of the evaluation process, a wide range of views related to the use of these results have also been obtained.

Keywords: Reading and writing skills, measurement and evaluation, Turkish language teachers

* Bu makale yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin okuma ve yazma becerilerini değerlendirme süreçlerinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri

ÖZET

Ölçme ve değerlendirme, eğitim sürecinin her aşamasında önemli bir rol oynamakta; öğrenme süreçlerini izlemek, öğretim yöntemlerini değerlendirmek ve öğrenci başarısını ölçmek için kullanılmaktadır. Son yıllarda

Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme süreçlerine dair çalışmalarda belirgin bir artış gözlenmiştir. Ancak, bu çalışmalar genel yaklaşımlara odaklanmış, becerilere indirgenmiş, ölçme ve değerlendirme araştırmaları sınırlı kalmıştır. Bu çalışmada, okuma ve yazma becerilerini değerlendirme sürecine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini belirlemek amaçlanmaktadır. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı (TDÖP) ilk defa uygulayan Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurulması, araştırmanın özgün yanını ortaya koymaktadır. Çalışma, nitel bir yaklaşımla ele alınmış ve veriler yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 2024-2025 eğitim öğretim yılında 5. sınıfta görev yapan 14 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bu kapsamda, okuma becerisini değerlendirme sürecinde yaşanan sorunlar; sınıf mevcudu ve zaman yönetimi noktasında yoğunlaşmıştır. Çoğunlukla biçimlendirici değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüş belirtilmiştir. Yazma becerisine ilişkin görüşler ise, sınıf mevcudunun kalabalık olması ve bireysel farklılıkların süreci zorlaştırması noktasında yoğunlaşmıştır. Okuma becerisine ayrılan zamanın artırılması; yazma becerisi uygulamalarında sınıf mevcudunun azaltılması, yazma öncesi çalışmaların desteklenmesi sunulan çözüm önerilerindendir. Bu çalışmanın bulgularında, okuma ve yazma becerilerinin farklı amaçlarla ölçülmesine ilişkin öğretmen yanıtlarının analizi de yer almıştır. Bu sonuçlar, değerlendirme sürecinin bir parçası olduğundan, elde edilen verilerin nasıl kullanıldığına dair konuyla bağlantılı çok sayıda görüş toplanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okuma ve yazma becerileri, ölçme ve değerlendirme, Türkçe öğretmenleri

Giriş

Ölçme ve değerlendirme, eğitim sürecinin her adımında yapılan iş ve işlemlerin niteliğini kontrol etme olanağı sağlayan temel unsurlardandır; yöntemleri denetleme, öğrenme düzeyini belirleme, hedefleri ve programları güncelleme gibi birçok gerekçeyle ölçme ve değerlendirme yapılır. Öğretim, ölçme ve değerlendirme süreçleriyle bütünleşik bir biçimde ilerler ve bu süreç, dil öğretiminin de ayrılmaz bir unsurudur. Nitekim, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından tanımlanan öğretmen yeterlikleri arasında yer alan üçüncü madde, doğrudan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yetkinlikleriyle ilişkilidir.

Eğitim sistemlerinin ilerlemesi ve gelişiminde, öğretme-öğrenme sürecindeki değerlendirme etkinlikleri önemli bir rol üstlenmektedir. Değerlendirme, en yalın haliyle, "Ölçme sonuçlarının, aynı alana ait bir kriter ile kıyaslanarak bir değer yargısına ve oradan da bir karara ulaşma sürecidir" (Yılmaz ve Sümbül, 2003, s. 234). Öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme uygulamaları pek çok noktada yer almaktadır. Sürecin başında öğrencilerin derse hazır olma durumlarını belirlerken, süreç içerisinde gelişimlerini takip ederken ve süreç sonunda öğretilen veya öğretilmeyen becerileri belirleyip sebebini sorgularken ölçme ve değerlendirme araçlarından yararlanılır. Bu doğrultuda ölçme ve değerlendirmenin, öğretim sürecinin sadece sonunda değil, öğretimin başında ve süreç içerisinde uygulandığı söylenebilir. Araştırmacılar tarafından değerlendirme türleri farklı sınıflandırmalar/adlandırmalar ile ele alınmıştır (Demirel, 2007; Güneş, 2013; Crisp, 2014, s. 3):

Demirel (2007, s. 142), değerlendirme türlerini, "tanılayıcı değerlendirme (diagnostic evaluation), biçimlendirici değerlendirme (formative evaluation) ve düzey belirleyici değerlendirme (summative evaluation) biçiminde sınıflandırmıştır. Güneş (2013, s. 308) ise, değerlendirme sürecini şöyle ele almıştır:

a) Başlangıç değerlendirme: Eğitimin başında yapılan, öğrencilerin ön durumlarını saptayan, uygulanacak eğitimin düzeyi ve içeriği hakkında öğretmene yardım eden değerlendirmedir.

b) Süreç değerlendirme: Belirli aralıklarla ve düzenli olarak öğrenci gelişim düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen, aynı zamanda yapılan eğitim çalışmalarının uygunluğunu saptamakta kullanılan değerlendirmedir.

c) Sonuç değerlendirme: Program ya da dönem sonunda gerçekleştirilen amaçlar, öğrencinin öğrenme durumu, kitapların kullanımı, araç-gereçlerin etkinliği, kullanılan yöntemlerin yararları vb. durumların saptanmasında kullanılan değerlendirmedir.

Yukarıdaki sınıflandırmalar ve tanımlar ışığında, değerlendirme türlerini özetle açıklamak mümkündür. Tanılayıcı değerlendirme, öğrencilerin bir konuya dair ön bilgilerini, eksikliklerini veya kavram yanlışlarını belirlemek için uygulanan bir süreçtir. Biçimlendirici değerlendirme, öğrencilerin gelişimlerini takip ederek geri bildirim sunmayı hedefler. Sonuçlandırıcı değerlendirme ise, dönem sonunda öğrenme düzeyinin ölçülmesi amacıyla yürütülür.

Değerlendirme süreci, eğitimde hem öğretme-öğrenme süreçlerinin etkinliğini ölçmek hem de öğrencilerin gelişimlerini izlemek açısından önemli bir rol oynamaktadır. Bu süreç, öğretmenlere, öğrencilerin bilgi ve becerilerine dayalı ilerlemeyi sistematik bir biçimde değerlendirme, öğrenme eksikliklerini belirleme ve öğretim programını bireysel ihtiyaçlara göre uyarlama olanağı sağlar. Bu nedenle değerlendirme sürecinin, öğretim sürecinin başından sonuna kadar sürdürülmesi gerekmektedir. "Öğrenme öncesinde ve sırasında yapılan öğretim sürecini etkileyen değerlendirmeler biçimlendirici değerlendirme; öğretim süreci sonunda geriye dönük biçimde öğrenci başarımlarını belirlemek amacıyla yapılan durum değerlendirmeleri ise sonuç özetleyici değerlendirme olarak adlandırılır" (Çetinkaya ve Yolcusoy, 2020, s. 177). Buna göre biçimlendirici değerlendirme, öğretmenlerin her öğrencinin ihtiyacına göre öğretimi kişiselleştirmesini sağlamakta; sonuçlandırıcı değerlendirme ise, eğitim sisteminin genel başarısını ölçerek eğitim politikalarının geliştirilmesinde veri sağlamaktadır. Görüldüğü üzere, alan yazında değerlendirme süreçlerine ilişkin kavramlar farklılık göstermektedir. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, dil becerilerine ilişkin önceki programlardaki uygulamaların yanı sıra yeni yaklaşımlar, kavramlar ve bölümler yer almıştır. Ölçme ve değerlendirme kapsamında, tanılama ölçümleri yapılması, biçimlendirici değerlendirme ile takibin sağlanması ve geri bildirim ağırlık verilmesi, sonuç değerlendirme ile de öğretim sürecinin niteliğinin artırılması gerektiği anlaşılmaktadır (MEB, 2024). Bu çalışmada, MEB'in belirlediği terminoloji dikkate alınmıştır.

Dil öğretim sürecine yön veren öğretim programlarında dört temel dil becerisine yönelik amaç, kazanım (öğrenme çıktısı), yöntem ve teknikler, ölçme ve değerlendirme (öğrenme kanıtları) bölümleri yer alır. Tüm öğretim programlarında ölçme ve değerlendirmeye dair başlıklar görmek mümkündür. 2024-2025 eğitim öğretim yılının başında okul öncesi, 1, 5 ve 9. sınıflardan başlayarak aşamalı bir biçimde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli uygulamaya konmuştur. Bu sebeple çalışmada 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda çerçevesi belirlenen değerlendirme önceliklerinin, öğretmen görüşlerine ne ölçüde yansıdığı araştırılmıştır.

Ungan ve Dinçel (2022), Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme ile ilgili yapılan araştırmaların hazırlanma yıllarına yer verdikleri çalışmalarında, 2010 ile 2020 yılları arasında araştırma sayısında gözle görülür bir artış olduğunu, en fazla araştırmanın ise 2019 yılında yapıldığını ortaya koymuşlardır (ss. 568-569). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaştıkları temel sorunlara ilişkin çalışmalar (Kırım ve Yiğit, 2014; Demir ve Gül Özgül, 2019; Sallabaş ve Kiler, 2024), öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusundaki görüşlerine odaklanmış; 2024 TDÖP kapsamında öğretmen görüşlerine başvurularak değerlendirme süreçlerinde karşılaşılan zorlukları ve öğretmenlerin çözüm önerilerini doğrudan inceleyen bir saha çalışmasıyla karşılaşılmamıştır. Çalışmanın, ilk uygulamaların yapılması yoluyla özgün bir katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu, özellikle 2024 Ortaokul TDÖP'nin uygulanmaya başlandığı bir dönemde, programın ölçme ve değerlendirme boyutlarının uygulama sürecinde nasıl işlediğini anlamak için önemli bir adım olarak değerlendirilebilir. Bu doğrultuda çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. 5. sınıf öğrencilerinin okuma becerisine yönelik tanılayıcı, biçimlendirici ve sonuçlandırıcı değerlendirmelerinizde ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz? Bu sorunlara nasıl çözüm önerisi getiriyorsunuz?
 - a. Yazılı notlarını belirlemek dışında başka amaçlarla okuma becerilerini ölçer misiniz? Evet ise hangi amaçlarla?
 - b. Sonuçları nasıl kullanırsınız?
2. 5. sınıf öğrencilerinin yazma becerisine yönelik tanılayıcı, biçimlendirici ve sonuçlandırıcı değerlendirmelerinizde ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz? Bu sorunlara nasıl çözüm önerisi getiriyorsunuz?

- Yazılı notlarını belirlemek dışında başka amaçlarla yazma becerilerini ölçer misiniz? Evet ise hangi amaçlarla?
- Sonuçları nasıl kullanırsınız?

Yöntem

Araştırma Deseni

Türkçe öğretmenlerinin okuma ve yazma öğretimine yönelik tanılayıcı, biçimlendirici ve sonuçlandırıcı değerlendirme süreçlerinde karşılaştıkları sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin görüşlerini kapsayan bu araştırmada nitel araştırma deseni tercih edilmiş ve bu bağlamda görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, araştırmaya katılım sağlayan kişilerin bir konu ya da duruma dair duygu ve düşüncelerini anlama üzerine kurulan bir etkinliktir (Karataş, 2017). Yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve odak grup görüşmesi biçiminde farklı görüşme türleri vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 120; Sönmez ve G. Alacapınar, 2011, s. 108). Araştırmada görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme ile verilerin toplanması tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

2024-2025 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilen çalışmaya, Ankara'nın merkez ilçeleri olan Çankaya, Keçiören ve Pursaklar'daki altı farklı devlet okulunda ve 5. sınıfta görev yapan 14 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Öğretmenler, 2024 Ortaokul TDÖP'yi ilk kez 2024-2025 eğitim öğretim yılının birinci yarıyılı boyunca uygulamış ve görüşmeler, birinci yarıyılın tamamlanmasının ardından Ocak ayında yapılmıştır. Katılımcıların seçimi, Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırmaları (SEGE) temel alınarak belirlenen ilçelerdeki sosyo-ekonomik çeşitliliği yansıtacak biçimde yapılmıştır. Çalışma grubunda, Keçiören'den 5, Çankaya'dan 3 ve Pursaklar'dan 6 öğretmen yer almış; bu dağılım, ilçeler arasında sayısal bir denge sağlandığını göstermektedir. Söz konusu denge, farklı sosyo-ekonomik bağlamlarda görev yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde karşılaştıkları zorlukların ve sundukları çözüm önerilerinin temsil gücünü artırmakta, çalışmanın kapsamını ve özgünlüğünü güçlendirmektedir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin görev yaptığı okullar tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okullar

İlçeler	Okullar	f	Yüzde
Keçiören	Tarhuncu Ahmet Paşa Ortaokulu	3	21,4
Pursaklar	İmam Hatip Ortaokulu	3	21,4
Pursaklar	Abdurrahim Karakoç Ortaokulu	3	21,4
Çankaya	Beytepe Ortaokulu	2	14,3
Keçiören	Şehit Kavas Atanur Aytaç Ortaokulu	2	14,3
Çankaya	Türkiye Emlak Bankası Ortaokulu	1	7,1
Toplam		14	100,0

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın veri toplama aracı; araştırmacı tarafından çalışmanın amacı doğrultusunda hazırlanan görüşme formudur. Ayrıntılı bilgilere ulaşabilmek adına yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Patton (2015, s. 628), görüşmenin amacının, katılımcıların bakış açılarını ortaya çıkarmak olduğunu belirtir. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacının yönlendirmesini en aza indirirken, görüşülen kişiye yanıtlarında esneklik sunan bir yöntem olarak tanımlanır. Araştırmacı tarafından hazırlanan sorular, uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü için oluşturulan tabloda, "uygundur", "uygun değildir", "düzeltilmeli" maddeleri kullanılmıştır. Oluşturulan görüşme formu için, Düzce Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Başkent Üniversitesi ve Balıkesir Üniversitesinde Türkçe Eğitimi ve Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanlarında çalışan dört uzmanın görüşleri alınmıştır. Uzmanların biri Doçent, biri Dr. Öğretim Üyesi, ikisi Dr. Öğretim Görevlisidir. Uzmanlardan yaklaşık iki

haftada dönüt alınmıştır. Uzman görüşleri neticesinde sorular düzenlenmiştir. Hazırlanan veri toplama araçları etik kurul onayına sunulmuş ve gerekli onay alınmıştır. Ardından da "MEB Araştırma İzni" alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Görüşmeler, Ankara'nın Çankaya, Keçiören ve Pirsaklar ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan 5. sınıf Türkçe öğretmenleriyle yürütülmüştür. Çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerle, onların uygun oluşlarına göre planlanmış zaman dilimlerinde, görev yaptıkları okullarda yüz yüze veya çevrim içi görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere başlamadan önce, öğretmenlere araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. 2025 yılında yapılan bu görüşmelerde, toplam 14 öğretmenle bir araya gelinmiş ve çalışma kapsamında iki temel soru yöneltilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Ortaokul 5. sınıf düzeyinde görev yapmakta olan Türkçe öğretmenlerinin okuma ve yazma becerilerini değerlendirme süreçlerine yönelik görüşlerinden elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, elde edilen verilerin derinlemesine incelenmesini ve bu verileri açıklayan kavramlar ile temalara ulaşılmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 89). Diğer bir deyişle, içerik analizi aracılığıyla veriler betimlenmeye çalışılır; birbirine benzerlik gösteren ve aralarında ilişki bulunan veriler, belirli kavramlar ve temalar etrafında birleştirilerek yorumlanır (Altunışık ve Diğerleri, 2010, s. 322).

İçerik çözümlemesi verileri, "verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması" biçiminde dört aşamada çözümlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 228). Bu araştırmanın görüşme yanıtlarından elde edilen verileri yukarıdaki aşamalar doğrultusunda çözümlenmiştir. İçerik çözümlemesine göre, verileri kodlama sürecinde üç tür kodlama biçimi bulunmaktadır: "Daha önce belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama, verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama ve genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama" (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 229). Bu çalışmada, öğretmenlerin yanıtlarından çıkarılan kavramlara göre kodlama yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo yardımıyla frekans değerleri dikkate alınarak sunulmuştur. Daha sonra bu veriler yorumlanmıştır. Çıkarılan bu temalar Ö1, Ö2, Ö3... biçiminde öğretmen görüşleriyle karşılaştırılmış ve araştırmanın güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Etik Kurul İzni

07.08.2023 tarihinde Başkent Üniversitesi Sosyal, Beşeri Bilimler ve Sanat Alan Araştırma Kurulu tarafından 255730 karar sayısı ile izin verilmiştir.

Bulgular

Görüşmeye katılan 14 Türkçe öğretmenine, **"5. sınıf öğrencilerinin okuma becerisine yönelik tanılayıcı, biçimlendirici ve sonuçlandırıcı değerlendirmelerinizde ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?"** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerisini Değerlendirme Süreçlerinde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Öğretmen Görüşleri

	f	Yüzde
Sınıf mevcudunun kalabalık olması	4	28,6
Zaman yönetiminde sorunlar yaşanması	4	28,6
Biçimlendirici değerlendirmede evrak işinin vakit kaybı oluşturmaması	2	14,3
Bireysel farklılıkların fazla olması	2	14,3
Biçimlendirici değerlendirmenin program yoğunluğundan dolayı zor olması	1	7,1
Okuma sorunlarının fazla olması	1	7,1
Toplam	14	100,0

Öğretmenlerin, 5. sınıf öğrencilerinin okuma becerisine yönelik değerlendirme süreçlerinde karşılaştıkları sorunlara yönelik yanıtlarından oluşan kodlamalar incelendiğinde, 4'ü sınıf mevcudunun kalabalık olduğunu, 4'ü zaman yönetiminde sorunlar yaşadığını, 2'si biçimlendirici değerlendirme sürecinde evrak işinin vakit kaybı oluşturduğunu, 2'si ise bireysel farklılıkların süreci zorlaştırdığını belirtmiştir. Örneğin öğretmenler;

"Tanılayıcı değerlendirme kolaylıkla dönem başında uygulanıyor. Fakat programın yoğunluğu (etkinliklerin), sınıf mevcudu fazlalığı biçimlendirici değerlendirmeyi çok zorlaştırıyor. Biçimlendirici değerlendirme için evrak hazırlamak ve zaman ayırmak imkânsız. Sonuçlandırıcı değerlendirme sınavlar üzerinden olduğu için sorun yaşıyoruz." (Ö1/Ö2),

"5. sınıf öğrencilerimin bir kısmında, ilkokul 1. sınıfta pandemi nedeniyle uzaktan eğitim almalarının olumsuz etkilerini yaşıyorum. Heceleyerek okuma, atlayarak okuma, sözcüklere ek getirme, sözcüklerden ek çıkarma, sözcükleri çağrışım yaptığı başka sözcüklerle değiştirme gibi sorunlarla karşılaşıyorum." (Ö3),

"Biçimlendirici değerlendirme için hazırlık yapmak zor." (Ö4),

"Sınıf mevcudu süreci etkiliyor." (Ö5),

"En büyük sorunumuz kalabalık sınıflarda uygulama zorluğudur. Verilen süre yeterli değildir." (Ö6),

"Bu dönem zaman yönetiminde sorunlar yaşadığımı söyleyebilirim. Dönem başında her şey yolunda gibi görünüyordu. Tanılayıcı değerlendirme yapmayı denedik. Ama işin içine kitap süreci girince, uygulamakta zorlandık." (Ö7),

"Program yoğun, etkinlikler fazla, sınıflar kalabalık. Değerlendirme süreçlerinde zaman yönetimi konusunda sorunlar oluyor." (Ö10),

"Tanılayıcı değerlendirme dışında, diğer değerlendirme süreçlerini uyguluyorduk zaten. Sadece programdaki örnek araçların her birine yer veremiyoruz. Sınıflar kalabalık." (Ö11),

"Öğrencilerin bireysel farklılıkları, öğretim programı gereklilikleri ve değerlendirme araçlarının uygulanması gibi sorunlarla karşılaşıyorum. Öğrencilere, arkadaşlarının veya kendi performanslarını değerlendirme fırsatı verilebilir. Bu hem öğretmenin yükünü hafifletir hem de öğrencilerin sürece aktif katılımını sağlar. Eğitim teknolojileri, biçimlendirici değerlendirme süreçlerinde etkili bir biçimde kullanılabilir." (Ö12) biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Yukarıdaki soruyu biraz daha genişleterek öğretmenlere, **"Bu sorunlara nasıl çözüm önerisi getiriyorsunuz?"** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerisini Değerlendirme Süreçlerinde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

	f	Yüzde
Okuma becerisine ayrılan zamanın artırılması	6	42,8
İlkokulda okuma ve yazmanın eksiksiz öğretilmesi	3	21,4
Okuma sevgisinin erken dönemde kazandırılması	3	21,4
Okuldaki olanakların artırılması	2	14,2
Toplam	14	100

Öğretmenlerin, 5. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini değerlendirme süreçlerinde karşılaştığı zorluklara dair sunduğu çözüm önerilerinin kodlanmış yanıtları incelendiğinde, sınıf mevcudunun kalabalık olması sorununa okuldaki olanakların artırılması yanıtı çözüm önerisi olarak sunulmuştur. Zaman yönetiminde yaşanan sorunlara ve program yoğunluğuna ilişkin çözüm önerisi olarak okuma becerisine ayrılan zamanın artırılması yanıtı verilmiştir. Okuma sorunlarına ve bireysel farklılıkların fazla olmasına ilişkin çözüm önerisi olarak ilkokulda

okumanın eksiksiz öğretilmesi ve öğrencilerin daha fazla desteklenmesi yanıtı verilmiştir. Bu öneriler, hem okul düzeyinde yapısal iyileştirmeleri (olanakların artırılması, zaman yönetimi) hem de eğitim sürecinde uzun vadeli stratejileri (ilkokulda okuma eğitimi ve bireysel destek) içeriyor. Öğretmenlerin yanıtları, eğitim sistemindeki mevcut zorluklara dikkat çekerken, öğretmenlerin bu zorlukları aşmak için somut fikirler sunduğu görülmektedir. Örneğin öğretmenler;

"Okuma becerisine ayrılan zaman artırılabilir. Ders içi etkinlikler dışında kitap okuma süreçlerini ve buna ilişkin belgeleri de takip ediyoruz. Zaman yetmiyor." (Ö2),

"Sınıf sayılarında azaltmaya gidilmeli veya okuma ve yazma gibi atölyelerde daha küçük gruplarla ekstra çalışmalar yapılmalı. Bu değerlendirme sürecini kolaylaştırabilir öğretmen açısından." (Ö5) biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Bir önceki sorunun sondajında, **"Dönem sonu başarısını belirlemek dışında farklı amaçlarla okuma becerilerini ölçer misiniz? Evet ise hangi amaçlarla?"** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerisini Farklı Amaçlarla Ölçme Süreci

	<i>f</i>	Yüzde
Hızlı okuma/akıcı okuma becerisinin geliştirilmesi	4	28,6
Yazılı notlarını belirlemek	3	21,4
Okuma konusunda öğrenci gereksinimlerinin belirlenmesi	3	21,4
Öğrencinin edebi zevk almasının sağlanması	2	14,3
Tonlama ve vurgunun düzeltilmesi	1	7,1
Kitap okuma sürecinin takip edilmesi	1	7,1
Toplam	14	100,0

Öğretmenlerin 3'ü dönem sonu başarısını belirlemek (yazılı notları aracılığıyla) dışında bir ölçme amacı benimsememektedir. Öğretmenlerin bir kısmının (3 öğretmen) ölçme ve değerlendirme süreçlerini yalnızca dönem sonu başarısını belirlemek için kullanması, geleneksel ölçme anlayışının devam ettiğini gösteriyor. Yazılı notlar, genellikle sonuç odaklı bir değerlendirme aracıdır ve öğrencilerin bilgi düzeylerini ölçmeye odaklanır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin 4'ü öğrencilerin hızlı okuma/akıcı okuma becerilerini geliştirmeyi, 3'ü okuma konusunda gereksinimlerini belirlemeyi, 2'si ise öğrenciye edebi zevk kazandırmayı amaçladığını belirtmiştir. Örneğin öğretmenler;

"Yazılı notlarını belirlemek için ölçüyoruz. Programda da dönem içinde iki kitap değerlendirmesi isteniyor." (Ö1),

"Okuma becerileri kazanmalarının tüm derslerdeki başarılarının artması için gerekli olduğunu anlatıyorum. Bunun için okuma hızının da gelişmesi gerektiğini belirterek hızlı okuma egzersizleri paylaşıyorum. Ders saatlerimiz ve yapılacak onca etkinlik arasında tabii ki bu egzersizleri sınıfta yaptırmak için zaman kalmıyor." (Ö3),

"Evet okurken tonlama ve vurguya uyup uymadıklarını ölçmek amacıyla." (Ö4),

"Akıcı okuma konusunda öğrencime ek destek sunuyorum." (Ö5),

"Evet, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek, anlama, ana fikri bulma çalışmaları yaptırmak ve okuma zevki kazandırmak." (Ö9),

"Kitap okuma saatleri ve okuduğu kitabı değerlendirme etkinlikleri yapıyoruz." (Ö11) biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Bir önceki soruyu genişletmek adına, **"Dönem sonu başarısını belirlemek dışında farklı amaçlarla yapılan ölçme sonuçlarını nasıl kullanırsınız?"** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Farklı Amaçlarla Yapılan Okuma Becerisi Ölçme Sonuçlarını Kullanma Biçimleri

	f	Yüzde
Sınıf içi etkinlik notlarına yansıtması	4	28,6
Öğrencinin yönlendirilmesi	4	28,6
Geri bildirim verilmesi	3	21,4
Velinin bilgilendirilmesi	3	21,4
Toplam	14	100,0

Öğretmenler bu sonuçları, sınıf içi etkinlik notlarına yansıtarak, öğrenciyi yönlendirerek, geri bildirim vererek ve veliyi bilgilendirerek kullandıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin öğretmenler;

"Öğrenci eksiklerini belirleyip velilerine iletip ek çalışma gönderiyoruz." (Ö2),

"Henüz okuma hızlarını ölçmeye zaman olmadı. İkinci dönem başı yapmayı planlıyorum. Bir de yıl sonunda yapıp aradaki farkı öğrencilerimle paylaşıp gelişimlerini takip edebilirim diye düşünüyorum." (Ö3),

"Her öğrencime bireysel geri bildirim veririm." (Ö10),

"Sonuçları ders içi performans notu olarak kullanırız." (Ö11) biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Görüşmeye katılan 14 Türkçe öğretmenine, **"5. sınıf öğrencilerinin yazma becerisine yönelik tanılayıcı, biçimlendirici ve sonuçlandırıcı değerlendirmelerinizde ne tür sorunlarla karşılaşılıyorsunuz?"** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerisini Değerlendirme Süreçlerinde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Öğretmen Görüşleri

	f	Yüzde
Sınıf mevcudunun kalabalık olması	6	42,8
Bireysel farklılıkların süreci zorlaştırması	3	21,4
Zamanın sınırlı olması	2	14,2
Öğrenme kanıtlarının ve göstergelerinin fazla olması	1	7,1
Yazılı metinlerin takibinin zor olması	1	7,1
Yazma sorunlarının fazla olması	1	7,1
Toplam	14	100

Öğretmenlerin yazma becerisini değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlar incelendiğinde, en büyük sorun sınıf mevcudunun kalabalık olmasıdır. Diğer sorunlar ise, bireysel farklılıkların süreci zorlaştırması, zamanın sınırlı olması biçiminde ifade edilmiştir. Örneğin öğretmenler;

"Biçimlendirici değerlendirmeyi uygulayıp yazılı hale getirmek için zaman yetersiz." (Ö2),

"Okumada karşımıza çıkan sorun yazma etkinliklerinde de çıkıyor maalesef. 1. sınıfı uzaktan okuyan öğrencilerin yazı performansları iyi değil. Okunaklı, düzgün yazamayan çok sayıda öğrenci var." (Ö3),

"Her bir yazılı metni ölçek vs. gibi değerlendirme araçlarıyla incelemek zor oluyor. Sınıflar kalabalık. Kağıtları dikkat ettiğim unsurlara göre inceleyip üzerinde işaretleme yapıyorum. İmla ve yazım konusunda sorun yaşadığımızda eksikleri giderecek destekleyici etkinlikler veriyorum." (Ö5),

"Söylenenleri eksiksiz yazamadıklarını görüyorum. Çözüm olarak dikte çalışmaları yaptırıyorum." (Ö8),

"Yazma değerlendirilmesi en zor beceri. Çok da zor geliyor. Emek istiyor. Başlangıçta, süreçte ve süreç sonunda çeşitli çalışmalar gerekiyor. Sınıf mevcudu ve süreyi düşünürsek öğretmen için tüm kağıtları ayrıntılı bir biçimde incelemek oldukça zor. Karşılaştırma yapmak da zor." (Ö10),

"Öğrenme kanıtları ve göstergelerinin yoğun olması uygulama sürecini zorlaştırmaktadır. Tanılayıcı değerlendirmeyi detaylı yapmıyorduk geçen yıllarda. Öğrenciyi süreç içerisinde tanıyorduk. İyi bir planlama gerekmektedir, bunun için de yeterli donanımına sahip değil çoğu öğretmen. Öğretmenlere eğitim verilebilir." (Ö11) biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Yukarıdaki soruyu biraz daha genişleterek öğretmenlere, **"Bu sorunlara nasıl çözüm önerisi getiriyorsunuz?"** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerisini Değerlendirme Süreçlerinde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

	f	Yüzde
Sınıf mevcudunun azaltılması	4	28,5
İlgi çekici farklı kaynaklar/sorular kullanılması	3	21,4
Yazma öncesi çalışmaların artırılması	3	21,4
Ders dışı yazma etkinliklerinin düzenlenmesi	2	14,2
İlkokulda yazmanın eksiksiz öğretilmesi	2	14,2
Toplam	14	100

Yazma becerisine yönelik tanılayıcı, biçimlendirici ve sonuçlandırıcı değerlendirmelerinde ortaya çıkan sorunlara yönelik çözüm önerileri sunan öğretmenlerin görüşlerine göre, öğretmenlerin 4'ü sınıf mevcudunun azaltılmasını, 3'ü ilgi çekici farklı kaynaklar/sorular kullanılmasını, 3'ü yazma öncesi çalışmaların artırılmasını, 2'si ders dışı yazma etkinliklerinin düzenlenmesini, 2'si ise ilkokulda yazmanın eksiksiz öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir. Örneğin öğretmenler;

"Çözüm olarak sınıf mevcudu azaltılmalı, metin etkinlikleri azaltılmalı." (Ö2),

"Öğrencilerin yazım noktasında ve kuralları uygulama noktasında ön bilgileri eksik, yazma sürecinde başarı gösteremiyorlar. Yazılarında giriş, gelişme, sonuç bütünlüğünü olmuyor. Yazma öncesi çalışmalar artırılmalı. Bu da değerlendirme sürecine yansılmalı." (Ö4),

"Süre sorunu nedeniyle süreç (biçimlendirici) değerlendirme yapmakta zorlanıyoruz. Kısa bir zaman diliminde yoğun bir içerik aktarmamız bekleniyor. Çözüm önerim yazma becerisine daha fazla süre tanımak, ders dışı yazma çalışmaları düzenlemek." (Ö10) biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Bir önceki sorunun sondajında, **"Dönem sonu başarısını belirlemek dışında farklı amaçlarla yazma becerilerini ölçer misiniz? Evet ise hangi amaçlarla?"** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerisini Farklı Amaçlarla Ölçme Süreci

	f	Yüzde
Kendilerini ifade etme becerilerinin geliştirilmesi	4	28,5
Yazılı anlatımın geliştirilmesi	3	21,4
Yaratıcı yazma becerisi kazandırılması	3	21,4
Düzenleme ve ortaya koyma becerilerinin geliştirilmesi	3	21,4
Hatasız yazma alışkanlığı kazandırılması	1	7,1

Toplam	14	100
---------------	-----------	------------

Öğretmenlerin, öğrencilerin yazma becerilerini ölçme amaçları incelendiğinde, 4'ü öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmeyi, 3'ü yazılı anlatımı geliştirmeyi, 3'ü yaratıcı yazma becerisi kazandırmayı, 3'ü düzenleme ve ortaya koyma becerisi kazandırmayı, 1'i ise hatasız yazma alışkanlığı kazandırmayı amaçladıklarını belirtmişlerdir. Örneğin öğretmenler;

"Yazım ve noktalama işaretlerine yönelik uygulamalarla farkındalık kazandırmak, yazılı anlatımı ilerletmek." (Ö1),

"Yazı, bir öğrencinin düşünce sistemidir. Gelişmemiş bir zihin, düşünmeyen bir zihin iyi yazamaz. Öğrencilerimin sadece not kaygısıyla yazı yazmalarını, ödev yapmalarını istemem. Gelecekte kendilerini iyi ifade eden gençler olabilmeleri için yaratıcı yazma etkinliklerine çok önem veriyorum. Her hafta verdiğim yaratıcı yazma ödevlerini teker teker kontrol ederek yazmaya teşvik etmeye çalışıyor, hatalarını görerek kalıcı öğrenmelerini sağlamaya çalışıyorum." (Ö3),

"Öğrencilerin hatasız yazma alışkanlığı kazanmaları için çabalıyorum. Not olarak değil de cesaretlendirici çalışmalarla destekliyorum." (Ö5),

"Yazma becerilerini ölçme amacım düşüncelerini ifade edebilmelerini sağlamak, dilimizi tüm zenginlikleriyle kullanabilmelerini sağlamak. Bunlar dışında, düzenleme ve ortaya koyma becerilerini geliştirmek, yazım kuralları ve noktalama işaretlerini uygulayabilmelerini sağlamak." (Ö9),

"Evet; yaratıcılığı ve düşünme becerilerini geliştirmek, sosyal ve duygusal gelişimi anlamak gibi." (Ö14) biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Bir önceki soruyu genişletmek adına, **"Dönem sonu başarısını belirlemek dışında farklı amaçlarla yapılan ölçme sonuçlarını nasıl kullanırsınız?"** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Farklı Amaçlarla Yapılan Yazma Becerisi Ölçme Sonuçlarını Kullanma Biçimleri

	f	Yüzde
Geri bildirim verilmesi	4	28,6
Sınıf içi etkinlik notlarının belirlenmesi	4	28,6
Yazılan metnin sınıf içinde paylaşılması	4	28,6
Yazılı metinlerle ürün dosyası oluşturulması	2	14,3
Toplam	14	100,0

Öğretmenler elde edilen sonuçları geri bildirim vermek, sınıf içi etkinlik notlarını belirlemek, yazılan metnin sınıf içerisinde paylaşılmasını sağlamak, yazılı metinlerle ürün dosyası oluşturmak gibi nedenlerle kullandıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin öğretmenler;

"Öğrenciye ve aileye geribildirim vermek için kullanırım." (Ö1),

"Verdiğim yazma ödevleri aynı zamanda derse ayırdıkları zamanı ve emeği kapsadığı için performanslarında değerlendiriyorum." (Ö3),

"Okumak isteyenlerin sınıfla paylaşımlarını sağlıyorum." (Ö5),

"Sonuçları sınıf ihtiyaçları doğrultusunda ve bireylere özgü şekilde etkinlikler düzenlemek için kullanırım. Öğrencinin yazısını sınıf içinde örnek olarak okutur ve yüreklendiririm." (Ö10) biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmadan elde edilen bulgular, okuma ve yazma becerilerine yönelik çok sayıda sorunun varlığını ortaya koymaktadır. Öğretmenler bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerini de ortaya koymaya çalışmıştır. Sorunlar; becerilere özgü bütüncül bir bakış açısıyla incelendiğinde, öğrenciden, öğretmenden, sınıf olanaklarının yetersizliğinden ve öğretim programının yetersizliğinden kaynaklanan problemler olarak sınıflandırılabilir. Bu bağlamda, "sınıf mevcutlarının fazla olması, zaman yönetiminde sorunlar yaşanması, bireysel farklılıkların olması" her iki beceri açısından da ortak ve tekrar eden temel problemler olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenler, okuma sürecinde bireysel farklılıkların daha belirgin olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, 5. sınıf öğrencilerinin bir kısmının ilkokul 1. sınıfta pandemi nedeniyle uzaktan eğitim almasının, okuma ve yazma eğitimi sürecini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenler, tanılayıcı değerlendirmede sorun yaşamadıklarını ancak okumada sınıf mevcudunun kalabalık olması, evrak işinin fazla olması, programın yoğun olması gibi sebeplerle; yazmada ise yine sınıf mevcudunun kalabalık olması ve buna bağlı olarak yazılı metinlerin takibinin zor olması gibi sebeplerle biçimlendirici değerlendirme sürecini iyi yönetemediklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmada, 5. sınıf Türkçe öğretmenlerinin okuma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesi sürecinde karşılaştıkları sorunlar, 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulanması bağlamında ele alınmıştır. Alan yazınındaki önceki çalışmalara bakıldığında, 2024'ten önceki öğretim programlarının uygulanması sırasında da ölçme-değerlendirme süreçlerinde benzer sorunların ele alındığı görülmektedir. Bu sorunlar arasında ders saati yetersizliği, kalabalık sınıflar, öğrencilerin sözcük dağarcığının sınırlılığı, yazma konularının ilgi çekici olmaması nedeniyle öğrencinin etkin katılım sağlamaması ve beceri temelli değerlendirme eksikliği gibi unsurlar yer almaktadır. Ancak, bu çalışmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin 2024 Ortaokul TDÖP'nin yenilikçi yaklaşımlarına (örneğin, tanılayıcı ve biçimlendirici değerlendirme) yanıt olarak kullandığı terminolojinin değiştiğini ortaya koymaktadır.

Yukarıda da bahsi geçen, önceki çalışmalara örnekler verilebilir. Örneğin; Aydın (2022), öğrencilerin kendilerini ifade etme gücü, yazım ve noktalama kurallarına yeterince hâkim olmama ya da bu kurallara dikkat etmeme ve etkili bir yazma planı oluşturmama gibi sorunlara işaret etmiştir. Er (2025), öğretmen, öğrenci, çevre ve aile kaynaklı faktörlerin yazma tutumunu olumsuz etkilediğini belirlemiştir. Ünlü ve Tağa (2013), okuma alışkanlığının zayıf olması, yazma sürecine yönelik motivasyon eksikliği, sözcük dağarcığının yetersizliği ve sosyal medyanın dil kullanımına olumsuz etkileri gibi sorunları; Er (2025) ve Keray Dinçel (2016) sınıfların kalabalık olması, bazı öğrencilerin okuma gücü yaşaması, okuma sırasında akran geri bildirimlerinin olumsuz etkileri, okuma alışkanlığının yeterince kazandırılmaması, ders saatlerinin tüm öğrencilere sesli okuma yaptıracak kadar yeterli olmaması gibi sorunları; Sallabaş ve Kiler (2024) ise, öğrenciden kaynaklanan sorunları (okuma alışkanlığı eksikliği, okuduğunu anlamama, dikkatsiz okuma, noktalama işaretlerini göz ardı etme, sınav yönergelerini okumama, göçmen öğrencilerin anlama gücü); öğretmenden kaynaklanan sorunları (LGS odaklı testlerin ağırlığı, düzeye uygun olmayan sınavlar, çoktan seçmeli sorulara odaklanma, düşünmeye teşvik etmeyen sorular); aileden kaynaklanan sorunları (ebeveynlerin okumaya yönelik bilinçsizliği); ders kitabından kaynaklanan sorunları (anlamı bilinmeyen sözcüklerin fazlalığı, uzun ve karmaşık tümceler, sıkıcı ve alt düzey düşünme becerilerine yönelik etkinlikler, metinlerin çocuğa uygun olmaması); öğretim programından/MEB'den kaynaklanan sorunları (söz varlığına yönelik seviyelendirme eksikliği, fazla kazanım sayısı, yetersiz ders saati) belirlemişlerdir. Bu bağlamda, alan yazındaki çalışmaların, mevcut araştırmada ortaya konan bulgularla uyumlu olduğu ve bu çalışmanın sonuçlarını desteklediği görülmektedir.

Yaşanan sorunlara yönelik sunulan çözüm önerileri incelendiğinde, bu ağırlıklı olarak ailelere, öğretmenlere, Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) yönelik olduğu gözlemlenmiştir. Bu kapsamda, "okuma ve yazma becerisine ayrılan zamanın artırılması, ilkokulda okuma ve yazmanın eksiksiz öğretilmesi" gibi öneriler, her iki beceride de karşılaşılan sorunlara çözüm olarak öne çıkan ortak öneriler arasında yer almaktadır. İlk uygulamalardan ortaya çıkan bu görüşlerin, önümüzdeki eğitim öğretim yıllarında 2024 Ortaokul TDÖP'yi uygulamaya başlayacak öğretmenlere rehberlik edeceği düşünülmektedir. Yıldız ve diğerlerinin (2025) çalışmasında öğretmenler, ölçme ve değerlendirme uygulamalarında sonuçtan çok sürece önem verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Tok ve Ünlü (2014), ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerden yazma sürecine dair veriler toplamış ve bu görüşmeler neticesinde çeşitli sonuçlara ulaşmışlardır. Araştırma, öğretmenlerin tamamının yazma

eğitime yeterli zaman ayırmadığını, öğrencilerin yazma sürecine ilişkin bilgi birikimlerinde eksiklikler bulunduğunu ve teknolojinin yazma becerileri üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı sırasında deneyimledikleri problemlerle ilgili pek çok araştırma yürütülmüştür. Değerlendirme sürecinde öğrenciden olduğu kadar öğretmenden kaynaklanan sorunlar da olabilir. Polatcan (2020), Türkçe öğretmenlerinin meslek hayatlarına başladıktan sonra kendilerini geliştirme ve yenileme yönünde çaba göstermediklerini ifade etmiştir. Bu çalışma, öğretmenlerin değerlendirme araçlarını etkin bir biçimde kullanabilmeleri ve bu araçları becerilere uygun bir biçimde seçebilmeleri için eğitim almaları gerekmektedir.

Öğretmenlere, okuma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesi sürecinde karşılaştıkları zorluklar ve sundukları çözüm önerilerinin ardından, dönem sonu başarı değerlendirmesi dışında bu becerileri ölçüp ölçmedikleri sorusu sorulmuştur. Bu doğrultuda, elde edilen verilerin nasıl kullanıldığı belirlenmiştir, zira bu verilerin kullanımı, değerlendirme sürecinin bir parçasını oluşturmaktadır. Okuma becerisi bağlamında, öğretmenler çoğunlukla hızlı ve akıcı okuma yetkinliğini geliştirmeye yönelik ölçme yaptıklarını belirtmiştir. Bunu sırasıyla, öğrenci ihtiyaçlarını belirleme, edebi beğeni oluşturma, vurgu ve tonlamayı düzeltme ile kitap okuma sürecini takip etme amaçları izlemiştir. Ölçme sonuçlarının, sınıf içi etkinlik notlarına yansıtılması, öğrencilerin yönlendirilmesi, geri bildirim sunulması ve velilerin bilgilendirilmesi gibi amaçlarla kullanıldığı ifade edilmiştir. Yazma becerisi kapsamında ise, öğretmenler, öğrencilerin kendilerini ifade etme yeteneklerini güçlendirme, yazılı anlatım becerilerini geliştirme, yaratıcı yazma kapasitesini artırma, düzenleme ve ürün ortaya koyma becerilerini ilerletme ile hatasız yazma alışkanlığı kazandırma hedefleriyle ölçme yaptıklarını vurgulamışlardır. Buna göre öğretmenler, çoğunlukla biçimsel özelliklere yönelik dikkati artırmak için ölçme süreci gerçekleştirdiğini ifade etmiştir. Düzenleme becerisi, noktalama işaretlerini uygulama becerisi, yazım kurallarını uygulama becerisi kazandırmak hedeflenmektedir. Bu ölçme sonuçlarının ise genellikle geri bildirim sağlama ve dönem sonu etkinlik notlarına yansıtma amacıyla değerlendirildiği belirtilmiştir. Bu durum, 2024 Ortaokul TDÖP'nin yazma öğretiminde daha bireysel, süreç odaklı ve geri bildirim temelli bir yaklaşıma geçiş yaptığını ortaya koyabilir.

Araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlara dayalı öneriler şöyledir:

1. Öğretmenlerin zaman yönetimini kolaylaştırmak adına, farklı becerilere yönelik değerlendirme araçlarının alan uzmanları tarafından geliştirilerek öğretmenlere sunulmasına ilişkin çalışmalar yapılabilir.
2. Öğretmenlerin biçimlendirici değerlendirme sürecindeki sorunlara ilişkin görüşleri kapsamında, kalabalık sınıflarda geri bildirim süreçlerini kolaylaştırmak için, otomatik geri bildirim sağlayan veya sonuçları hızlı bir biçimde analiz eden dijital platformları (örneğin, Google Forms) kullanmaları sağlanabilir.
3. Öğretmenlere yönelik program okuryazarlığı eğitimlerine daha fazla öncelik verilebilir.
4. Öğretim programlarında yer alan yeni terminolojilerin kavratılmasına ilişkin, öğretmenlerin okul içinde düzenli olarak bir araya gelmeleri; bölgesel veya ulusal düzeyde düzenlenen konferanslara katılmaları sağlanabilir. Öğretmenlerin uygulamalarını ve sonuçlarını tartışmaları motive edici olabilir.
5. MEB tarafından okullarındaki sınıf mevcutlarının azaltılması yönünde iyileştirici çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı* (6. baskı). Sakarya Yayıncılık.
- Aydın, E. (2022). Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 12–26.
<https://doi.org/10.33437/ksusb.947657>
- Crisp, G. (2014). Interactive e-assessment: Moving beyond multiple-choice questions.
https://www.researchgate.net/publication/228460929_Interactive_e_Assessment_moving_beyond_multiple-choice_questions

- Çetinkaya, G., & Yolcusoy, Ö. (2020). Okuduğunu anlamayı değerlendirmeye dönük ölçünleştirilmiş görev biçimleri: Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *HAYEF: Journal of Education*, 17(2), 176–198. <https://doi.org/10.5152/hayef.2020.20021>
- Demir, S., & Özdiş Gül, B. (2019). Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 865–881. <https://doi.org/10.16916/aded.689520>
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi.
- Er, O. (2025). I am not a fan of writing: experiences of middle school students with negative attitudes towards writing. *BUGU Journal of Language and Education*, 6(2), 177–189. <https://doi.org/10.46321/bugu.1188>
- Er, O. (2025). Missing words: causes, symptoms and solutions for middle school students' reading anxiety. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 1–13. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05193-0>
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68–86. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tushad/issue/31792/350444>
- Keray Dinçel, B. (2016). *Türkçe öğretmenlerinin anlama becerilerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri* (Yayımlanmış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kırımlı, B., & Yiğit, F. (2014). Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulama biçimleri ve uygulamada karşılaştıkları sorunlar. *Turkish Studies*, 9(3), 1621–1639. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6501>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=405>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications.
- Polatcan, F. (2020). Reading tendency scale: Validity and reliability study. *African Educational Research Journal*, 8(3), 11–15.
- 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>
- Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı. (2022). *İlçelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması: SEGE-2022*. <https://www.sanayi.gov.tr/assets/pdf/birimler/2022-ilce-sege.pdf>
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Tağa, T., & Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 8(8), 1285–1299.
- Tok, M., & Ünlü, S. (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilköğretim, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 73–95. <https://doi.org/10.17755/esosder.04506>
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 461–472. <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423879759.pdf>
- Ungan, S., & Dinçel, Ö. (2022). Ana dili olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme temalı bilimsel araştırmalar: Bir içerik analizi çalışması. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(2), 562–576. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1191204>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Seçkin Yayıncılık.