



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

2023 ÖLÇME DEĞERLENDİRME YÖNETMELİĞİNİN
TÜRKÇE DERSİ SINAVLARINDA UYGULANMASINA
İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Hasan BİRİNCİ

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2025

2023 Ölçme Değerlendirme Yönetmeliğinin Türkçe Dersi Sınavlarında
Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Hasan BİRİNCİ

2025



VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

2023 ÖLÇME DEĞERLENDİRME YÖNETMELİĞİNİN TÜRKÇE DERSİ
SINAVLARINDA UYGULANMASINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

2023 TEACHER OPINIONS ON THE IMPLEMENTATION OF THE
MEASUREMENT AND EVALUATION REGULATION IN TURKISH LANGUAGE
EXAMS

Hasan BİRİNCİ

Prof. Dr. Mehmet Nuri KARDAŞ

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2025

KABUL VE ONAY

Hasan BİRİNCİ tarafından hazırlanan “2023 Ölçme Değerlendirme Yönetmeliğinin Türkçe Dersi Sınavlarında Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri” başlıklı bu çalışma, **16/05/2025** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından **yüksek lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.¹

Jüri Başkanı

Doç. Dr. Mustafa KAYA

İmza

Jüri Üyesi (Danışman)

Prof. Dr. Mehmet Nuri KARDAŞ

İmza

Jüri Üyesi

Dr. Öğ. Üyesi Faruk KAYMAN

İmza

Prof. Dr. Fuat TANHAN

Enstitü Müdürü

¹ Yükseköğretim Kurulu Başkanlığının 03.06.2020 tarihli ve 32794 sayılı yazısı gereği Tez Savunma Jürisi tarafından imzalanan “Kabul Onay Sayfası” öğrencinin dosyasında muhafaza edilecektir. **Bu sayfa Tezin basılı haline ve CD haline KESİNLİKLE eklenemeyecektir.**

ONAY SAYFASI

Hasan BİRİNCİ tarafından, Prof. Dr. Mehmet Nuri KARDAŞ danışmanlığında hazırlanan “2023 Ölçme Değerlendirme Yönetmeliğinin Türkçe Dersi Sınavlarında Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri” başlıklı bu çalışma, **16/05/2025** tarihinde Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun **09/05/2025** tarihli ve **2025/17-18** sayılı kararı ile Prof. Dr. Mehmet Nuri KARDAŞ, Doç. Dr. Mustafa KAYA ve Dr.Öğ. Üyesi Faruk KAYMAN Jüri Üyeliğinde oluşturulan Tez Savunma Jürisi huzurunda savunularak Jüri tarafından Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili hükümleri kapsamında **Yüksek Lisans tezi** olarak kabul edilmiştir.

UYGUNDUR

21/05/2025

Prof. Dr. Fuat TANHAN

Enstitü Müdürü

Öz

Bu çalışma, 2023 yılında yürürlüğe giren yeni Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği çerçevesinde, Türkçe öğretmenlerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine yönelik uyguladıkları sınavlarla ilgili deneyim ve görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak yapılan durum çalışması yöntemi ile gerçekleştirilmiş olup, Van ili merkez ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan 14 Türkçe öğretmeni çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (YYGF)” ile toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda, dinleme ve konuşma becerilerinin sınavla ölçülmesinin güç olduğu ve sürece dayalı değerlendirmenin bu becerilerin daha doğru ve kapsamlı bir şekilde ölçülmesine olanak tanıyacağı bulgulanmıştır. Ayrıca, teknolojik altyapı eksikliklerinin, öğrenci tutumlarının ve bireysel farklılıkların ölçme süreçlerini olumsuz etkilediği; sınavların öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olmaması ve değerlendirme süreçlerinin nesnelliği üzerinde çeşitli olumsuz etkiler oluşturduğu vurgulanmıştır. Konuşma becerisi sınavlarında, öğrencilerin sınav kaygısı ve zaman kısıtlamaları nedeniyle gerçek potansiyellerini sergileyemedikleri ifade edilmiştir. Diğer taraftan, sınav senaryolarının planlama kolaylığı sağlama ve öğretmene rehberlik etme gibi avantajlarına rağmen, esneklik eksikliği, kapsam geçerliliği ve sınıf seviyelerinin yeterince dikkate alınmaması gibi dezavantajlar belirtilmiştir. Katılımcılar, Millî Eğitim Bakanlığı’nın sağladığı ölçme araçlarının sınırlamaları karşısında, kendi hazırladıkları araçların öğrenci seviyesine daha uygun olduğunu ayrıca müfredatın dört beceriye dayalı olarak yeniden yapılandırılmasını ve öğretmenlere yönelik sürekli eğitim desteği sağlanmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Bu bağlamda, sınıf içi ortam koşullarının ve zaman sınırlamalarının ölçme süreçlerinin etkinliğini ciddi biçimde engellediği ifade edilmiştir. Çalışma sonunda elde edilen bulgular doğrultusunda, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin daha verimli hale getirilmesi için çeşitli yapısal ve pedagojik öneriler sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: ölçme, değerlendirme, yönetmelik, öğretmen, görüş

Abstract

This study aims to examine the experiences and opinions of Turkish teachers about the exams they apply for listening, speaking, reading and writing skills within the framework of the new Measurement and Evaluation Regulation that came into force in 2023. The research was carried out with the case study method based on qualitative research approach and 14 Turkish language teachers working in secondary schools in the central districts of Van province were included in the study group. The data were collected with the 'Semi-Structured Interview Form (SSIF)' developed by the researcher and analysed by content analysis method. As a result of the study, it was found that it is difficult to measure listening and speaking skills with exams and process-based assessment will allow these skills to be measured more accurately and comprehensively. In addition, it was emphasised that technological infrastructure deficiencies, student attitudes and individual differences negatively affected the measurement processes; the exams were not suitable for the developmental level of the students and had various negative effects on the objectivity of the assessment processes. In speaking skill exams, it was stated that students could not display their true potential due to test anxiety and time constraints. On the other hand, despite the advantages of test scenarios such as providing ease of planning and guiding teachers, disadvantages such as lack of flexibility, content validity and insufficient consideration of grade levels were mentioned. In the face of the limitations of the assessment tools provided by the Ministry of National Education, the participants emphasised that the tools they prepared were more suitable for the level of students and that the curriculum should be restructured based on the four skills and continuous training support should be provided for teachers. In this context, it was stated that the classroom environment conditions and time limitations seriously hindered the effectiveness of the measurement processes. In line with the findings obtained at the end of the study, various structural and pedagogical suggestions were presented to make measurement and evaluation processes more efficient.

Key words: assessment, evaluation, regulation, teacher, opinion

Teşekkür

Yüksek lisans sürecimde bilgi, birikim ve değerli katkılarıyla bana rehberlik eden çok kıymetli danışmanım Prof. Dr. Mehmet Nuri KARDAŞ'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Akademik yaklaşımı, yapıcı eleştirileri ve yönlendirici desteğiyle her aşamada gösterdiği sabır, anlayış ve akademik rehberlik için kendisine minnettarım. Ayrıca bilgi ve tecrübeleriyle öneri ve değerlendirmeleriyle bana daima yardımcı olan Doç. Dr. Mustafa KAYA hocama da içten teşekkür ederim.

Akademik gelişimime değerli katkılar sunan her iki hocama da saygı ve şükranlarımı sunuyorum.





***“Bu çalışma, yüksek lisans sürecimde gösterdiği sabır, anlayış ve desteğiyle
en büyük katkısı sunan
sevgili eşim Suna’ya
ve varlıklarıyla bana ilham kaynağı olan
kızım Zeynep ile oğlum Utku’ya
ithaf edilmiştir.”***

İçindekiler

Öz.....	i
Abstract.....	ii
Teşekkür	iii
Tablolar Dizini	vii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini	vii
Bölüm 1 Giriş	1
Problem Durumu	3
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	5
Araştırmanın Problem Soruları	6
Sayıltılar.....	7
Sınırlılıklar.....	7
Tanımlar	7
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	9
Ölçme ve Değerlendirme Kavramları	9
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Yeri ve Önemi	10
Ölçme ve Değerlendirmenin Öğretmen, Öğrenci ve Program Bağlamı	12
Ölçme ve Değerlendirme Anlayışları	14
Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Anlayışı.....	15
Çağdaş Ölçme ve Değerlendirme Anlayışı	17
Ölçme ve Değerlendirme Anlayışlarının Karşılaştırılması.....	19
2023 Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği.....	20
2023 Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliğinin Tarihçesi ve Gelişimi.....	21
2023 Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliğinde Yer Alan Temel Değişiklikler..	22
Türkçe Dersi Açısından 2023 Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliğinde Öne Çıkan Konular ve Maddeler	25
Türkçe Dersinde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları	29

Öğretmen Görüşlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarındaki Rolü ve Önemi	30
İlgili Araştırmalar.....	31
Bölüm 3 Yöntem.....	44
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	44
Veri Toplama Süreci.....	45
Veri Toplama Araçları	46
Verilerin Analizi.....	48
Bölüm 4 Bulgular ve Yorum	49
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	70
Kaynaklar	80
EK-A: Etik Beyanı	97
EK-B: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu	98

Tablolar Dizini

Tablo 1 Katılımcıların Kıdem Yılı ve Öğrenim Durumları.....	44
Tablo 2 Türkçe Öğretmenlerinin Yeni Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliğine Göre Uyguladıkları Dinleme Becerisi Sınavlarının Yeterliliğine İlişkin Görüşleri...	49
Tablo 3 Türkçe Öğretmenlerinin Dinleme Becerisi Sınavlarına İlişkin Karşılaştıkları Sorunlara Dair Görüşleri.....	51
Tablo 4 Türkçe Öğretmenlerinin Yeni Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliğine Göre Uyguladıkları Konuşma Becerisi Sınavlarının Gerçekçiliğine İlişkin Görüşleri	53
Tablo 5 Türkçe Öğretmenlerinin Konuşma Becerisi Sınavlarına İlişkin Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Görüşleri	55
Tablo 6 Türkçe Öğretmenlerinin Ortak Sınavlar Kapsamında Okuma ve Yazma Becerilerinin Ölçülmesine İlişkin Görüşleri.....	57
Tablo 7 Türkçe Öğretmenlerinin Sınav Senaryolarına İlişkin Avantaj ve Dezavantajlara Yönelik Görüşleri.....	60
Tablo 8 Türkçe Öğretmenlerinin Her Bir Dil Becerisinin Ölçümünde Kullandıkları Ölçme Araçlarının Yeterliliğine İlişkin Görüşleri	62
Tablo 9 Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sisteminin Avantajları ve Dezavantajlarına İlişkin Görüşleri	64
Tablo 10 Türkçe Öğretmenlerinin MEB ve Kendi Hazırladıkları Ölçme Araçlarına İlişkin Karşılaştırmalı Görüşleri.....	66
Tablo 11 Öğretmenlerin Yeni Ölçme ve Değerlendirme Sistemine İlişkin Görüşleri	68

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı



Bölüm 1

Giriş

Ölçme ve değerlendirme, eğitimle ilgili çeşitli durumları anlamaya yardımcı olabilecek bir süreç olarak görülebilir. Bu süreçte, bireylerin öğrenme sürecine dair bazı bilgilerin toplanması ve bu bilgilerin belli açılardan ele alınması söz konusudur. Bu bölümde ilk olarak alan yazınındaki tanım ve açıklamalar bağlamında ölçme ve değerlendirme kavramlarına yer verilmiştir.

Ölçme kavramı, alan yazınında çeşitli şekillerde ele alınmaktadır. Linn ve Gronlund'a (2000) göre ölçme, bireyin sahip olduğu bir özelliğin uygun araçlar kullanılarak sayılarla ya da sembollerle ifade edilmesidir. Özçelik (2010) ise ölçmeyi, gözlenebilen bir davranış ya da niteliğin belirli kurallara göre sembollerle, genellikle sayılarla temsil edilmesi olarak tanımlamaktadır. Aydın (2018) ölçmenin yalnızca sayı elde etme süreci değil, aynı zamanda bu sürecin bilimsel geçerlik ve güvenilirlik ilkeleri doğrultusunda anlamlı bilgiler üretmeyi amaçladığını belirtmektedir. Bu tanımlar ve açıklamalar ölçmenin yalnızca teknik bir işlem olmadığını, aynı zamanda eğitimsel kararların temelini oluşturan önemli bir araç olduğunu göstermektedir.

Değerlendirme kavramı, alan yazınındaki birçok araştırmacı tarafından tanımlanmıştır. Bloom (1971) değerlendirmeyi, öğrencilerin öğrenme düzeylerinin önceden belirlenmiş hedeflerle karşılaştırılarak yorumlanması süreci olarak ifade etmiştir. Tekin (2007) ölçme sonuçlarının anlamlandırılması ve bu sonuçlara göre bir yargıya varılması sürecini "değerlendirme" olarak tanımlamıştır. Erkuş (2013) ise değerlendirmeyi, bireylerin belirli özelliklerine ilişkin ölçme sonuçlarının, önceden belirlenmiş ölçütlere göre yorumlanarak bir sonuca ulaşılması olarak açıklamıştır.

Alan yazınındaki tanımlar bağlamında ölçme ve değerlendirme kavramlarına ayrı olarak bakıldıktan sonra bu iki kavramın birlikte taşıdığı anlam ve tanımlardan da bahsedilebilir. Alan yazınında ölçme ve değerlendirme kavramları, eğitim sürecinde öğrenmenin izlenmesi, anlaşılması ve yönlendirilmesine katkı sağlayan birbirini tamamlayıcı iki temel süreç olarak ele alınmaktadır. Erkuş (2013) bu iki kavramı bir bütün olarak ele alarak, ölçme ile elde edilen verilerin değerlendirme süreciyle anlam kazanacağını ve bu sürecin eğitimsel amaçlar doğrultusunda yapılandırıldığını ifade etmektedir. Doğan (2011) bu iki kavramı birlikte ele alarak, ölçme ve değerlendirmenin yalnızca başarıyı değil, öğrenme sürecinin bütünü anlamaya

yönelik bir çaba olduğunu vurgulamıştır. Atılgan (2009) ise ölçme ve değerlendirmenin, öğretim etkinliklerinin niteliğini izleme, öğretim programlarını geliştirme ve öğrenci gelişimini destekleme açısından temel işlevlere sahip olduğunu belirtmiştir. Bu tanımlar ve açıklamalar bağlamında ölçme ve değerlendirme; öğrenme sürecinin niteliğini izlemek, geliştirmek ve gerekli durumlarda yönlendirmek amacıyla kullanılan, birbirini tamamlayan esnek ve çok boyutlu uygulamaları içeren bir yapı olarak tanımlanabilir.

Ölçme ve değerlendirme kavramının ardından 2023 Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'nden de bahsedilebilir. 2023 yılında yürürlüğe giren Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği, eğitim sisteminde ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin temel ilkeleri güncelleyerek daha bütüncül, süreç odaklı ve öğrenci merkezli bir yaklaşımı esas almıştır. Bu yönetmelik, öğrencilerin yalnızca bilişsel düzeydeki kazanımlarını değil; duyuşsal ve psikomotor alanlardaki gelişimlerini de izlemeye olanak tanıyacak biçimde tasarlanmıştır (MEB, 2023). Yönetmelikte, ölçme araçlarının çeşitlendirilmesi, süreç değerlendirmeye ağırlık verilmesi ve alternatif değerlendirme yöntemlerinin (portfolyo, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi vb.) kullanımının teşvik edilmesi gibi yenilikçi düzenlemeler öne çıkmaktadır (Yıldırım ve Altun, 2023). Ayrıca, ölçme sonuçlarının sadece başarıyı değil, öğrenme sürecini de destekleyecek biçimde kullanılmasına yönelik vurgular, klasik değerlendirme anlayışından çağdaş öğrenme-odaklı yaklaşıma geçişin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir (Çolak, 2023; Güneş ve Demirtaşlı, 2023). Yönetmelik, aynı zamanda öğretmenlerin ölçme okuryazarlığına ve mesleki gelişimine katkı sağlayacak biçimde, ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlik ilkelerine dikkat çekmiş; değerlendirme sonuçlarının rehberlik hizmetleriyle ilişkilendirilmesi gerektiğini de belirtmiştir (Karakaya ve Sarı, 2023). Bu bağlamda 2023 Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'nin, Türkiye'de eğitimde ölçme-değerlendirme kültürünü geliştirmeye yönelik kapsamlı ve yönlendirici bir çerçeve sunduğu söylenebilir.

2023 tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği, Türkçe dersi başta olmak üzere tüm derslerde öğrenci performansını çok boyutlu bir yaklaşımla izlemeyi amaçlayan yenilikçi düzenlemeler içermektedir. Özellikle Türkçe dersi bağlamında, öğrencilerin dilsel gelişimlerini yalnızca yazılı sınavlarla değil; dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel dil becerilerinin her birine özgü araçlarla değerlendirme gerekliliği vurgulanmıştır (Aktaş ve Karaman, 2023). Bu

düzenleme, daha önceki uygulamalarda geri planda kalan dinleme ve konuşma becerilerinin de ölçme süreçlerine dâhil edilmesini zorunlu kılarak, dil öğreniminin çok yönlü doğasına uygun bir değerlendirme anlayışını teşvik etmektedir (Sever ve Yıldız, 2023). Ayrıca, öğrencilerin gelişimini süreç odaklı bir yaklaşımla izleyen, yapılandırılmış gözlem formları, performans görevleri ve bireysel farklılıklara duyarlı değerlendirme yöntemlerinin ön plana çıkarılması, Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmenin pedagojik işlevini güçlendirmeye yönelik önemli bir adımdır (Korkmaz, 2023). Bu bağlamda yeni yönetmelik, Türkçe dersinde değerlendirme anlayışını yalnızca sonuçlara değil, öğrenme sürecinin kendisine de odaklayan bütüncül bir yaklaşımla yeniden yapılandırmaktadır.

Problem Durumu

Türkçe dersi, öğrencilerin temel dil becerilerini edinmelerini ve bu becerileri çeşitli bağlamlarda etkili bir şekilde kullanmalarını amaçlayan temel derslerden biridir. Ancak uzun yıllar boyunca bu derste ağırlıklı olarak yazılı ve sözlü sınavlarla yapılan ölçme ve değerlendirme uygulamaları, öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi becerilerinin bütüncül ve gerçekçi bir biçimde değerlendirilmesi açısından yetersiz kalmıştır (Akyol, 2011; Sever, 2013; Açıkgöz, 2020). Bu sınavlar genellikle bilgi odaklı olup sürece değil, sonuca dayalı bir anlayışla uygulanmakta, öğrencilerin dil becerilerini kullanma düzeylerini yeterince yansıtamamaktadır (Yaman ve Erdoğan, 2007; Arslan, 2018). Ayrıca geleneksel sınav türlerinin, özellikle dinleme ve konuşma gibi süreç temelli becerilerin ölçümünde etkili olmadığı; bu nedenle farklı, beceri odaklı ölçme araçlarına ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır (Demirel, 2012; Bayat, 2014). Bu eksiklikleri gidermek ve değerlendirmeyi daha beceri temelli hâle getirmek amacıyla, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2023 yılında yeni bir ölçme ve değerlendirme yönetmeliği yürürlüğe konmuştur. Bu yönetmelik kapsamında dört temel dil becerisi, her dönem en az bir kez ayrı ayrı değerlendirilmekte, böylece daha bütüncül bir ölçme süreci hedeflenmektedir. Ancak bu dönüşümün sahadaki etkisi, uygulayıcı konumundaki öğretmenlerin deneyimlerine dayalı olarak değerlendirilmeden sistemin etkililiği hakkında sağlıklı bir yargıya varmak mümkün değildir.

Türkçe dersinde uygulanan ölçme ve değerlendirme süreçleri, eğitimde kaliteyi artırmaya yönelik önemli bir yer tutmaktadır. 2023 yılında yürürlüğe giren Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği, Türkçe dersi özelinde öğrencilerin dil

becerilerini çok yönlü bir şekilde değerlendirmeyi hedefleyen yenilikçi düzenlemeler getirmiştir. Bu düzenlemeler, özellikle yazılı sınavların yanı sıra, öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin ayrı ayrı değerlendirilmesini öngörmektedir (Yılmaz, 2023; Sever ve Yıldız, 2023). Ancak, bu yönetmeliğin sınıf içi uygulamalara yansımaları, öğretmenler tarafından farklı şekillerde algılanmakta ve uygulama sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Öğretmenlerin bu yeni düzenlemelere dair görüşleri, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin etkinliğini artırmak adına büyük önem taşımaktadır (Çolak ve Arslan, 2023). Alan yazınında, öğretmenlerin eğitim politikaları ve yönetmeliklere ilişkin tutum ve algılarının, eğitim sistemindeki değişikliklerin öğretmen başarısında belirleyici bir rol oynadığına dair pek çok çalışma bulunmaktadır (Aktaş ve Karaman, 2023). Bu çalışmada, Türkçe dersindeki sınavlarda yeni yönetmeliğin nasıl uygulandığına ilişkin öğretmenlerin bu sürece yönelik görüşlerine başvurulmuştur.

Türkçe dersindeki ölçme ve değerlendirme süreçlerine dair yapılan çalışmalar, genellikle öğrenci başarısının daha kapsamlı ve adil bir şekilde ölçülmesi gerektiği üzerinde yoğunlaşmaktadır. Son yıllarda yapılan araştırmalar, özellikle 2023 Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'nin uygulama alanındaki etkilerini incelemeye başlamıştır. Çeşitli çalışmalarda, öğretmenlerin yeni yönetmeliğin getirdiği değişikliklere adaptasyon süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar ve bu sürecin Türkçe dersinde dil becerilerine dayalı değerlendirmelere nasıl entegre edilebileceği tartışılmıştır (Aktaş ve Karaman, 2023; Çolak ve Arslan, 2023). Sever ve Yıldız (2023) Türkçe dersindeki sınavların yalnızca yazılı sınavlarla sınırlı kalmaması gerektiğini ve değerlendirme sürecine dinleme ve konuşma gibi becerilerin de dâhil edilmesinin önemini vurgulamaktadır. Ayrıca, Türkçe öğretmenlerinin bu tür beceri temelli değerlendirme yöntemlerine dair görüşleri ve uygulama deneyimleri de çeşitli araştırmalarda ele alınmıştır (Yılmaz, 2023). Bu çalışmalar, öğretmenlerin farklı ölçme araçları kullanma konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmalarının, öğrencilerin dilsel gelişimlerini daha etkin bir biçimde izlemelerine yardımcı olacağına dair bulgular sunmaktadır (Demirtaş ve Bozkurt, 2023). Genel olarak, yapılan araştırmalar, ölçme ve değerlendirme yönetmeliği kapsamında öğretmenlerin yenilikçi değerlendirmenin gerekliliği konusunda olumlu görüşlere sahip olsalar da uygulamada karşılaşılan güçlüklerin çözülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Türkçe dersi özelinde ölçme ve değerlendirme uygulamaları üzerine yapılan çalışmalar, özellikle yönetmelik değişikliklerinin öğretmen görüşlerine yansımaları, dil becerilerinin değerlendirilmesi ve ölçme araçlarının etkililiği gibi temalar etrafında yoğunlaşmaktadır. 2023 Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'ne yönelik öğretmen görüşlerini inceleyen araştırmalarda, yönetmelik değişikliğinin uygulamaya etkileri, öğretmenlerin değerlendirme yeterlikleri ve yeni uygulamalara adaptasyon süreçleri ele alınmıştır (Kaplan ve Gülden, 2025; Şahin ve Gürbüzkol, 2025; Savaşkan ve Özer, 2024; Ayan ve Karagöz, 2024; Bakırcı vd., 2024). Özellikle sınav sistemindeki değişikliklere yönelik görüşlerin değerlendirildiği çalışmalarda ise Türkçe dersi geçme notu, ortak yazılı sınavlar ve sınav içeriklerinin değerlendirilmesi öne çıkmaktadır (Sevim ve Yılmaz, 2024; Yıldız-Atam ve Güzelküçük, 2024; Ömeroğlu, 2024; Avcı vd., 2025; Arduç, 2024; Çiftçi ve Aydın, 2025). Bunun yanı sıra, ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı ve yöntemlerine ilişkin çalışmalar, öğretmenlerin yeni yönetmeliğe dair donanım ve yeterlik düzeylerini tartışmakta; bu kapsamda ölçme araçlarının uygulanışı, bilişsel basamaklara uygunluk ve alternatif tekniklere ilişkin tutumlar değerlendirilmektedir (Erol ve Tunagür, 2024; Kilmen ve Beyhan, 2011; Yiğit ve Kırımlı, 2015; Belet ve Sağlam, 2015; Karatay ve Dilekçi, 2019; Maden ve Durukan, 2011). Diğer yandan, konuşma, dinleme, okuma gibi becerilerin değerlendirilmesine ilişkin çalışmalar, öğretmenlerin bu becerileri ölçmeye yönelik yaklaşımlarını ve karşılaştıkları sorunları ortaya koymaktadır (Çerçi, 2015; Dölek ve Demirel, 2022; Çarkıt, 2018; Deniz ve Keray-Dinçel, 2019). Ölçme süreçlerine ilişkin daha genel ve branşlar arası yaklaşımları ele alan çalışmalar ise yapılandırmacı ölçme anlayışı, program temelli uygulamalar ve salgın dönemine özgü düzenlemelere dair öğretmen görüşlerini içermektedir (Çelikkaya vd., 2010; Kesten ve Özdemir, 2010; Yılmaz ve Gündüz, 2008; Güler vd., 2022; Anıl ve Acar, 2008; Kabapınar ve Ataman, 2010; Türkan ve Çetin, 2022; İzci vd., 2014). Bu çalışmaların sayısı artırılabilir.

Yukarıda belirtilen araştırmalar, genellikle Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin genel görüşlerini, yeni yönetmelik kapsamında yapılan uygulamaları ya da belirli becerilerin değerlendirilmesine dair algılarını konu edinmiştir. Ancak bu çalışmaların çoğu ya geniş öğretmen kitleleriyle yapılmış genel değerlendirmelere odaklanmış (Erol ve Tunagür, 2024; Savaşkan ve Özer, 2024) ya da yalnızca belirli becerilere (Çerçi, 2015; Dölek ve Demirel, 2022) ya da

yönetmelikteki tekil değişikliklere (Ayan ve Karagöz, 2024; Bakırcı vd., 2024) yer vermiştir. Bu bağlamda, 2023 yılında yürürlüğe giren Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'nin Türkçe dersi sınavlarına özel etkilerini, doğrudan uygulayıcı konumundaki öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda derinlemesine incelemeyi amaçlayan bu çalışma, mevcut alan yazınında sınırlı olarak ele alınmış bir boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın, yönetmelik değişikliklerinin öğretmen uygulamalarına nasıl yansıdığını Türkçe dersi sınavları özelinde incelemesi, hem güncel hem de özgün bir katkı sağlayabilir. Bu yönüyle araştırma, alan yazınındaki benzer çalışmalardan farklılaşmakta ve Türkçe eğitimi bağlamında uygulayıcı deneyimlerini merkezine alması bakımından dikkat çekici bir özgünlük ortaya koyduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın temel amacı, 2023 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürürlüğe konulan yeni Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'nin Türkçe dersi sınavlarına yansıyan uygulamalarını öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemektir. Bu bağlamda araştırma, yönetmelikte yer alan sınavlara ilişkin düzenlemelerin öğretmenler tarafından nasıl algılandığını, bu düzenlemelerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme süreçlerini nasıl etkilediğini ve uygulamada karşılaşılan güçlük ya da avantajların neler olduğunu belirlemeyi hedeflemektedir. Türkçe dersine özgü dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin sınavlarla değerlendirilmesine ilişkin öğretmen yaklaşımlarını anlamaya çalışan bu araştırma, hem yönetmelik değişikliğinin pratikteki yansımalarını ortaya koymakta hem de bu süreçte öğretmenlerin deneyimlerinden hareketle mevcut uygulamalara dair öneriler geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Araştırma Problem Soruları

1. Türkçe öğretmenlerinin, yeni Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği doğrultusunda uyguladıkları dinleme becerisi sınavlarının, dinleme becerisini ölçme yeterliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Yeni Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği çerçevesinde uygulanan dinleme becerisi sınavlarında öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
3. Türkçe öğretmenlerinin, konuşma becerisini değerlendirmeye yönelik olarak yeni yönetmelik kapsamında uyguladıkları sınavların uygulanış biçimine ve ölçme yeterliliğine ilişkin algıları nasıldır?

4. Konuşma becerisi sınavlarının uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
5. Türkçe öğretmenlerinin, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan okuma ve yazma becerilerine yönelik ortak sınav sorularına ilişkin değerlendirmeleri nelerdir?
6. Sınav hazırlama sürecinde kullanılan Millî Eğitim Bakanlığı ve İl Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından yayımlanan sınav senaryolarına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
7. Her bir dil becerisinin ölçümünde kullanılan ölçme araçlarının yeterliliğine ilişkin öğretmen değerlendirmeleri nelerdir?
8. Yeni ölçme ve değerlendirme sistemine ilişkin öğretmenlerin algıladığı avantajlar ve dezavantajlar nelerdir?
9. Öğretmenlerin, önceki yıllarda kendi hazırladıkları ölçme araçları ile yeni sistem kapsamında sunulan Millî Eğitim Bakanlığı kaynaklı ölçme araçlarını karşılaştırmalarına dayalı görüşleri nelerdir?
10. Türkçe öğretmenlerinin, yeni Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği hakkında genel değerlendirmeleri ve önerileri nelerdir?

Bu çalışma, yeni Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'nin Türkçe öğretmenlerinin öğretim süreçlerine yansımalarını dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) özelinde ayrıntılı olarak ele alması bakımından alan yazınında mevcut çalışmalardan ayrılmaktadır. Alan yazınındaki birçok araştırma (Erol ve Tunagür, 2024; Savaşkan ve Özer, 2024; Sevim ve Yılmaz, 2024), genellikle öğretmenlerin genel görüşlerini veya yönetmeliğin sınıf içi uygulamalara etkilerini yüzeysel düzeyde incelemektedir; bu çalışma, beceri temelli ölçme süreçlerine odaklanarak, her bir dil becerisi için öğretmenlerin sınav hazırlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerindeki deneyimlerini, yaşadıkları sorunları ve karşılaştırmalı algılarını derinlemesine irdelemektedir. Ayrıca, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konulan ortak sınavlar, sınav senaryoları ve merkezi ölçme araçlarının öğretmen uygulamalarına etkisi de ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir. Bu yönüyle çalışma, hem beceri temelli ölçme-değerlendirme pratiğini hem de öğretmen merkezli deneyimi bütüncül biçimde ele alan özgün ve kapsamlı bir yaklaşım sunmaktadır. Özellikle öğretmenlerin yeni sisteme ilişkin algıları, uygulamada karşılaştıkları güçlüklerle dair

anlatıları ve eski-yeni sistem karşılaştırmalarına dayalı çözümlemeleri, araştırmaya özgün ve derinlikli bir katkı sağlamaktadır.

Sayıtlar

Katılımcıların veri toplama aracındaki tüm maddeleri anladıkları varsayılmıştır.

Katılımcıların veri toplama aracındaki sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu çalışmada elde edilen bulgular; kişi bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan verilerle sınırlıdır.

Çalışmanın bulguları 14 Türkçe Öğretmeninden toplanan verilerle sınırlıdır.

Tanımlar

Dinleme: Dinleme; bir mesajı, iletenin amaçladığı şekilde işitmek için gayret, mesaja ilgi ve dikkat göstermek, mesajı eksiksiz, tam ve doğru kavramaktır (Can ve Kardaş, 2024a).

Konuşma: Konuşma, bireyin düşüncelerini sözlü olarak anlaşılır, akıcı ve etkili biçimde ifade edebilme yetisidir. (Kardaş, 2022).

Okuma: Okuma, görsel imgeleri tanıma, bağlam içinde anlam üretme ve bu anlamı zihinsel şemalarla ilişkilendirme sürecidir (Smith, 2004).

Yazma: Yazma, bireyin duygu, düşünce ve bilgilerini yazılı olarak organize edebilmesi sürecidir (Bayat, 2014).

Ölçme: Ölçme, bireylerin belirli özelliklerinin uygun araçlarla gözlenerek sayı ya da sembollerle ifade edilmesi sürecidir (Linn ve Gronlund, 2000; Özçelik, 2010).

Değerlendirme: Değerlendirme, ölçme sonuçlarının belirli ölçütler doğrultusunda anlamlandırılması ve bu doğrultuda karar verilmesi sürecidir (Bloom, 1971).

Yönetmelik: Yönetmelik, kanunlara dayanılarak çıkarılan ve kamu kurumlarının işleyişini düzenlemeye yönelik, bağlayıcı nitelikteki alt hukuk normlarından biridir (Gözler, 2020).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Ölçme ve Değerlendirme Kavramı

Eğitim süreçlerinin planlanması, uygulanması ve geliştirilmesinde ölçme ve değerlendirme aşamasının önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Öğrencilerin bilgi, beceri ve tutum düzeylerinin belirlenmesine yönelik uygulamalar, eğitim sisteminin bütününde yapıcı geri bildirimler sunma bunun yanı sıra öğrenme sürecini destekleme amacı taşıdığı söylenebilir. Bu bağlamda, ölçme ve değerlendirme kavramlarının ne anlama geldiği, eğitimde nasıl bir rol üstlendiği ve bu kavramlara ilişkin yaklaşımların zaman içerisinde nasıl değiştiği üzerine yapılan tartışmalar, konunun daha sağlıklı bir şekilde anlaşılmasına katkı sunabilir. Bu bölümde, öncelikle ölçme ve değerlendirme kavramları ele alınarak, bu kavramların kuramsal temelleri ve eğitim bağlamında yeri incelenmiştir.

Ölçme, bireylerin ya da grupların belirli bir özelliğe sahip olma derecesini gözlem yoluyla sembollerle, çoğunlukla sayılarla ifade etme sürecidir (Tekin, 2004; Özçelik, 2010; Karakaya ve Kutlu, 2014). Thorndike ve Hagen (1977) ölçmeyi, nesnelere ya da olaylara sayı atama süreci olarak tanımlarken, Büyüköztürk vd., (2014) bu sürecin bireysel farklılıkları ortaya koyma işlevine dikkat çekmiştir. Mertler (2003) ise ölçmenin pedagojik yönüne vurgu yaparak, öğretmenlerin öğrenci öğrenmelerini izlemek ve yönlendirmek amacıyla bilgi topladıkları sistematik bir süreç olduğunu belirtmiştir. Ortak nokta, ölçmenin belirli bir özelliği gözlemleyerek sayısal ya da sembolik biçimde ifade etmesi iken, tanımların odaklandığı yönler teknik, pedagojik ya da bireysel farklılıkların belirlenmesi gibi farklı boyutlar taşımaktadır. Bu bağlamda ölçme, hem bilimsel bir işlem hem de eğitimsel bir araç olarak çok yönlü bir kavram olarak ifade edilebilir.

Değerlendirme, ölçme yoluyla elde edilen verilerin belirli ölçütlere göre yorumlanması ve bu doğrultuda bir yargıya varılması sürecidir (Özçelik, 2010; Tekin, 2004). Bu ölçütler mutlak (kriter) ya da bağıl (norm) olabilir ve değerlendirme, yalnızca öğrenci performansını belirlemekle kalmaz; aynı zamanda öğrenme çıktılarını analiz etmek, öğretimi geliştirmek ve eğitimsel kararlar vermek amacıyla gerçekleştirilir (Karakaya ve Kutlu, 2014). Ölçme verileri toplarken, değerlendirme bu verileri anlamlandırma ve kullanma sürecidir. McMillan (2014) değerlendirmeyi

öğrenci başarısını ölçme, analiz etme ve sonuçlara dayalı karar verme süreci olarak tanımlarken; Nitko ve Brookhart (2014) bu süreci, öğretimle ilgili kararlar almak amacıyla bilgi toplama ve analiz etme olarak ele alır. Brookhart (2013) ise değerlendirmeyi, öğrenme sürecini izleme ve geliştirme aracı olarak tanımlar; bu, özellikle biçimlendirici değerlendirmenin önemine işaret eder. Tanımlara ve açıklamalara bakıldığında değerlendirmenin yalnızca sonuç odaklı değil, aynı zamanda pedagojik, gelişimsel ve etik boyutları olan kapsamlı bir süreç olduğu söylenebilir.

Özellikle çağdaş eğitim anlayışı, ölçme ve değerlendirmenin yalnızca başarıyı belirlemeye yönelik teknik işlemler olmanın ötesinde, öğrencinin öğrenme sürecine katılımını destekleyen biçimlendirici işlevler taşıdığını vurgulamıştır (Black ve Wiliam, 1998). Bu doğrultuda Özçelik (2010) eğitimde ölçme ve değerlendirmeyi bireylerin belirli özelliklerinin ölçülmesi ve bu verilerin amaçlara göre yorumlanarak yargıya varılması süreci olarak tanımlamıştır. Tekin (2004) ise bu süreci, öğrenme düzeylerinin ve öğretim etkililiğinin belirlenmesine yönelik veri toplama ve analiz etme süreci olarak açıklamıştır. Benzer şekilde, Büyüköztürk vd., (2014) bu kavramları, öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarının ölçülmesi ve elde edilen verilerin eğitimsel kararlar için değerlendirilmesi süreci olarak ifade etmiştir. Brown (2004) ise ölçme ve değerlendirmeyi, öğrencilerin çeşitli özelliklerine ilişkin verilerin sistematik biçimde toplanarak öğretim sürecini yönlendirmek üzere kullanılması şeklinde tanımlamıştır. Bu bağlamda ölçme ve değerlendirme sürecinin eğitim açısından önemli olduğu söylenebilir.

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Yeri ve Önemi

Eğitim sistemlerinin temel amaçlarından biri, bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki gelişimlerini izlemek ve bu gelişimlere uygun yönlendirmelerde bulunmaktır. Bu amacın sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilebilmesi, öğretim sürecinin planlanmasından değerlendirilmesine kadar uzanan tüm aşamalarda bilgiye dayalı kararların alınmasını gerektirir. Bu bağlamda, ölçme ve değerlendirme, eğitim süreçlerinin hem kalitesini hem de işlevselliğini doğrudan etkileyen temel yapı taşları arasında yer almaktadır (Nitko ve Brookhart, 2014). Ölçme ve değerlendirme yalnızca öğrencilerin akademik başarı düzeylerini belirlemeye hizmet eden bir araç olmanın ötesinde; öğretim yöntemlerinin etkililiğini, öğretim programlarının işlerliğini ve öğretmen yeterliklerinin izlenmesini sağlayan

bütüncül bir süreç olarak işlev görmektedir (McMillan, 2014). Bu yönüyle değerlendirme, öğretimin sonunda gerçekleştirilen bir kontrol mekanizması olmanın ötesinde, öğretimin ayrılmaz bir parçası ve öğrenme sürecinin inşasında aktif rol üstlenen dinamik bir yapı olarak değerlendirilmektedir (Shepard, 2000). Bu bağlamda, etkili bir eğitim sisteminin inşasında ölçme ve değerlendirme süreçleri, sadece sonuç odaklı bir uygulama olarak değil; aynı zamanda öğretim sürecine yön veren, sürekli geri bildirim sağlayan ve öğrenmeyi destekleyen bir yapı olarak konumlandırılabilir.

Eğitimde ölçme ve değerlendirme, öğretim sürecinin planlanması, uygulanması ve sürekli olarak iyileştirilmesi açısından vazgeçilmez bir rol oynamaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini, öğrenme süreci boyunca gösterdikleri gelişimi ve belirlenen öğrenme kazanımlarına ulaşma düzeylerini bu süreçler aracılığıyla sistematik biçimde analiz edebilmektedir (Brookhart, 2011). Öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetenerek etkili ve esnek öğretim stratejileri geliştirmek ise yalnızca geçerliliği ve güvenilirliği yüksek ölçme araçları ile pedagojik ilkelere dayalı değerlendirme yaklaşımlarının benimsenmesiyle mümkündür (Black ve Wiliam, 1998). Dolayısıyla, nitelikli bir öğretim süreci, sağlam temellere dayalı ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla desteklendiğinde anlamlı ve sürdürülebilir hâle gelebilir.

Çağdaş eğitim anlayışı içerisinde özellikle öğrenme merkezli yaklaşımların ön plana çıkmasıyla birlikte, ölçme ve değerlendirme süreçleri yalnızca sonuç temelli bir etkinlik olmaktan çıkarak; öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyen, öğrenme süreçlerine yön veren ve sürekli geri bildirim sağlayarak öğrenmeyi derinleştiren dinamik bir yapı hâline gelmiştir (Sadler, 1989). Bu doğrultuda, ölçme ve değerlendirme uygulamaları, öğretmenlerin öğretim etkinliklerini daha etkili bir biçimde planlamalarına ve düzenlemelerine katkı sağlarken; öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerine, öğrenme süreçlerini izlemelerine ve bu süreçlere aktif biçimde katılım göstermelerine imkân tanımaktadır (Mertler, 2003). Dolayısıyla, çağdaş eğitim ortamlarında ölçme ve değerlendirme, yalnızca öğrenmenin sonucunu değil, aynı zamanda sürecini yapılandıran temel bir pedagojik araç olarak değerlendirilebilir.

Ölçme ve değerlendirme, yalnızca öğrencilerin neyi ne ölçüde öğrendiklerini belirlemeye yönelik bir araç olmanın ötesinde; eğitim sistemine bütüncül bir işlevsellik

kazandıran temel bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bu süreç, öğrencilerin öğrenme sürecindeki gelişimlerinin izlenmesinden öğretim stratejilerinin etkililiğinin değerlendirilmesine, müfredatın uygulanabilirliğinin sorgulanmasından eğitim politikalarının yönlendirilmesine kadar çok boyutlu işlevler üstlenmektedir (Nitko ve Brookhart, 2014). Özellikle öğrenci merkezli ve öğrenme odaklı çağdaş eğitim yaklaşımlarında, değerlendirme yalnızca sonuç temelli bir kontrol mekanizması olarak değil; öğrenmenin teşvik edildiği, öğrencinin sürece aktif olarak katılım gösterdiği ve öğretmenin sürekli geri bildirim sunduğu bir gelişim süreci olarak ele alınmaktadır (Black ve Wiliam, 2009). Bu bağlamda, ölçme ve değerlendirme süreçleri, hem öğretimin niteliğini artıran hem de öğrencilerin kendi öğrenmelerini fark etmelerini ve bu sürece bilinçli biçimde katılmalarını sağlayan formatif bir işlev görmektedir (Sadler, 1989). Bu doğrultuda, etkili bir eğitim sürecinin yapılandırılmasında ölçme ve değerlendirme, öğrenmenin niteliğini artıran ve öğretim sürecine yön veren bir araç olarak ifade edilebilir.

Ölçme ve değerlendirme, yalnızca bireysel başarıyı belirleme aracı olmanın ötesinde, eğitim sistemlerinin eşitlikçi, adil ve etkili biçimde işlemesini sağlayan çok boyutlu bir süreçtir. Geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının kullanımıyla gerçekleştirilen değerlendirmeler, öğrencilerin gerçek öğrenme düzeylerinin ortaya konmasına, rehberlik hizmetlerinin sağlıklı bir biçimde yürütülmesine ve öğretimin bireysel farklılıklara göre uyarlanmasına imkân tanır (Gronlund ve Waugh, 2009). Bu kapsamda, değerlendirme süreci yalnızca bireysel değil; aynı zamanda kurumsal ve toplumsal düzeyde etkili sonuçlar doğurur. Öğretmenler açısından ise değerlendirme, mesleki gelişimin temel dayanaklarından biri olup, öğretim sürecindeki güçlü ve zayıf yönlerin belirlenmesini ve bu doğrultuda öğretim uygulamalarının yeniden yapılandırılmasını sağlar (Brookhart, 2011). Ayrıca, ulusal ve uluslararası düzeyde gerçekleştirilen büyük ölçekli değerlendirme uygulamaları, eğitim sistemlerinin genel işleyişine dair nesnel veriler sunarak eğitim politikalarının yeniden şekillendirilmesine katkıda bulunur (OECD, 2013). Bu çerçevede, ölçme ve değerlendirme yalnızca sınıf içi öğretim süreçlerinin bir bileşeni değil, aynı zamanda eğitimde kalite güvencesinin ve sürdürülebilirliğin sağlanmasında stratejik bir araç olarak görülebilir.

Ölçme ve Değerlendirmenin Öğretmen, Öğrenci ve Program Bağlamı

Ölçme ve değerlendirme, eğitim sürecinin temel bileşenlerinden biri olarak öğretmen gelişimi, öğrenci başarısı ve program değerlendirme alanlarında çok yönlü

katkılar sunabilir. Bu süreç, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini artırmalarına, öğrencilerin akademik performanslarını izleyerek gelişimlerini desteklemelerine ve eğitim programlarının etkililiğini sistematik biçimde değerlendirmeye olanak tanıyabilir. Bu çerçevede, ölçme ve değerlendirmenin öğretmen gelişimindeki rolü, öğrenci başarısına etkisi ve program değerlendirmedeki işlevi alan yazınındaki çalışmalar bağlamında ayrı ayrı ele alınarak incelenmelidir.

Ölçme ve değerlendirme, öğretmenlerin mesleki gelişiminde kritik bir rol oynar. Başarılı bir eğitim için öğretmenlerin sadece ders içeriğine hâkim olmaları yeterli değildir; aynı zamanda öğretim yöntemlerinin etkinliğini izleyebilmesi ve öğrencilerin öğrenme düzeylerini doğru şekilde değerlendirebilmesi gerekmektedir. Değerlendirme süreçleri, öğretmenlerin öğretim stratejilerini gözden geçirmelerine ve geliştirmelerine olanak tanır. Öğretmenler, yapılan değerlendirmelerle öğrencilerin öğrenme düzeylerini izleyebilir, öğretim uygulamalarını uyarabilir ve sürekli gelişim sağlayabilirler (Guskey, 2000). Ayrıca, formative değerlendirmeler öğretmenlere öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini anlamalarına, bireyselleştirilmiş öğretim stratejileri geliştirmelerine yardımcı olur (Hattie ve Timperley, 2007). Değerlendirme, öğretmenlerin öğrenci başarısını izleyerek pedagojik becerilerini geliştirmelerine ve öğretim yöntemlerini iyileştirmelerine olanak tanır (Wiliam, 2011; Stiggins, 2005). Bu açıklamalar doğrultusunda ölçme ve değerlendirmenin, öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerini artırarak daha etkili öğretim süreçleri geliştirmelerine yardımcı olabileceği söylenebilir.

Ölçme ve değerlendirme, öğrenci başarısını şekillendiren temel unsurlardan biridir. Öğrencilerin akademik gelişimlerinin izlenmesi, öğrenme sürecindeki ilerlemelerinin belirlenmesi ve anlamlı geri bildirimlerin sağlanması, öğrenme deneyimlerini dönüştüren önemli faktörlerdir (Hattie ve Timperley, 2007). Formatif değerlendirme, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerini sağlarken, öğrenmeye yönelik öz algılarını güçlendirir ve derin öğrenmeyi teşvik eder (Black ve Wiliam, 2009). Bu süreçte sağlanan yapılandırılmış geri bildirimler, öğrencilerin öğrenme stratejilerini geliştirmelerine ve akademik hedeflerine ulaşmalarına katkı sağlar (Sadler, 1989; Shute, 2008). Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan ölçme araçları, öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını farklı öğrenme stillerine göre uyarlamalarına olanak tanır (Guskey, 2000). Böylece, öğrenme süreci daha etkili ve kapsayıcı hale gelirken, öğrencilere eşit öğrenme fırsatları sunulur. Aynı zamanda

değerlendirme, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşma düzeylerini belirlemede ve öğretim sürecindeki eksiklikleri tespit etmede önemli bir işlev görür. Sürekli ve anında yapılan değerlendirmeler, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik ederken, başarıyı gelişim odaklı bir süreç olarak algılamalarını sağlar (Hattie, 2009; Pintrich, 2000). Bu bağlamda, ölçme ve değerlendirmenin yalnızca öğrenci başarısını ölçmekle kalmayan; aynı zamanda öğrencilerin öğrenme süreçlerini yönlendiren, motivasyonlarını artıran ve akademik gelişimlerini destekleyen çok boyutlu bir araç olduğu söylenebilir.

Ölçme ve değerlendirme, eğitim programlarının etkililiğini belirlemek ve sürekli iyileştirmek açısından hayati bir araçtır. Bu süreç, yalnızca öğrenci başarılarını değil, öğretim materyallerinin niteliği ve öğretmen performansını da kapsayan çok boyutlu bir geri bildirim mekanizması sunar (Guskey, 2000). Eğitim programlarının hedeflerine ulaşma düzeyi, hem nicel hem de nitel verilerle analiz edilerek öğretim stratejilerinin yeniden yapılandırılması gereken noktalar belirlenir (Scriven, 1991). Öğrencilerin kazanım düzeylerini, öğretim yöntemlerinin etkililiğini ve müfredatın işlevselliğini ortaya koyan ölçme araçları, program başarısına dair somut göstergeler sağlar (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007). Bu değerlendirme süreci, program tasarımında yer alan paydaşlara öğrenme süreçlerine dair önemli veriler sunarak gelecekteki uygulamalar için yönlendirici olur (Scriven, 2007). Eğitim programları böylece öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde güçlendirilir. Program değerlendirmesi yalnızca sınav sonuçlarını değil, öğrencilerin gelişim süreçlerini de dikkate alır; bu nedenle formel ve informal tekniklerin birlikte kullanıldığı karma bir yapı sergiler (Fitzpatrick vd., 2011). Ayrıca, büyük ölçekli değerlendirmeler, hükümetler ve eğitim kurumları tarafından eğitimin kalitesini artırmaya yönelik stratejik planlamalarda temel veri kaynağı olarak kullanılır. Ölçme ve değerlendirme araçları, eğitim programlarının yalnızca sınıf içi değil, sistem düzeyindeki başarısını da analiz ederek eğitim politikalarının geliştirilmesi ve fırsat eşitliğinin sağlanmasında önemli rol oynar (OECD, 2013). Dolayısıyla, etkili bir eğitim sistemi oluşturmak ve sürdürülebilir kaliteyi sağlamak için ölçme ve değerlendirme süreçlerinin sistematik ve çok boyutlu bir şekilde uygulanması önemlidir.

Ölçme ve Değerlendirme Anlayışları

Ölçme ve değerlendirme, eğitim süreçlerinin ayrılmaz bir parçası olarak hem öğretim hem de öğrenme süreçlerinin yönlendirilmesinde kritik bir rol üstlenmektedir

(Guskey, 2000). Eğitimde kullanılan ölçme ve değerlendirme anlayışları, tarihsel süreç içerisinde farklı felsefi ve pedagojik yaklaşımlar doğrultusunda evrilmiştir. Bu anlayışlar geleneksel ve çağdaş anlayışlar olarak ifade edilebilir. Geleneksel ölçme anlayışı, genellikle öğretim sürecinin sonunda uygulanan, öğrencilerin başarı düzeylerini sayısal ve standart testler aracılığıyla ölçen bir yapıya sahiptir (Scriven, 1991). Bu yaklaşımda değerlendirme, çoğunlukla öğrenmenin bir sonucu olarak görülür. Buna karşılık çağdaş ölçme ve değerlendirme anlayışı, değerlendirmeyi öğrenmenin bir parçası olarak kabul eder; öğrenci merkezli, süreç odaklı ve etkileşimli yöntemleri esas alır (Black ve Wiliam, 1998). Bu anlayış, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını teşvik ederek, geri bildirim temelli gelişim fırsatları sunar (Shepard, 2000). Söz konusu anlayışlar öğretmen-öğrenci etkileşimini, öğrenme motivasyonunu ve sınıf içi uygulamaları farklı şekillerde etkileyebilir buna karşılık her iki anlayışın da kendine özgü avantajlarının ve sınırlılıklarının bulunduğu söylenebilir. Bu bağlamda, bu çalışmanın konusu doğrultusunda geleneksel ve çağdaş ölçme anlayışlarının eğitimdeki yeri, uygulama biçimleri ve etkileri karşılaştırmalı olarak ele alınabilir.

Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Anlayışı

Geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışı, büyük ölçüde davranışçı öğrenme kuramlarının etkisiyle şekillenmiş olup, öğrenme sürecinden ziyade öğrenme ürününe, yani çıktıya odaklanan bir yaklaşımı yansıtmaktadır (Nitko ve Brookhart, 2014). Bu anlayış çerçevesinde değerlendirme, genellikle öğrencinin belirli bir anda gösterdiği bilişsel performansı ölçmeye yöneliktir ve bu ölçüm çoğunlukla standart testler, çoktan seçmeli, doğru-yanlış ya da eşleştirme gibi kapalı uçlu yapılandırılmış sorular aracılığıyla gerçekleştirilir (Özçelik, 2010). Bu bağlamda, geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışının, öğrencilerin öğrenme sürecinin derinlikli yönlerini yeterince kapsayamadığı ve yalnızca belirli anlarda gösterdikleri performansı değerlendirmeye odaklandığı söylenebilir.

Geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışı, öğrencinin sahip olduğu bilgi birikimi üzerine yoğunlaşırken, öğrenmenin süreç boyutunu büyük ölçüde ihmal etmektedir (Gronlund ve Linn, 2000). Öğretmen bu süreçte hem ölçme araçlarının uygulayıcısı hem de değerlendirme sonuçlarının tek yönlü yorumlayıcısı konumundadır. Bu anlayışta ölçme araçlarının güvenilirliği ve geçerliği ön planda tutulmakla birlikte, söz konusu araçların öğrencilerin bireysel gelişimine ve öğrenme

sürecine katkısı çoğu zaman göz ardı edilmektedir (Shepard, 2000). Bu çerçevede, geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışının, belirli yönleriyle eğitim sürecine katkı sağlasa da, öğrenmenin daha derinlikli ve bütüncül boyutlarını yeterince yansıtamadığı söylenebilir.

Geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışında değerlendirme genellikle öğretim sürecinin sonunda yapılır ve bu durum, değerlendirmeyi sadece sonuç bildirici bir işlevle sınırlandırır (Black ve Wiliam, 1998). Bu anlayış, öğrencilerin yaratıcı düşünme, problem çözme ve iletişim gibi üst düzey becerilerini ölçmektense, bilgi hatırlama düzeyindeki başarıları ön plana çıkarır (Chappuis vd., 2012). Böylece, öğrenme sürecine etkin katılım ve öğrencinin motivasyonu ikinci plana atılabilir. Ancak, geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışı, geniş öğrenci gruplarının hızlı ve ekonomik bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanırken, objektif puanlama ve standardizasyon açısından öğretmenlere kolaylık sağlamaktadır (Nitko ve Brookhart, 2014). Bununla birlikte, bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması ve öğrenme sürecine odaklanması gereksinimi ile çağdaş eğitim yaklaşımlarının yükselmesi, geleneksel yaklaşımın sınırlılıklarını daha belirgin hale getirmiştir (Turgut ve Baykul, 2012). Bu doğrultuda, geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışının, öğretim sürecindeki bireysel farklılıkları ve öğrencilerin çok yönlü becerilerini yeterince değerlendirememesinin, günümüzde daha kapsamlı ve etkileşimli değerlendirme yöntemlerine olan ihtiyacı artırdığı söylenebilir.

Geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışı, genellikle öğrencilerin öğrenme çıktılarının sayısal olarak belirlenmesine olanak tanıyan yapılandırılmış ve standartlaştırılmış araçlara dayanır (Nitko ve Brookhart, 2014; Turgut ve Baykul, 2012). En yaygın kullanılan teknikler arasında çoktan seçmeli testler, doğru-yanlış testleri, eşleştirme testleri ve kısa yanıtlı yazılı yoklamalar yer almaktadır (Özçelik, 2010). Bu testler, öğrencilerin bilgi düzeylerini hızlı, ekonomik ve objektif bir şekilde ölçmeye olanak sağlar (Popham, 2009). Söz konusu bu testlerin bazılarından kısaca bahsedilebilir.

"Çoktan seçmeli testler", en yaygın kullanılan geleneksel ölçme aracıdır ve doğru cevabın seçenekler arasında yer aldığı bir soru biçimi sunar. Bu tür testler, özellikle geniş ölçekli sınavlarda güvenilirlik ve geçerlik açısından tercih edilmektedir (Gronlund ve Linn, 2000). "Doğru-yanlış testleri", öğrencilerin temel bilgi düzeylerini hızla ölçen araçlar olup, tahmin yoluyla doğru cevaba ulaşabilme olasılığı nedeniyle

sınırlı bir etkiye sahiptir (Popham, 2009). "Eşleştirme testleri", genellikle kavramlar arasındaki ilişkileri ölçmeye yarayan araçlardır. "Kısa yanıtlı ve boşluk doldurma türündeki sorular", öğrencilerin bilgiyi hatırlama ve kısa biçimde ifade etme becerisini ölçer ve yazılı yoklamalar içinde daha çok bilgi düzeyindeki hedeflere yöneliktir (Brookhart, 2004). Bu bağlamda geleneksel ölçme araçları, genellikle öğrencilerin bilişsel düzeydeki bilgi ve kavrayışlarını hızlı ve standart bir şekilde değerlendirmeye yönelik olduğu söylenebilir.

Geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışı, öğrenme sürecini ve bireysel farklılıkları göz ardı etme eğilimindedir; özellikle yaratıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi üst düzey bilişsel becerileri yeterince ölçemez (Shepard, 2000; Brookhart, 2004). Ayrıca, testlerin tek doğru cevaba dayalı yapısı, öğrencilerin alternatif düşünme yollarını geliştirmelerini sınırlayabilir (Stiggins, 2005). Geleneksel ölçme, öğretim sürecinin sonunda yapılması nedeniyle, öğrenme sürecinin gelişimini izleme, geri bildirim verme ve süreci besleme gibi çağdaş değerlendirmenin temel ilkeleriyle çelişir (Black ve Wiliam, 1998). Bu da öğrencinin değerlendirme sürecine pasif katılımına ve öğretmenin stratejilerini gözden geçirme fırsatlarının azalmasına yol açar (Chappuis vd., 2012). Ayrıca, geleneksel sınavlar öğrencilerde test kaygısını artırarak, içsel motivasyonu olumsuz etkileyebilir (Paris ve Paris, 2001). Tüm bu sınırlılıklar, geleneksel yaklaşımın çağdaş öğrenme anlayışlarıyla uyumunu sorgulanır hale getirmiş ve süreç odaklı, öğrenci merkezli yaklaşımlara olan ihtiyacı artırmıştır (Shepard, 2000). Bu bağlamda geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışının, objektif ve hızlı değerlendirme avantajları sunarken, öğrenme sürecine dair geri bildirim sağlama ve üst düzey bilişsel becerileri ölçme gibi önemli yönlerde sınırlamalar taşıdığı, bu sebeple çağdaş eğitim yaklaşımlarının gereksinimlerini karşılamakta yetersiz kaldığı söylenebilir.

Çağdaş Ölçme ve Değerlendirme Anlayışı

Son yıllarda eğitimdeki paradigma değişimleriyle birlikte ölçme ve değerlendirme anlayışı, önemli bir dönüşüm geçirmiştir. Geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışının bilgi temelli, sonuç odaklı ve öğretmen merkezli yapısı, günümüz öğrenme süreçlerinin çok boyutlu ve öğrenci merkezli doğasına uygunluk göstermemektedir (Shepard, 2000; Stiggins, 2005). Bu nedenle, çağdaş ölçme ve değerlendirme anlayışı, yalnızca öğrencinin bilgi düzeyini değil, aynı zamanda becerilerini, öğrenme sürecindeki gelişimini, problem çözme, eleştirel düşünme ve

öz-düzenleme becerilerini de göz önünde bulundurur ve böylece daha bütüncül bir değerlendirme perspektifi sunar (Black ve Wiliam, 2009; Earl, 2013). Bu bağlamda, geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışının sınırlamaları, çağdaş ölçme yaklaşımlarının daha geniş bir perspektif benimsemesini zorunlu kılmış olabilir. Bu çağdaş anlayışlar, öğrencilerin sadece bilgi düzeylerini değil, aynı zamanda beceri ve süreç içindeki gelişimlerini dikkate alarak, çok boyutlu bir değerlendirme süreci sunabilir ve öğrenmeyi daha etkin bir şekilde destekleyebilir.

Çağdaş ölçme ve değerlendirme anlayışları, öğretimi destekleyen, öğrenciyi sürecin aktif bir parçası haline getiren ve öğrenme sürecine yönelik dönüt sağlayan araçları içermektedir (Heritage, 2007; Chappuis, 2009). Biçimlendirici değerlendirme, portfolyo değerlendirme, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve performans temelli değerlendirme gibi yöntemler, bu anlayışın önemli bileşenlerindendir ve değerlendirmenin sadece öğrenmeyi ölçme değil, aynı zamanda öğrenmeyi yönlendirme, derinleştirme ve kişiselleştirme amacıyla kullanılmasını mümkün kılar (Sadler, 1989; Andrade ve Du, 2007; Wiliam, 2011). Ayrıca, çağdaş değerlendirme anlayışı, öğrenmenin doğasına uygun ölçütler geliştirmeye yönelmiş ve yalnızca akademik çıktılarla sınırlı olmayan, sosyal-duygusal gelişim gibi alanları da kapsayan ölçme stratejilerini ön plana çıkarmıştır (Pellegrino vd., 2001). Bu yaklaşımlar, hem öğrencinin hem de öğretmenin öğrenme sürecine dair farkındalığını artırarak, değerlendirmeyi öğrenmenin doğal bir parçası haline getirmeyi hedefler (Black ve Wiliam, 1998; Torrance, 2012). Geleneksel ölçme ve değerlendirme anlayışının sınırlamalarına karşılık, çağdaş ölçme ve değerlendirme anlayışları, öğrencilerin çok boyutlu gelişimlerini daha kapsamlı bir şekilde izleyebilme ve öğrenme süreçlerini daha etkin bir biçimde yönlendirebilme olanağı sağlayabilir. Bu bağlamda çağdaş ölçme ve değerlendirme araçlarına kısaca bakılabilir.

Çağdaş ölçme ve değerlendirme anlayışı, yalnızca bilişsel çıktılara odaklanmak yerine, öğrencinin öğrenme sürecindeki gelişimini, eleştirel düşünme ve yaratıcı üretimlerini değerlendirmeye yönelik araçları içermektedir (Earl, 2013; Andrade ve Brookhart, 2020). Bu bağlamda, biçimlendirici değerlendirme araçları öğrencinin aktif katılımını desteklerken, rubrikler, yapılandırılmış gözlem formları, kavram haritaları ve proje tabanlı görevler gibi araçlar düşünme süreçlerini daha kapsamlı bir şekilde ortaya koyar (Torrance, 2012; Nitko ve Brookhart, 2014). Portfolyo değerlendirme, öğrencinin gelişimini izlerken, performans temelli araçlar

gerçek yaşam bağlamlarında geçerli sonuçlar elde edilmesini sağlar (Mueller, 2011). Öz-değerlendirme ve akran değerlendirmesi ise öğrenci merkezli yaklaşımlar olarak metabilşsel farkındalık ve öğrenme sorumluluğu kazandırır (Panadero ve Alonso-Tapia, 2013). Bu araçlar, öğrenmeyi destekleyen ve öğretimi şekillendiren bir süreç olarak büyük önem taşır (Wiliam, 2011; Pellegrino, 2014). Bu bağlamda çağdaş ölçme ve değerlendirme araçları, öğrenmeyi sadece ölçmekle kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin gelişimini destekleyip öğretim süreçlerini iyileştirmeye yönelik etkin bir rol oynayabilir. Burada çağdaş ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının temel ilkelerinden de bahsedilebilir.

Çağdaş ölçme ve değerlendirme anlayışları, öğrenmeyi destekleyen, öğrenci merkezli ve gelişim odaklı ilkeler üzerine temellenir. Bu yaklaşımlar, değerlendirmeyi yalnızca başarıyı ölçen bir araç değil, öğrenmenin derinleşmesini sağlayan bir süreç olarak ele alır (Black ve Wiliam, 2009; Shepard, 2000). Bu anlayışta, öğrenmeyi yönlendirme ve destekleme işlevi ön planda olup, değerlendirme sürece entegre bir biçimde öğrenciye kendi öğrenmesini düzenleme fırsatı sunar (Heritage, 2007; Earl, 2013). Öğrenci katılımı, öğrencilerin öz değerlendirme ve akran değerlendirmeye aktif katılımını teşvik ederek, öğrenme sorumluluğunu ve motivasyonunu artırır (Panadero ve Andrade, 2018; Nicol ve Macfarlane-Dick, 2006). Ayrıca, gerçek yaşamla bağlantılı görevler sayesinde öğrenciler, bilgiyi uygulama becerilerini geliştirirler (Gulikers vd., 2004). Süreç odaklılık ise öğrenmenin izlenmesi ve sürekli dönüt sağlanmasını, öğrencinin güçlü yönlerini belirlemeyi amaçlar (Wiliam, 2011). Son olarak, esneklik ve bireysel farklılıkların gözetilmesi, her öğrencinin öğrenme tarzına duyarlı bir değerlendirme süreci gerektirir (Tomlinson, 2001; Chappuis, 2009). Bu ilkeler, çağdaş değerlendirme uygulamalarının eğitimde daha kapsayıcı ve etkili olmasını sağlayabilir.

Geleneksel ve Çağdaş Ölçme ve Değerlendirme Anlayışlarının Karşılaştırılması

Ölçme ve değerlendirme anlayışları, eğitim felsefesi ve pedagojik önceliklerdeki değişimlerle paralel olarak gelişmiştir. Geleneksel anlayış, davranışçı öğrenme kuramına dayanarak öğrenci başarısını nicel verilerle ve standart testlerle ölçer; başarı, doğru cevap sayısı ile ifade edilir ve bireysel farklılıklar göz ardı edilir (Nitko ve Brookhart, 2014; McMillan, 2014). Buna karşılık çağdaş anlayış, öğrenmenin dinamik ve bireysel bir süreç olduğunu kabul eder ve değerlendirmeyi sadece ölçüm değil, öğrenmeyi yönlendiren, öğrenciyi sürece dâhil eden bir araç

olarak görür (Black ve Wiliam, 2009; Earl, 2013). Geleneksel anlayışta öğretmen kontrolündeki değerlendirme, çağdaş anlayışta öğrenci merkezli öz ve akran değerlendirme uygulamalarıyla zenginleşir (Panadero ve Andrade, 2018; Nicol ve Macfarlane-Dick, 2006). Geleneksel ve çağdaş ölçme ve değerlendirme anlayışları arasındaki temel fark, gelenekselin bilgi odaklı, nicel verilerle yapılan değerlendirmeye dayanması buna karşılık çağdaş yaklaşımın öğrenmeyi yönlendiren, öğrenci merkezli ve süreç odaklı bir yaklaşım benimsemesi olarak ifade edilebilir.

Geleneksel ölçme araçları, çoktan seçmeli testler, kısa cevaplı sınavlar ve klasik yazılı sınavlardan oluşurken; çağdaş yaklaşımlar portfolyo, proje, performans değerlendirmeleri, açık uçlu sorular ve gözleme dayalı ölçümleri içerir (Mueller, 2011; Gulikers vd., 2004). Bu araçlar, öğrencilerin bilgi düzeylerinin yanı sıra üst düzey bilişsel becerilerini de değerlendirme imkânı sunar (Andrade ve Brookhart, 2020). Geleneksel yaklaşımda öğretmen, öğrencileri ölçen bir rol üstlenirken, çağdaş yaklaşımda öğretmen, öğrenmeyi destekleyen ve sürekli geri bildirim sağlayan bir rehber haline gelir (Wiliam, 2011; Heritage, 2007). Bu değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra öz-yönetim becerileri, öz farkındalık ve eleştirel düşünme yeteneklerini de geliştirme potansiyeline sahiptir (Torrance, 2012; Pellegrino, 2014). Sonuç olarak, geleneksel ve çağdaş ölçme-değerlendirme yaklaşımları arasında temel fark; ölçme işleminin niteliği, amacı, uygulama biçimi ve öğrenci-öğretmen rollerinin tanımlanma biçimlerinde yattığı söylenebilir.

2023 Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği

2023 yılında yürürlüğe giren “Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği”, Türkiye eğitim sistemine niteliksel bir dönüşüm kazandırmayı amaçlayan kapsamlı bir düzenlemedir. Bu yönetmelik, ölçme ve değerlendirme süreçlerini daha adil, sürdürülebilir ve öğrenci merkezli bir yapıya kavuşturmayı hedeflemektedir. Geleneksel yöntemlerin ötesine geçen bu düzenleme, öğrenci başarısını yalnızca nihai sınav sonuçlarına göre değil, öğrenme süreci boyunca sergilenen gelişim, beceri ve performans temelinde değerlendirmeyi öngörmektedir (Özdemir ve Yıldız, 2023). Yönetmelik, öğretim sürecini yalnızca öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim olarak tanımlamak yerine, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını teşvik eden ve bireysel öğrenme sorumluluğunu destekleyen bir çerçeve sunmaktadır. Bu bağlamda, bireysel farklılıkları gözeten, öğrenci merkezli ve çok yönlü değerlendirme anlayışını esas alarak, pedagojik uygulamalarda çeşitliliği ve

kapsayıcılığı artırmayı hedeflemektedir (İşcan, 2023; Demirtaş ve Bozkurt, 2023). Yönetmelikte benimsenen bu yenilikçi yaklaşım, sadece bilgi düzeyinin değil; aynı zamanda öğrencilerin beceri, problem çözme yetisi ve yaratıcılık gibi üst düzey düşünme becerilerinin de sistematik bir biçimde ölçülmesini mümkün kılmaktadır (Şahin ve Gök, 2023). Bu doğrultuda 2023 Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'nin, öğrenci merkezli ve çok boyutlu değerlendirme yaklaşımıyla, Türkiye'de daha adil ve nitelikli bir eğitim sistemi inşasına katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Yeni Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği, dijital teknolojilerin eğitim süreçlerinde daha etkin biçimde kullanılmasına yönelik vurgular içermektedir. Bu bağlamda, dijital araçlar aracılığıyla yürütülen portfolyo değerlendirmeleri ve proje tabanlı değerlendirme gibi alternatif ölçme yöntemlerinin yaygınlaştırılması hedeflenmiştir (Kurt ve Kaya, 2023). Yönetmelikte ayrıca, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerine daha bilinçli bir şekilde katılım göstermelerinin önemi belirtilmiş; bu doğrultuda, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerinin desteklenmesi gerektiği ifade edilmiştir (Sarı, 2023). Özellikle öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve nitelikli geribildirim süreçlerine verilen önem, öğrencilerin yalnızca sınav sonuçları üzerinden değil, öğrenme süreci boyunca kazandıkları beceriler temelinde değerlendirilmesini teşvik etmektedir (Güler ve Arslan, 2023). Bu çerçevede, yönetmelikte öngörülen dijital ve pedagojik dönüşümlerin, eğitimde daha bütüncül ve öğrenci odaklı bir ölçme-değerlendirme kültürünün gelişimine katkı sağlayabilir.

2023 Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'ne ayrıntılı bakmadan önce bu yönetmeliği hazırlayan gelişmelere ve geçmiş uygulamalara kısaca bakılabilir.

2023 Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'nin Tarihçesi ve Gelişimi

2023 Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği, Türkiye'deki eğitim sisteminde ölçme ve değerlendirme süreçlerinin geçirdiği tarihsel evrimin bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren, eğitimde ölçme ve değerlendirme anlayışları sürekli bir değişim ve yenilik arayışı içerisinde şekillenmiştir. Erken Cumhuriyet döneminde, eğitim politikaları belirli bir standardizasyon ve merkezîyetçilik doğrultusunda yapılandırılmış olsa da, bu dönemin öğretim yöntemleri ve değerlendirme araçları büyük ölçüde yazılı sınavlarla sınırlı kalmıştır (Akyüz, 2006). 1980'li yıllardan itibaren ise, eğitimde niteliği artırma amacıyla daha sistematik, objektif ve kapsamlı ölçme araçlarının geliştirilmesine

yönelik reform çalışmaları hız kazanmıştır. Bu süreçte, özellikle merkezi sınavların yaygınlaştırılması ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin belirli standartlara oturtulması yönünde önemli adımlar atılmıştır (Yılmaz ve Aydın, 2010). Bu bağlamda, 2023 yılında yürürlüğe giren yönetmelik, geçmişteki uygulamaların bir devamı niteliğinde olup, zaman içerisinde oluşan ihtiyaçlara yanıt verme amacı taşıyan doğal bir gelişim sürecinin ürünü olarak değerlendirilebilir.

2000'li yıllarla birlikte, Türkiye'de eğitimde öğrenci odaklı ve beceri temelli ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına geçişin temelleri atılmıştır. Bu dönemde gerçekleştirilen eğitim reformları, uluslararası ölçme-değerlendirme uygulamalarıyla eşgüdüm içinde ilerlemiş ve küresel eğilimlerle uyumlu politikaların benimsenmesine zemin hazırlamıştır. Özellikle 2006 yılında yayımlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Genelgesi" ile 2010 yılında başlatılan "Eğitimde Değişim Programı", ölçme ve değerlendirme anlayışının modernize edilmesine yönelik önemli adımlar arasında yer almıştır (Balcı, 2012). Bu doğrultuda, 2023 yılında yürürlüğe giren "Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği", öğrenci başarısını yalnızca sonuç odaklı sınavlarla değil, öğrenme sürecinin tüm aşamalarında izlemeyi ve çeşitli ölçme araçlarıyla değerlendirmeyi esas alan bütüncül bir yaklaşımı benimsemektedir (Özdemir ve Yıldız, 2023). Yönetmelik, dijital teknolojilerin daha etkin kullanımı, ölçme süreçlerinin yalnızca bilişsel değil; aynı zamanda duygusal ve psikolojik boyutları da kapsamı gerektiği gibi çağdaş yaklaşımlara da vurgu yapmaktadır (Kurt ve Kaya, 2023). Bu yaklaşım, öğrenmeyi daha anlamlı, bireyselleştirilmiş ve çok yönlü hale getirmeyi hedeflerken; aynı zamanda küresel düzeydeki pedagojik dönüşümlerle de paralellik göstermektedir (Güler ve Arslan, 2023). Yönetmeliğin bu yönüyle yalnızca pedagojik bir reform olmanın ötesinde, Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliğini artırmaya yönelik sosyal bir politika niteliği taşıdığı da söylenebilir (Demirtaş ve Bozkurt, 2023). Bu çerçevede söz konusu yönetmelik, Türkiye'de ölçme ve değerlendirme kültürünün daha kapsayıcı, insan merkezli ve çağdaş bir yapıya evrilmesinde önemli bir rol oynayabilir.

2023 Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'ni hazırlayan gelişmelere ve geçmiş uygulamalara kısaca bakıldıktan sonra söz konusu yönetmelikte yer alan temel değişikliklere de bakılabilir.

2023 Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'nde Yer Alan Temel Değişiklikler

2023 yılında yürürlüğe giren “Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği”, Türkiye’deki eğitim sistemine yönelik önemli yapısal dönüşümleri beraberinde getiren kapsamlı bir düzenlemedir. Bu yönetmelik, hem teorik çerçeve hem de uygulama boyutuyla ölçme ve değerlendirme süreçlerini yeniden tanımlamayı hedeflemekte; öğrencilerin öğrenme süreçlerinin daha bütüncül ve sistematik bir biçimde izlenmesini mümkün kılacak yenilikleri içermektedir. Yönetmeliğin merkezinde yer alan temel değişikliklerden biri, değerlendirme süreçlerinin yalnızca sonuç odaklı değil, sürekli izleme ve öğrenci merkezli ilkeler doğrultusunda yürütülmesidir. Bu yaklaşım, öğrenmenin yalnızca çıktılarla değil, süreçteki gelişim, katılım ve bireysel farklılıklarla birlikte değerlendirilmesini esas almaktadır (Özdemir ve Yıldız, 2023). Bu bağlamda, yeni yönetmeliğin sunduğu yapısal çerçeve, Türkiye’de ölçme ve değerlendirme kültürünün daha esnek, dinamik ve öğrenme odaklı bir yapıya dönüşmesine katkı sağlayabilir.

Yönetmelikteki birinci önemli değişiklik, öğrencilerin öğrenme süreci boyunca gösterdikleri gelişim ve başarıları esas alan “Sürekli Değerlendirme” modelinin benimsenmesidir. Bu model, öğrenci başarısının yalnızca dönem sonu veya final sınavlarıyla ölçülmesini yeterli görmemekte; bunun yerine öğrencilerin ders içindeki günlük performanslarını, proje çalışmalarını ve öğretmenlerden aldıkları geribildirimleri dikkate alarak sürece yayılan bir değerlendirme anlayışını öne çıkarmaktadır. Böylece, önceki yönetmeliklerde sınav odaklı bir yapıya dayanan ölçme ve değerlendirme sistemi, daha süreç temelli ve gelişim odaklı bir yapıya evrilmektedir (Güler ve Arslan, 2023; Yılmaz ve Aydın, 2023). Bu yaklaşım, yalnızca öğrencilerin bilişsel düzeylerini ölçmekle kalmayıp; yaratıcı düşünme, problem çözme, iş birliği ve iletişim gibi çok yönlü becerilerini de değerlendirme imkânı sunmaktadır (Kurt ve Kaya, 2023). Dolayısıyla, sürekli değerlendirme modeli, eğitimde daha bütüncül, kapsayıcı ve bireysel farklılıkları gözetken bir ölçme-değerlendirme anlayışının yaygınlaşmasını sağlayabilir.

İkinci olarak, 2023 Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği’nde dijital ölçme ve değerlendirme araçlarının etkin kullanımına özel bir vurgu yapılmaktadır. Pandemi süreciyle birlikte ivme kazanan dijitalleşme, eğitim sisteminde kalıcı dönüşümlere yol açmış ve bu dönüşüm, yeni yönetmelikte bütüncül bir anlayışla ele alınmıştır. Yönetmelik, dijital platformlar aracılığıyla gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme süreçlerinin daha planlı, güvenilir ve etkileşimli biçimlerde yürütülmesini teşvik

etmektedir. Bu kapsamda, online sınav sistemleri, dijital portfolyo uygulamaları ve proje tabanlı değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini daha kapsamlı biçimde izleyebilen alternatif araçlar olarak öne çıkmaktadır (Demirtaş ve Bozkurt, 2023; Yılmaz, 2023). Bu bağlamda, dijital ölçme ve değerlendirme uygulamaları, öğrenci performansının yalnızca sonuçlar üzerinden değil, süreç boyunca ortaya konan çabalar ve çok yönlü beceriler üzerinden değerlendirilmesine imkân tanıyabilir.

Bir diğer önemli değişiklik, öz-değerlendirme ve akran değerlendirmesi gibi yöntemlerin, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde daha etkin bir şekilde kullanılmasına olanak tanınmasıdır. Öğrencilerin, kendi öğrenme süreçlerini değerlendirebilmeleri, eğitimde öz farkındalıklarını artırmakta ve bireysel gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Ayrıca, akran değerlendirmeleri, öğrenciler arasında iş birliği, eleştirel düşünme ve sosyal becerilerin gelişimini desteklemektedir (İşcan, 2023; Güler ve Arslan, 2023). Bu bağlamda, öz-değerlendirme ve akran değerlendirmesi gibi uygulamalar, öğrencilerin daha bağımsız, sorumluluk sahibi ve etkileşimli bir öğrenme deneyimi yaşamalarına olanak tanıyabilir.

Son olarak, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin güçlendirilmesi, 2023 Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'nin önemli bir bileşenidir. Yeni yönetmelik, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde daha bilinçli ve etkili bir şekilde görev alabilmeleri için sürekli mesleki gelişim programlarının önemine dikkat çekmektedir. Bu programlar, öğretmenlere çağdaş değerlendirme yöntemlerini tanıtarak, bu yöntemleri eğitim süreçlerine daha verimli bir şekilde entegre etmelerine olanak tanıyacaktır (Black ve Wiliam, 2009; Heritage, 2007). Böylece, öğretmenlerin eğitimdeki değişen ihtiyaçlara uyum sağlamaları ve daha etkili bir öğretim-öğrenme süreci yaratmaları beklenebilir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen sürekli eğitimler, eğitimde kaliteyi artırmak ve öğretim yöntemlerini güncel tutmak açısından önemli bir adım olabilir.

2023 Yeni Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği, öğretim süreçlerini daha kapsayıcı, adil ve öğrenci odaklı bir hale getirmek amacıyla yukarıda belirtilen değişiklikleri içermektedir. Bu değişiklikler, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik etmek ve onların bireysel farklılıklarını dikkate alarak daha etkili bir değerlendirme süreci oluşturmak için kritik öneme sahip olabilir. Söz konusu yönetmelikte yer alan temel değişikliklere bakıldıktan ve yönetmeliğin tarihsel gelişim

ve değişimlerine kısaca değinildikten sonra bu çalışmanın da konusu doğrultusunda yönetmeliğin Türkçe dersi açısından ne çıkan konularına ve maddelerine bakılabilir.

Türkçe Dersi Açısından 2023 lme ve Değerlendirme Yönetmeliği'nde ne çıkan Konular ve Maddeler

2023 lme ve Değerlendirme Yönetmeliği, Türkçe dersi ve diğer derslerde uygulanan lme ve değerlendirme süreçlerinde önemli değişikliklere yer vermektedir. Türkçe dersi özelinde, bu yönetmelik, öğrencilerin dil becerilerinin daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesini sağlayan birkaç kritik düzenlemeyi içermektedir. Yeni yönetmelikte, Türkçe dersinde okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi becerilerin ayrı ayrı izlenmesi ve değerlendirilmesi gerektiği açıkça belirtilmiştir (Demirtaş ve Bozkurt, 2023; Yılmaz, 2023). Bu düzenleme, öğrencilerin dilsel yetkinliklerini çok yönlü bir biçimde ele almayı ve dil becerilerinin her birini eşit derecede değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda dört temel dil becerisine tanım ve açıklama bağlamında kısaca bakılabilir.

Dinleme, çeşitli araştırmacılar tarafından farklı açılardan tanımlanmış ve her biri bu becerinin önemli bilişsel ve algısal yönlerine dikkat çekmiştir. Dinleme sözcüğü; bir mesajı, iletinin amaçladığı şekilde işitmek için gayret, mesaja ilgi ve dikkat göstermek, mesajı eksiksiz, tam ve doğru kavramak olarak açıklanabilir (Can ve Kardaş, 2024a). Güneş (2007) dinlemeyi, bir düşünce, duygu veya mesajı anlamak amacıyla işitilen sözlü uyarılara dikkat vererek yapılan bilişsel bir süreç olarak tanımlarken Demirel (2013) ise konuşmacının iletmek istediği düşünce ve duyguları anlamak, yorumlamak ve gerektiğinde geri bildirimde bulunmak üzere yapılan bilinçli bir çaba olarak ifade etmiştir. Rost (2002) dinlemeyi, konuşulan dili algılama, anlama, çözümleme ve anlamlandırma süreci olarak görmüş ve bu sürecin aktif bir etkileşim biçimi olduğuna dikkat çekmiştir. Underwood (1989) dinlemeyi, söylenenleri işitmenin ötesinde, anlamlandırmak ve gerekli bilişsel süreçleri devreye sokmak için zihinsel dikkat göstermeyi içeren bir faaliyet olarak ifade etmiştir. Hughes (2011) ise dinlemeyi, öğrencilerin anlamlı iletişim kurmalarına, konuşmaları çözümlmelerine ve içerikleri bağlam içinde değerlendirmelerine olanak tanıyan çok yönlü bir dil becerisi olarak tanımlamıştır.

Bir diğer temel dil becerisi ise konuşmadır. Demirel (2013) konuşmayı, bireyin duygu ve düşüncelerini dil aracılığıyla başkalarına aktarma süreci olarak tanımlamıştır. Güneş (2014) bunu zihinsel, dilsel ve sosyal bir etkinlik olarak ifade

etmiştir. Bygate (1987) konuşmayı, dil kullanıcılarının belirli bir amacı gerçekleştirmek için sözlü dili yapılandırarak dinamik bir biçimde kullandığı bir beceri olarak tanımlarken Brown (2004) ise iletişimsel amaca yönelik bir süreç olarak, bağlama uygunluk ve karşılıklı etkileşimle gerçekleştirilen bir etkinlik olarak açıklamıştır. Cameron (2001) ise çocukların dil gelişimi açısından konuşmayı, çevreleriyle etkileşim kurarken anlam yaratma süreci olarak belirtmiştir. Hughes (2002) konuşmayı, duygu ve düşünceleri ifade etmenin ötesinde, karşılıklı anlayışı sağlayan, bağlama duyarlı ve iletişimi yönlendiren bir beceri olarak ifade etmiştir. Bu doğrultuda konuşma becerisi, yalnızca dilsel bir üretim süreci değil, aynı zamanda etkileşimli, dinamik ve çok boyutlu bir iletişim faaliyeti olarak görülebilir.

Değiniilmesi gereken becerilerden biri de okumadır. Okuma; düzenli, planlı eğitimle aşama aşama geliştirilebilen bir dil becerisidir. Okuma; geniş zaman ve öğretim materyali gerektiren, fiziksel, zihinsel, dil sel faktörlerin etki ettiği karmaşık bir süreçtir (Can ve Kardaş, 2024b). Smith (2004) okumanın görsel imgeleri tanıma, bağlam içinde anlam üretme ve bu anlamı zihinsel şemalarla ilişkilendirme süreci olduğunu belirtmiştir. Grabe ve Stoller (2011) okumanın, hem alt hem de üst düzey bilişsel süreçleri içeren bir faaliyet olduğunu ifade ederken Goodman (1970) okuma sürecini, sözcükleri tek tek çözümlemenin ötesinde metnin bütününden anlam çıkarma süreci olarak tanımlamıştır. Snow (2002) ise okuma becerisini, metnin anlaşıldığı, yorumlandığı, analiz edildiği ve bu bilgilerle yeni anlamların oluşturulduğu bir süreç olarak açıklamıştır. Okuma; görsel simge ve harflerin algılanması, analiz edilmesi, yapılandırılması, seslendirilmesi süreçlerinden oluşan, fiziksel, fizyolojik ve bilişsel becerilerin eş güdüm içinde çalışmasını gerekli kılan karmaşık bir süreç olduğu söylenebilir (Sevin-Öztürk ve Kardaş, 2023).

Bakılması gereken son beceri ise yazmadır. Tribble (1996) yazmayı yazılı sembollerin sistematik olarak düzenlenmesi yoluyla anlam yaratma süreci olarak tanımlamış ve yazmanın öğrenme ve düşünme biçimi olduğunu belirtmiştir. Hyland (2003) yazmayı belirli bir bağlam ve hedef kitle için bilgi üretme ve iletme süreci olarak açıklamış, böylece yazmanın sosyo-kültürel boyutunu vurgulamıştır. White ve Arndt (1991) yazmayı yaratıcı düşünme, planlama, düzenleme ve gözden geçirme aşamalarından oluşan dinamik bir süreç olarak görmüştür. Flower ve Hayes (1981) ise yazma sürecini, planlama, çevirme ve gözden geçirme aşamalarıyla ilişkili bir problem çözme temelli faaliyet olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda, yazma sadece bir

ürün ortaya koyma değil, aynı zamanda planlama, düşünme ve yaratıcı süreçlerin iç içe geçtiği, çok yönlü bir beceri olarak görülebilir.

Dil becerileri, Türkçe dersinin temelini oluşturan ve öğrencilerin iletişimsel yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlayan çok yönlü süreçlerdir. Dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri, bireyin anlama ve anlatma yetisini geliştirdiği, sosyal ve akademik yaşamda etkin bir şekilde var olmasını sağlayan becerilerdir (Güneş, 2014; Akyol, 2012). Bu beceriler birbirinden bağımsız değil, aynı zamanda birbirleriyle etkileşim hâlinindedir. Örneğin, etkili bir konuşma becerisi ancak güçlü bir dinleme yeterliliğiyle desteklenebilir (Demirel, 2013; Brown, 2004). Yazma ise üst düzey bilişsel süreçlerin devreye girdiği, planlama ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerle örülür bir üretim sürecidir (Flower ve Hayes, 1981; White ve Arndt, 1991). Temel dil becerilerinin öğretimi kadar, bu becerilerin geçerli ve güvenilir biçimde ölçülmesi ve değerlendirilmesi de öğrenme süreçlerinin niteliğini doğrudan etkiler (Hyland, 2003; Mertler, 2003). Bu bağlamda, ölçme ve değerlendirme süreçleri yalnızca öğrencinin başarı düzeyini belirlemeyi değil, aynı zamanda öğretim sürecini yönlendirmeyi, öğrenme eksiklerini ortaya çıkarmayı ve öğretmenin mesleki gelişimini desteklemeyi amaçlar (Nitko ve Brookhart, 2011; Gözütok, 2003). Bu doğrultuda, dil becerilerinin etkin bir şekilde geliştirilmesi ve ölçülmesi, hem öğrencilerin iletişimsel yeterliliklerini artırmayı hem de öğretim süreçlerini daha verimli hale getirmeyi sağlayabilir. Bu süreçler, yalnızca öğrencilerin akademik başarılarını değil, aynı zamanda onların bilişsel ve sosyal gelişimlerini de destekleyebilir. Dolayısıyla, geçerli ve güvenilir ölçme yöntemlerinin kullanılması, eğitimdeki bütüncül yaklaşımın ve kaliteyi artırmanın anahtarı olabilir.

Yönetmelikteki birinci önemli değişiklik, beceri temelli değerlendirme yaklaşımının Türkçe dersine entegre edilmesidir. Türkçe dersi, öğrencilerin dil bilgisi ve iletişim becerilerini geliştirdiği için, değerlendirme süreçlerinin yalnızca bilgi edinme değil aynı zamanda beceri kazanma odaklı olması gereklidir. Bu kapsamda, Türkçe dersinde öğrencilerin dilsel yetkinlikleri yazılı sınavların yanı sıra çeşitli ölçme araçlarıyla da değerlendirilecektir (Yılmaz ve Aydın, 2023). Bu değişiklik, öğrencilerin daha kapsamlı ve dengeli bir şekilde değerlendirilmesini sağlayabilir.

Okuma ve anlama becerilerinin daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilebilmesi amacıyla, yönetmelikte okuma testlerinin yanı sıra, öğrencilerin okuduklarını anlama, yorumlama ve eleştirel düşünme becerilerinin de izlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu

doğrultuda, öğrencilerin metinlerle ilgili analizler yapması, çıkarımlar oluşturmaları ve metin üzerindeki düşünsel faaliyetlerini sistematik olarak değerlendirmek mümkün olacaktır (Güler ve Arslan, 2023). Bu değişiklik, öğrencilerin okuma becerilerini daha derinlemesine ölçmeyi amaçlayan bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

Yönetmelikteki bir diğer önemli gelişme, yazılı ve sözlü ifade becerilerinin eş zamanlı olarak değerlendirilmesidir. Yeni yönetmelik, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin yanı sıra sözlü anlatım becerilerini de ölçmeyi hedeflemektedir. Türkçe dersinin temel hedeflerinden biri, öğrencilerin hem yazılı hem de sözlü olarak kendilerini ifade etme yetkinliklerini geliştirmektir. Bu doğrultuda, sözlü sınavlar, sunumlar ve grup çalışmaları gibi araçlarla öğrencilerin sözlü ifade becerileri değerlendirilecek ve bu süreçlerin daha sistematik bir biçimde izlenmesi sağlanacaktır (Kurt ve Kaya, 2023). Bu gelişme, öğrencilerin iletişimsel yetkinliklerini bütüncül bir şekilde değerlendirmeyi amaçlayan bir yaklaşım olarak görülebilir.

Dinleme becerisi, yönetmelikte vurgulanan önemli bir diğer husus olarak öne çıkmaktadır. Türkçe dersinin temel becerilerinden biri olan dinleme, genellikle sınavlarda yeterince yer bulamayan bir alan olmuştur. Ancak yeni yönetmelik, öğrencilere dinlediklerini anlama, bu içerikler üzerinde düşünsel faaliyetlerde bulunma ve tartışma fırsatları sunarak, dinleme becerisinin etkin bir şekilde değerlendirilebilmesini sağlamayı amaçlamaktadır (Özdemir ve Yıldız, 2023). Bu yaklaşım, öğrencilerin dinleme becerilerini daha kapsamlı bir biçimde izlemeyi ve geliştirmeyi hedefleyen önemli bir adım olarak değerlendirilebilir.

Son olarak, yeni yönetmelikte öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif bir şekilde rol alması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu doğrultuda, öğrencilere kendi öğrenmelerini izleme, öz değerlendirme ve akran değerlendirme gibi araçlar sunulacaktır. Bu uygulama, öğrencilerin gelişim süreçlerine dair farkındalık kazanmalarını sağlamayı hedeflemektedir (İşcan, 2023). Ayrıca, öğretmenlerin de ölçme ve değerlendirme süreçlerinde daha bilinçli ve yenilikçi yöntemler kullanabilmeleri için sürekli mesleki gelişim eğitimlerine katılmaları gerektiği belirtilmiştir (Heritage, 2007). Bu değişiklik, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin eğitim süreçlerine daha etkin bir biçimde katılmalarını teşvik edici nitelikte bir adım olarak görülebilir.

Bu bağlamda 2023 Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'nin, Türkçe dersi özelinde öğrenci merkezli, beceri temelli ve çok yönlü değerlendirme yaklaşımının benimsenmesini teşvik ettiği söylenebilir. Bu değişiklikler, öğrencilerin dil becerilerinin

daha kapsamlı bir şekilde izlenmesi ve değerlendirilmesi için önemli bir fırsat olarak ifade edilebilir.

Türkçe Dersinde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları

Türkçe dersi, öğrencilerin dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında yetkinlik kazanmalarını hedefleyen bir disiplindir. Bu becerilerin kazandırılmasının yanı sıra, öğrencilerdeki dilsel gelişimin izlenmesi ve değerlendirilmesi de öğretim sürecinin önemli bir parçasıdır. Bu çerçevede, ölçme ve değerlendirme uygulamaları, öğrencilerin dilsel yeterliliklerinin belirlenmesinde ve öğretim sürecinin etkin bir şekilde yönlendirilmesinde kritik bir işlev üstlenmektedir (Güneş, 2014; MEB, 2018). Bu süreçlerin, eğitimde daha doğru ve etkili sonuçlar elde edilmesine katkı sağlayabileceği düşünülebilir.

Türkçe dersinde geleneksel ölçme araçları arasında çoktan seçmeli testler, kısa cevaplı sorular ve açık uçlu yazılı yoklamalar öne çıkmaktadır. Bu araçlar, özellikle bilgi düzeyindeki kazanımların ölçülmesinde etkili olmakla birlikte, öğrencinin dil becerilerini bütüncül bir şekilde değerlendirmede yetersiz kalabilmektedir (Baykul, 2000). Bu eksiklik, çağdaş ölçme ve değerlendirme anlayışlarının, öğrencinin süreç içindeki gelişimini esas alan alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelmesini zorunlu kılmıştır. Öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, performans görevleri, yapılandırılmış gridler, öğrenci ürün dosyaları (portfolyo) ve rubrikler gibi yöntemler, bu bağlamda daha kapsamlı ve etkin değerlendirme araçları olarak öne çıkmaktadır (Black ve Wiliam, 1998; Andrade ve Valtcheva, 2009). Bu alternatif yöntemlerin, öğrenci gelişiminin daha doğru bir şekilde izlenmesine olanak tanıyabileceği düşünülmektedir.

Özellikle yazma, konuşma ve dinleme gibi üretime dayalı becerilerin ölçülmesinde, nitel değerlendirme yöntemlerine duyulan ihtiyaç önem kazanmaktadır. Yazma becerisinin değerlendirilmesinde analitik puanlama anahtarları kullanılarak, öğrencinin dil bilgisi, anlatım gücü, yazım ve noktalama gibi farklı alanlardaki yeterlilikleri ayrı ayrı incelenebilir (Hyland, 2003). Benzer şekilde, konuşma becerisinin değerlendirilmesinde gözlem formları ve dereceli puanlama anahtarları, öğrencinin sözel ifade gücü, akıcılığı, telaffuzu ve beden dili gibi bileşenler açısından bütüncül bir değerlendirme yapılmasına olanak tanır (Brown, 2004). Bu tür yöntemlerin, öğrencilerin dil becerilerini daha kapsamlı ve doğru bir şekilde değerlendirmeye yardımcı olabileceği düşünülebilir.

Türkçe dersinde yapılan ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yalnızca başarıyı ölçmeye yönelik değil, aynı zamanda öğretimi geliştirmeye odaklanması gerektiği alan yazınında savunulmaktadır (Sadler, 1989; Mertler, 2003). Bu bağlamda, öğretmenlerin sadece ölçüm sonuçlarını raporlamakla kalmayıp, bu veriler doğrultusunda öğretimsel kararlar alması, öğrenci gelişimini sürekli izleyerek sürece dair geri bildirimde bulunması gereklidir. 2023 tarihli yeni Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği de bu doğrultuda, süreci izlemeye ve yapılandırıcı değerlendirme yöntemlerine yönelik yaklaşımları teşvik etmektedir (MEB, 2023). Sonuç olarak, bu değişikliklerin eğitimde daha dinamik ve öğrenci odaklı bir yaklaşımın benimsenmesine zemin hazırlayabileceği öngörülebilir.

Öğretmen Görüşlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarındaki Rolü ve Önemi

Eğitim ortamlarında ölçme ve değerlendirme süreçlerinin etkin, işlevsel ve anlamlı bir şekilde yürütülmesi, yalnızca yönetmelik ve program hedefleriyle değil, aynı zamanda bu süreçlerin doğrudan uygulayıcıları olan öğretmenlerin algı, tutum ve yaklaşımlarıyla da yakından ilişkilidir. Bu bağlamda, öğretmen görüşleri, eğitim politikalarının sahadaki yansımaları gözlemlene imkânı sağlayarak, uygulama ile kuram arasındaki boşluğu analiz etmek açısından önemli bir veri kaynağı oluşturur (Fullan, 2007; Guskey, 2002). Özellikle ölçme ve değerlendirme gibi hem teknik hem pedagojik bileşenler içeren bir alan söz konusu olduğunda, öğretmenlerin bu süreçlere dair algıları, yeterlikleri ve karşılaştıkları sorunlar, mevcut sistemin etkililiğini değerlendirme noktasında belirleyici bir faktör olabilir. Ancak, bu etkileşimin çeşitli faktörlere bağlı olarak değişkenlik gösterebileceği de göz önünde bulundurulmalıdır (Black ve Wiliam, 1998; Mertler, 2003). Bu bağlamda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerine dair algıları ve yeterlikleri, eğitim politikalarının ve öğretim sistemlerinin etkililiğini belirleyici bir rol oynasa da, bu etkileşimin çeşitli faktörlere bağlı olarak değişkenlik gösterebileceği söylenebilir.

Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme süreçleri, öğrencilerin dilsel yeterliliklerini bilişsel ve duyuşsal düzeyde incelemeyi amaçlayan çok boyutlu uygulamaları içermektedir. Bu uygulamaların etkinliği, öğretmenin pedagojik kararlarına, tercih ettiği öğretim yöntemlerine ve ölçme araçlarını kullanma becerisine doğrudan bağlıdır (Büyüköztürk, 2012). Öğretmenlerin sürece ilişkin görüşleri, program hedefleri ile sınıf içindeki uygulama arasındaki uyumu değerlendirmek

açısından önemli bir gösterge teşkil etmektedir. Öğretmenler, hem ölçme araçlarını geliştiren hem de uygulayan bireyler olarak, sürecin planlayıcısı ve yorumlayıcısı konumundadır (Popham, 2011). Bu bağlamda, öğretmenlerin yaşadıkları deneyimler, karşılaştıkları zorluklar ve sundukları geri bildirimler, eğitim sistemine yönelik yapılacak düzenlemeler için kıymetli bir veri kaynağı oluşturabilir.

Ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarındaki paradigmatik değişimlerin eğitim sahasında etkili bir şekilde uygulanabilmesi, büyük ölçüde öğretmenlerin bu değişimleri ne derecede benimsediği ve uygulama süreçlerine entegre ettiğiyle yakından ilişkilidir. Özellikle 2023 yılında yürürlüğe giren yeni Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği gibi mevzuat değişikliklerinin başarılı bir şekilde hayata geçirilmesi, öğretmenlerin bu düzenlemelere yönelik tutumlarını, bilgi düzeylerini ve uygulama becerilerini analiz ederek değerlendirilebilir (MEB, 2023). Bu bağlamda, öğretmen görüşlerine dayalı yapılacak nitel ve nicel araştırmalar, hem politika yapıcılar hem de program geliştiriciler için önemli veriler sunarak, gelecekteki eğitim politikalarının şekillendirilmesinde belirleyici bir rol oynayabilir.

Sonuç olarak, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin bütüncül, etkili ve öğrenci merkezli bir yapıya kavuşması, öğretmenlerin bu süreçlerdeki deneyimlerinin ve görüşlerinin sistematik biçimde analiz edilmesine bağlı olduğu söylenebilir. Eğitim sisteminin sahaya ne ölçüde yansıdığı, çoğunlukla öğretmenlerin bu yansımayı nasıl yaşadığına ve yönettiğine bağlı olarak şekillenmektedir.

İlgili Araştırmalar

Alan yazınında 2023 Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'ni, öğretmen görüşleri bağlamında inceleyen birçok çalışmaya ulaşılabilir. Buna karşılık önceki yönetmeliklere ilişkin farklı branşlardaki öğretmenlerin görüşlerini inceleyen çalışmalarda bulunmaktadır. Söz konusu bilimsel çalışmaların bazıları şunlardır:

Kaplan ve Gülden (2025) tarafından yapılan çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan ölçme ve değerlendirme yönetmeliği değişikliğine ilişkin olarak Türkçe öğretmenlerinin bu değişikliği nasıl değerlendirdikleri ve söz konusu düzenlemenin muhtemel sonuçları ele alınmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin özellikle yeni yönetmeliğe yönelik algı ve tutumları derinlemesine incelenmiştir. 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Bayburt il merkezinde görev yapan 21 Türkçe öğretmeni ile yürütülen çalışmada, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu

tercih edilmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun yapılan düzenlemeleri Türkçe öğretimi açısından olumlu değerlendirdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte, süreci olumlu karşılamayan öğretmenlerin en sık dile getirdikleri eleştiriler arasında, değişimin planlanma sürecinde tabandan tavana doğru bir yaklaşımın benimsenmemesi ve sistemin altyapısının yeterli düzeyde hazırlanmamış olması ön plana çıkmaktadır.

Erol ve Tunagür (2024) çalışmalarında, Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerini incelemiştir. Karma yöntemle yürütülen bu çalışmada, öğretmenlerin ölçme araçlarını seçme, uygulama ve elde edilen verileri yorumlama süreçlerinde çeşitli yetersizlikler yaşadıkları ortaya konulmuştur. Araştırma sonucunda, mevcut yönetmelik doğrultusunda ölçme ve değerlendirme uygulamalarının etkili bir biçimde yürütülebilmesi için öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin geliştirilmesinin zorunlu olduğu tespit edilmiştir.

Şahin ve Gürbüzkol (2025) araştırmalarında, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan ölçme ve değerlendirme yönetmeliğine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelemiştir. Çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Van ilinde görev yapmakta olan 30 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenleri yeni yönetmeliği, öğrencilerin sınav kaygısı ve stres düzeylerinin azaltılması bağlamında kayda değer bir ilerleme olarak değerlendirmektedir. Katılımcılar, Millî Eğitim Bakanlığı'nın söz konusu yönetmelik değişikliğini; ilkokul düzeyinde sınav kaygısını azaltma, öğrencilerin zaman yönetimi becerilerini geliştirme, öğrenme süreçlerine yönelik motivasyonu artırma ve öğrencilerin davranışlarını daha bütüncül bir yaklaşımla değerlendirme amacı doğrultusunda gerçekleştirdiğini ifade etmektedir. Ayrıca öğretmenler, bu yönetmelikle birlikte sınav ve sonuç odaklı bir değerlendirme anlayışından süreç odaklı bir yaklaşıma geçileceğini belirtmektedir. Bunun yanı sıra, yönetmeliğin öğrencilerin akademik ve duygusal gelişimlerine, sınav kaygısı ve stres düzeylerini azaltarak olumlu katkılar sağlayacağı görüşü öne çıkmaktadır. Öğretmenler, yeni yönetmeliğin uygulanmasıyla sınıf ortamlarında daha derinlikli ve sosyal boyutu yüksek bir öğrenme atmosferinin oluşacağı yönünde beklenti içerisinde olduklarını da dile getirmişlerdir.

Savaşkan ve Özer (2024) tarafından yürütülen çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin güncellenen ölçme ve değerlendirme sistemine ilişkin görüşleri ve bu

görüşler doğrultusunda sistemin olası eksiklikleri veya sınırlılıkları incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, güncellenen ölçme ve değerlendirme sisteminin zaman yönetimi açısından sınırlılıklar barındırdığını ve kalabalık sınıflarda uygulamanın zorlayıcı olduğunu ifade ettikleri görülmüştür.

2023-2024 eğitim-öğretim yılında Türkçe dersi sınav sisteminde yapılan değişikliklere yönelik öğretmen görüşlerini inceleyen Sevim ve Yılmaz'ın (2024) bu araştırmalarında çalışma grubunu 44 Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmacılar, çalışma sonunda öğretmen görüşlerinin genel itibarıyla olumsuz bir eğilim gösterdiğini bulgulamıştır. Katılımcıların sıklıkla dile getirdiği olumsuzluklar arasında zaman kaybı, müfredatın yetiştirilememesi, notların abartılı biçimde verilmesi ve değerlendirme sürecinde karşılaşılan çeşitli güçlükler ön plana çıkmaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin sınav sistemine ilişkin olumlu değerlendirmelerinde konuşma sınavlarının değerlendirme sürecine dâhil edilmesini önemseydiği görülmektedir. Çalışmada elde edilen veriler bütüncül biçimde analiz edildiğinde, sınav sisteminde gerçekleştirilen değişikliklerin daha etkili ve işlevsel sonuçlar doğurabilmesi için gerekli altyapı hazırlıklarının tamamlanması ve geçiş sürecinin sistemli ve planlı bir şekilde yapılandırılarak hayata geçirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ayan ve Karagöz (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışma, 2023 yılında yapılan yönetmelik değişikliğiyle Türkçe dersi geçme not ortalamasının yükseltilmesine yönelik öğretmen görüşlerini incelemektedir. Tokat ve Bursa illerinde görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin söz konusu değişikliğin öğrencilerin temel dil becerileri ile Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebileceğine inandıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte, bu potansiyel etkinin gerçekleşebilmesi için ölçme ve değerlendirme süreçlerinin etkin, adil ve bütüncül bir yaklaşımla yürütülmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Türkçe dersi öğretmenlerinin 2005 öğretim programı ile birlikte uygulamaya konulan yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile araç-gereçlerine yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlayan Maden ve Durukan (2011) çalışmalarında Erzurum ilinde görev yapmakta olan 100 Türkçe öğretmenini çalışma grubuna dâhil etmiştir. Çalışma sonucunda cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik algılarını anlamlı düzeyde etkilemediği; buna karşılık mezuniyet durumu ve mesleki kıdemin algılar üzerinde daha belirleyici olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin 2005 programıyla birlikte gelen ölçme ve değerlendirme araç

ve yöntemlerini karmaşık buldukları tespit edilmiş; bu doğrultuda, Türkçe dersi öğretmenlerinin yeni öğretim programının önerdiği ölçme-değerlendirme yaklaşımları konusunda bilgilendirilmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kesici (2022) tarafından yürütülen araştırmada, yabancılara Türkçe öğretimi alanında görev yapan öğretmenlerin, sınıflarındaki öğrencileri değerlendirme süreçlerine ilişkin algıları incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi gerçekleştiren çeşitli kurumlarda görev yapan 40 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin değerlendirmenin amaçlarına yönelik algılarının; öğrenciye geribildirim sunma, öğretim sürecine odaklanma ve öğretimin güçlü ve zayıf yönlerini belirleme gibi işlevlere ilişkin olarak yüksek düzeyde olumlu olduğu belirlenmiştir. Değerlendirme yöntem ve tekniklerine ilişkin algılar incelendiğinde ise öğretmenlerin tamamlayıcı değerlendirme, öz değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme ve çoklu değerlendirme gibi çağdaş uygulamalara yönelik tutumlarının da büyük ölçüde olumlu olduğu saptanmıştır. Araştırmacılar çalışmalarında, geribildirim süreci, notlandırma ve notların raporlanmasına dair algılar bağlamında, öğretmenlerin yanıt anahtarı hazırlama, puanlama ölçütlerinin belirlenmesi, puan dağılımlarının oluşturulması ve değerlendirme sonrasında geribildirim sunulması gibi uygulamalara yönelik tutumlarının da oldukça yüksek düzeyde olumlu olduğunu bulgulamıştır. Ayrıca, yabancılara Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisinin değerlendirilmesine yönelik algıların ele alındığı bölümde, öğretmenlerin ilgili tüm maddelere genel olarak olumlu yanıt verdikleri tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini inceleyen Türkan ve Çetin (2022) çalışmalarında katılımcı grubunu bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 18 sınıf öğretmenliği lisans öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama sürecinde araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış; elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre katılımcıların; ölçme araçları ve türlerine ilişkin sorunlar, geçerlik ve güvenirlik konularına dair problemler ile ölçme-değerlendirme sürecine yönelik çeşitli çözüm önerileri sundukları tespit edilmiştir.

Bakırcı vd. (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Türkçe dersi geçme notunun yetmiş olarak belirlenmesinin öğretmenler üzerindeki etkileri ve eğitim

sistemine yönelik katkıları değerlendirilmiştir. Araştırma 10 Türkçe öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar çalışma sonunda öğretmenlerin Türkçe dersi geçme notunun yetmiş olmasına ilişkin hem olumlu hem de olumsuz görüşler ortaya koyduğunu bulgulamıştır. Araştırmada katılımcı öğretmenlerin, öğrencilerin sadece geçme odaklı çalışmaları ve öğretmenlerin kısa vadeli başarıyı artırmaya yönelik daha kolay sorular sormaları konusunda endişe duydukları belirlenmiştir. Bu durum bu çalışmanın araştırmacıları tarafından, öğrencilerin derinlemesine öğrenme süreçlerinde eksiklik yaşadıkları ve geçme notu ile sınırlı bir başarıya ulaşmalarının uzun vadeli başarıyı olumsuz etkileyebileceği şeklinde açıklanmıştır.

Kilmen ve Beyhan (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile bu uygulamaları gerçekleştirme sıklıkları çeşitli değişkenler temelinde incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Düzce il merkezinde görev yapan 89 Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin en sık başvurdukları ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin; proje çalışmaları, performans değerlendirme, gözlem, portfolyo, grup değerlendirme, yazılı yoklamalar ve akran değerlendirme olduğu belirlenmiştir. Tamamlayıcı ölçme yaklaşımlarının en belirgin güçlü yönleri olarak, süreci değerlendirme kapasitesi ile bireysel ve bilişsel farklılıkları ortaya koyma potansiyeli ön plana çıkmıştır. Bununla birlikte, bu yöntemlerin en zayıf yönü olarak zaman alıcılığı ifade edilmiştir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin en büyük sorunun ise zaman yetersizliği olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin tutumları ile kıdem, hizmet içi eğitim semineri alıp almama durumu ve öğrenim düzeyi gibi değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ömeroğlu (2024) çalışmasında, Türkçe öğretmenleri tarafından uygulanan sınav soruları; öğrenme alanları, ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile bilişsel alan basamakları açısından kapsamlı bir biçimde analiz edilmiştir. Araştırma kapsamında, 2022-2023 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde uygulanmış olan toplam 81 sınav kâğıdında yer alan 1179 soru incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, sınavlarda ağırlıklı olarak okuma, dil bilgisi ve yazma öğrenme alanlarına yönelik sorulara yer verildiği; buna karşılık dinleme ve konuşma becerilerini ölçmeye yönelik soruların ise sınavlarda

bulunmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, ölçme ve değerlendirme yöntemi bakımından çoktan seçmeli soruların en yaygın kullanılan tür olduğu; buna karşılık, öğrencilerin yorumlama becerilerini ortaya koymalarına imkân tanıyan açık uçlu soruların ve üst düzey bilişsel becerilere hitap eden soruların oldukça sınırlı sayıda yer aldığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda, ortaokul düzeyinde yürütülen Türkçe dersi sınavlarında açık uçlu soru oranının artırılmasının ve öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilerini geliştirecek soruların sınavlara dâhil edilmesinin, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin niteliğini artırmada önemli katkılar sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız-Atam ve Güzelküçük (2024) tarafından yürütülen araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin okul içi ortak sınavlara ilişkin görüşleri derinlemesine incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 16 Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma bulguları doğrultusunda, öğretmenlerin okul içi ortak sınavlara dair çeşitli düşünceler taşıdığı belirlenmiştir. Katılımcıların büyük bir kısmı, ortak sınavların Türkçe öğretimine olan etkileri, madde türlerinin niteliği, yönetmelikte belirli tarihlere bağlanmış olması, uygulama sınavlarıyla birlikte sınav notuna dâhil edilmesi, konu-soru dağılım tablolarına dayalı senaryo esaslı hazırlanması ve bu uygulamaların yer aldığı yönetmelik hakkında genel itibarıyla olumlu görüşler bildirmiştir. Bununla birlikte, ortak sınavların yürütüldüğü okulların fiziksel ve sosyoekonomik koşulları, öğrenci düzeyleri ve seviye sınıfları gibi değişkenlerin sınavların etkililiği üzerinde olumsuz etkiler doğurabileceği ifade edilmiştir. Ayrıca, Liselere Geçiş Sistemi (LGS) kapsamındaki sınavlarda açık uçlu ya da kısa cevaplı madde türlerine yeterince yer verilmemesinin, öğrencilerin sınavlara ve dil kullanımına yönelik bakış açılarını olumsuz yönde etkileyebileceği vurgulanmıştır. Katılımcılar, konu-soru dağılım tablolarının öğretmen özerkliğini sınırlayıcı bir nitelik taşıdığını, senaryo sayısının yetersiz olduğunu ve uygulama sınavlarının değerlendirme sürecinin zaman açısından öğretmenleri zorladığını da belirtmiştir.

Arduç (2024) çalışmasında, öğretmenlerin gerçekleştirdiği I. yazılı sınav ile Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ortak yazılı sınav olarak uygulanan II. yazılı sınav puanlarını karşılaştırmış ve ortak sınava ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın nicel bulgularında, öğretmenlerin yaptığı I. yazılı sınav puanlarının istatistiksel olarak anlamlı biçimde MEB'in uyguladığı II. yazılı sınav puanlarından yüksek olduğu saptanmıştır. Nitel bulgulara göre ise öğretmenlerin büyük bir kısmı

ortak sınav uygulamasına karşı olduklarını belirtmiş; soruların kazanımlar ve öğrenci seviyesine genel olarak uygun olduğunu ancak MEB'in yayımladığı beceri temelli sorularla, PISA ve TIMSS düzeyindeki sorularla yeterince uyumlu olmadığını, daha çok hatırlama ve anlama düzeyinde kaldığını ve 21. yüzyıl becerilerini desteklemediğini ifade etmişlerdir.

Avcı vd. (2025) araştırmasında 6. sınıf Türkçe dersi kapsamında uygulanan ortak sınavlara ilişkin olarak Türkçe öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. Araştırma, 32 Türkçe öğretmeni ile yürütülmüştür. Elde edilen bulgular doğrultusunda, katılımcıların büyük çoğunluğunun ortak sınav uygulamasını genel olarak faydalı bulduğu ve uygulamanın olumlu yönlerinin olumsuz yönlerine kıyasla daha fazla olduğu yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin soruların niteliğine ilişkin genel bir memnuniyet ifade ettikleri görülmekle birlikte, sınavların öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığı ve sınav konularının zamanında yetiştirilemediği yönünde eleştiriler de dile getirilmiştir.

Çiftçi ve Aydın (2025) tarafından yapılan araştırma, Kırşehir ilinde görev yapan Fen Bilimleri öğretmenlerinin, Millî Eğitim Bakanlığı'nın Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği kapsamında uygulamaya konulan "Ortak Yazılı Sınav" hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğretmenlerin sınavlara verdikleri yanıtların eksiksiz olup olmadığı, sorularla uyumlu olup olmadığı, yanıt yazma ve kodlama süreçlerinin tüm formlar ve görüşmelerde aynı biçimde uygulanıp uygulanmadığı değerlendirilmiştir.

Çerçi (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisinin değerlendirilmesine ilişkin görüşleri; öğrenci başarısı, fizikî koşullar, planlama, değerlendirme araçları, öğrenci ve öğretmen yeterlikleri, geribildirim ile değerlendirmenin tür ve boyutları bağlamında incelenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımı benimsenen çalışmada, 8 Türkçe öğretmeniyle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Çalışmada ulaşılan bulgulara göre öğretmenler; konuşma becerisi değerlendirmesinde yeterlikleri kişisel tutumlarına göre belirlemekte, ölçme araçlarındaki ölçütleri yetersiz bulmalarına rağmen kendi ölçeklerini oluşturmamaktadır. Değerlendirme sürecini planlamaya dâhil etmedikleri, öğretim programında öngörülen üç aşamalı değerlendirme ilkesine uymadıkları belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenler, bu alanda yeterli olmadıklarını düşünmekte; sınıf ortamlarını ve haftalık ders saatlerini konuşma etkinlikleri ve değerlendirme açısından yetersiz

bulmaktadır. Ayrıca çalışmada katılımcıların öğrenciye etkili geribildirim sunma konusunda bilgi eksikliği ve yanlış uygulamalar sergiledikleri, öğrenci gelişim dosyaları tutmadıkları ve öğrencilerin konuşma becerilerini yeterince izleyemedikleri tespit edilmiştir.

Kesten ve Özdemir (2010) tarafından yürütülen çalışmada, 2004–2005 öğretim yılında Türkiye’de ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanan 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi programlarında yer alan ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemiyle yürütülen çalışmanın örneklemini, 14 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre, katılımcı öğretmenlerin tamamı yeni programın uygulanmasıyla birlikte çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmaya başladıklarını ve bu uygulamaların faydalı olduğuna inandıklarını ifade etmiştir. Ancak öğretmenlerin büyük bir kısmı, bu yöntemlerin uygulanmasında zaman yetersizliği yaşadıklarını ve artan iş yükünden dolayı zorluk çektiklerini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, yeni ölçme araçlarının sonuçlarını değerlendirme notuna dönüştürme konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları da ortaya konulmuştur.

Çelikkaya vd. (2010) araştırmalarında, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre eğitim verilen sınıflarda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Bu doğrultuda geliştirilen anket formu, 52 Sosyal Bilgiler öğretmenine uygulanmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda, öğretmenlerin öğrenci başarısını belirlemede kendilerini daha yetkin hissettikleri geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih etme eğiliminde oldukları saptanmıştır. Ayrıca, katılımcıların alternatif ölçme araçlarını kullanma sürecinde karşılaştıkları temel güçlüklerin; sınıfların kalabalık olması, uygulamaların maliyetli olması ve zaman yetersizliği olduğu belirlenmiştir.

Yiğit ve Kırımlı (2015) tarafından yürütülen çalışma, Türkçe öğretmenlerinin İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7 ve 8. sınıflar) kapsamında yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin işlevselliğine ve bu yöntemlerin kullanım sıklığına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırma kapsamında 123 öğretmene anket uygulanmış, ayrıca 13 öğretmen ile derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin genel olarak alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevlerini kabul ettiklerini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, özellikle akran değerlendirme yönteminin verimliliği konusunda katılımcıların

tereddüt yaşadıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin öz değerlendirme ve akran değerlendirme yöntemlerini nesnel bir değerlendirme sağlamada yetersiz buldukları da saptanmıştır. En sık kullanılan alternatif yöntemlerin performans görevleri ve projeler olduğu, buna karşılık tutum ölçeği, akran değerlendirme ve öz değerlendirme yöntemlerinin ise en az tercih edilen araçlar arasında yer aldığı belirlenmiştir.

Belet ve Sağlam (2015) çalışmalarında, ilköğretim 1-5. sınıf Türkçe derslerinde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntem ile tekniklerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 377 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler, ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini en temelde öğrencilerin kazanımları gerçekleştirme düzeyini belirlemek amacıyla kullandıklarını, en az ise not verme amacıyla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Değerlendirme sürecine ilişkin en sık karşılaşılan sorunlar; süreç değerlendirmenin zaman alıcı olması, kullanılan yöntem ve tekniklerin sayıca fazla olması ve bu yöntemlerin amaca tam olarak hizmet etmemesi şeklinde sıralanmıştır. Bunlara ek olarak; projelerin ve performans görevlerinin veliler tarafından yapılması, hazır ödevlerin kullanımı, öğrencilerin öz ve akran değerlendirmede tarafsız davranamamaları, ölçüt belirlemede yaşanan zorluklar ile öğrenci ürünlerinin saklanması ve depolanmasına ilişkin lojistik sorunların da öğretmenler tarafından dile getirildiği görülmüştür.

Yılmaz ve Gündüz (2008) araştırmalarında, Ankara merkez ilköğretim okullarında görev yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanışına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Aynı zamanda, öğretmenlerin kişisel özellikleri ile ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşleri arasındaki farklılıklar da incelenmiştir. Araştırma, 160 Beden Eğitimi Öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanışına ilişkin ifadeleri genel olarak “her zaman” düzeyinde onayladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve hizmet içi eğitim alıp almama durumları gibi demografik değişkenler ile ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Tatlı (2019) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmada, 9. sınıf Coğrafya dersine ilişkin eğitim durumları tamamlandıktan sonra uygulanan ölçme ve değerlendirme aracı olarak açık uçlu sorular, bu araçların uygulayıcısı olan Coğrafya öğretmenleri ile

birlikte incelenmiştir. Araştırma, 11 okul ve 17 öğretmenin katılımıyla yürütülmüştür. Elde edilen nitel veriler ve derecelendirme ölçütleri doğrultusunda, açık uçlu soruların öğretmenler tarafından sıklıkla tercih edildiği belirlenmiştir. Soru formatı tercihinin okul türlerine göre farklılık gösterdiği, bu farklılıkların kazanımlar bazında da çeşitlilik arz ettiği saptanmıştır.

Yıldırım ve Öztürk (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, altıncı sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri ile bu görüşlerin uygulamalara yansımaları incelenmiştir. Araştırmanın katılımcı grubunu, 92 Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmanın bulgularına göre öğretmenler, programın ölçme-değerlendirme ögesini genel hatlarıyla olumlu değerlendirmiştir. Bununla birlikte, programda önerilen ölçme araçlarının kalabalık sınıflarda uygulanmasının güçlük yarattığı ve zaman açısından öğretmenler üzerinde ek yük oluşturduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin büyük ölçüde programda öngörülen ölçme-değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirdiği; en sık kullanılan araçların performans ödevleri, dereceli puanlama anahtarları, öğrenci ürün dosyaları ve proje değerlendirme formları olduğu; buna karşın tutum ölçekleri, akran değerlendirme formları ve grup öz değerlendirme formlarının kullanım sıklığının oldukça düşük düzeyde kaldığı belirlenmiştir.

Güner vd. (2023) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulama düzeyleri incelenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulama konusunda genel olarak yüksek bir yeterlik algısına sahip olduklarını, ancak kalabalık sınıflar ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik uygulamalarda zorluklar yaşadıklarını göstermektedir.

Dölek ve Demirel (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisine ve bu becerinin değerlendirilmesine ilişkin görüş ve yaklaşımları incelenmiştir. Olgubilim deseninde yapılandırılan araştırmanın çalışma grubunu, 23 Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin büyük bir kısmı dinlemenin duyuşsal boyutuna yönelik herhangi bir ölçme-değerlendirme gerçekleştirmemektedir. Dinleme becerisine ilişkin ölçme-değerlendirme uygulamalarında ise daha çok açık uçlu sorular ve çoktan seçmeli testler gibi araçları tercih ettikleri görülmüştür. Bu süreçte anlamlandırma, dinleme kurallarına uyum, yorum yapma, sorulara yanıt verme ve özetleme gibi ölçütleri esas

aldıkları belirlenmiştir. Dinleme becerisinin dönem sonu notlarına genellikle ders içi katılım üzerinden yansıtıldığı tespit edilmiştir.

Çarkıt (2018) araştırmasında, ortaokul Türkçe derslerinde dinleme becerisinin değerlendirilmesine yönelik uygulamalar incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 10 Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenler dinleme becerisinin değerlendirilmesini gerekli görmekte ve bu doğrultuda ders kitaplarını yeterli kaynaklar olarak değerlendirmektedir. Ancak, katılımcıların büyük çoğunluğunun alternatif değerlendirme yöntemlerine başvurmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, dinleme becerisinin değerlendirilmesine ilişkin uygulamalarda çeşitli alanlarda sınırlılıklar bulunduğu tespit edilmiştir.

İzci vd. (2014) çalışmalarında, öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin görüşleri çeşitli değişkenler açısından incelemiş; ayrıca bu adayların ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma konusundaki algılanan yeterlik düzeylerini de değerlendirmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 250 öğretmen adayı oluşturmuştur. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğrenme ve öğretme sürecine bazı sınırlılıklarına rağmen olumlu katkılar sağladığına inandıklarını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, adayların ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma konusundaki algılanan yeterlik düzeylerinin “yeterli” ile “az yeterli” arasında değiştiği tespit edilmiştir.

Deniz ve Keray-Dinçel (2019) araştırmalarında, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe eğitimi ile okuma ve dinleme/izleme becerilerinin ölçme ve değerlendirilmesine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırma kapsamında 50 öğretmenden veri toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin çoğunun ölçme ve değerlendirme kavramına yeterince hâkim olmadıkları, bu süreci genellikle öğretim sürecinin sonunda gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin büyük bir kısmının Türkçe Dersi Öğretim Programı ile ders kitaplarında yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmadıkları, öğrenme alanlarına göre ayrı ayrı puanlama yapmadıkları ve özellikle anlama becerilerinin değerlendirilmesinde açık uçlu ve kısa cevaplı sorular gibi sınırlı sayıda araç tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenler ayrıca kalabalık sınıflar başta olmak üzere ölçme-değerlendirme uygulamalarını zorlaştıran çeşitli yapısal sorunlara da dikkat çekmiştir.

Karatay ve Dilekçi (2019) tarafından yapılan araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ile kullandıkları ölçme araçlarının dil becerilerini ölçme düzeyleri incelenmiştir. Bu kapsamda 22 Türkçe öğretmenin hazırladığı ölçme araçları niteliksel olarak değerlendirilmiş ve bu araçlara ilişkin öğretmen görüşleri toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler, hazırladıkları ölçme araçlarında ağırlıklı olarak okuma becerisini ölçmeye odaklanmakta; kullandıkları soru tiplerinin ise büyük ölçüde çoktan seçmeli sorulardan oluştuğu görülmektedir. Bu soruların öğrencilerin bilişsel öğrenme alanında çoğunlukla bilgi ve kavrama düzeyini hedeflediği belirlenmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler doğrultusunda, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini ölçmede yetersiz kaldıkları, bu alanların ölçme sürecinde ihmal edildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerine ilişkin sahip oldukları ön yargıların, verdikleri dil başarı puanlarının güvenilirliğini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, soru hazırlama konusunda kendilerini yeterli görmediklerini ve bu alanda mesleki gelişime ihtiyaç duyduklarını da belirtmişlerdir.

Anıl ve Acar (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, 2005–2006 öğretim yılında uygulamaya konulan yeni öğretim programı çerçevesinde, resmi ve özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme boyutunda karşılaştıkları sorunlar incelenmiştir. Araştırma, 96 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin geleneksel ölçme araçlarından en çok çoktan seçmeli testleri, alternatif ölçme araçlarından ise en fazla performans görevlerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Katılımcılar, hem geleneksel hem de alternatif ölçme araçları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını; bu araçlarla değerlendirme yapmanın karmaşık olduğunu ve uygulamada bir ölçme değerlendirme uzmanının desteğine ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Özellikle alternatif ölçme araçlarının uygulanmasında zaman yetersizliği ve kalabalık sınıfların önemli engeller oluşturduğu, ayrıca hizmet içi eğitimlerin bu konuda yetersiz bulunduğu vurgulanmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin büyük bir kısmı, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin hem öğretmenler hem de veliler açısından ekonomik açıdan ek bir yük teşkil ettiğini belirtmiştir.

Kabapınar ve Ataman (2010) araştırmalarında, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 2004 yılında yürürlüğe giren yeni öğretim programıyla birlikte kullanılmaya başlanan ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırmada 78'i

kadın, 51'i erkek olmak üzere toplam 129 öğretmenle açık uçlu anket uygulanmış, ayrıca 17'si kadın ve 11'i erkek 28 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler yeni ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin olumlu yönlerini şu şekilde sıralamışlardır: öğrencinin çok yönlü olarak değerlendirilmesi, farklı zekâ türlerine sahip öğrencilere hitap edebilmesi, öğrencilerin derse olan ilgisini ve başarısını artırması, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesine olanak sağlaması. Bununla birlikte, uygulamada karşılaşılan başlıca sorunlar arasında kalabalık sınıflar, zaman yetersizliği ve okulun fiziki koşullarındaki eksiklikler öne çıkmaktadır.

Güler vd. (2022) çalışmasında, Türkiye'de Covid-19 salgın döneminde, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürürlüğe konulan genelge ve yapılan yönetmelik değişikliklerinin okul yöneticileri tarafından değerlendirilmesini incelemiştir. Çalışma sonucunda okul yöneticileri, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Covid-19 salgın döneminde yapılan yönetmelik değişikliklerinin ve yürürlüğe konulan genelgeleri, alandaki sorunları çözmediğini, ölçme değerlendirme uygulamalarında birlikteliğin sağlanamadığını belirtmişlerdir. Personel özlük hakları temasında ise Bakanlığın yaptığı değişikliklerin olumlu olduğunu ifade etmişlerdir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizi üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması modeline dayanmaktadır. Durum çalışması, belirli bir olgunun derinlemesine incelenmesini amaçlayan ve bağlam içinde kapsamlı veri toplamaya olanak tanıyan bir yaklaşımdır (Yin, 2018). Bu çalışmada, 2023 yılında yürürlüğe giren yeni Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği çerçevesinde Türkçe öğretmenlerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine yönelik uyguladıkları sınavlarla ilgili deneyim ve görüşleri ele alınmıştır. Araştırma, bu öğretmenlerin gerçek deneyimlerinden yola çıkarak mevcut uygulamaların nasıl işlediğini, karşılaşılan sorunları ve yönetmeliğin sahadaki yansımalarını anlamaya odaklanmıştır. Bu yönüyle araştırma, belirli bir durumu (ölçme ve değerlendirme uygulamaları) belirli bir bağlamda (Türkçe dersi öğretimi ve yeni yönetmelik) ayrıntılı şekilde analiz etmeyi hedeflemektedir. Bu modelin tercih edilmesinde, öğretmen görüşlerinin çok boyutlu ve bağlamsal olarak ele alınması, uygulamalara ilişkin derinlemesine bilgi sağlanması ve nicel yaklaşımların yetersiz kalabileceği anlamların ortaya konulması amaçlanmıştır.

Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Van il merkezinde görev yapmakta olan 14 Türkçe öğretmeni (8 erkek, 6 kadın) oluşturmaktadır. Katılımcıların kıdem yılı ve öğrenim durumları ile ilgili bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Kıdem Yılı ve Öğrenim Durumları

Katılımcı	Kıdem Yılı	Öğrenim Durumu
E.Ö.1	7	Lisans
E.Ö.2	15	Lisans
E.Ö.3	10	Yüksek Lisans
E.Ö.4	8	Lisans
E.Ö.5	13	Lisans
E.Ö.6	12	Lisans
E.Ö.7	3	Lisans

E.Ö.8	20	Lisans
K.Ö.1	18	Yüksek Lisans
K.Ö.2	8	Lisans
K.Ö.3	12	Yüksek Lisans
K.Ö.4	6	Lisans
K.Ö.5	5	Lisans
K.Ö.6	10	Lisans

Tablo 1'e göre katılımcıların kıdem yıllarına bakıldığında "E.Ö.1 7 yıl, E.Ö.2 15 yıl, E.Ö.3 10 yıl, E.Ö.4 8 yıl, E.Ö.5 13 yıl, E.Ö.6 12 yıl, E.Ö.7 3 yıl, E.Ö.8 20 yıl, K.Ö.1 18 yıl, K.Ö.2 8 yıl, K.Ö.3 12 yıl, K.Ö.4 6 yıl, K.Ö.5 5 yıl ve K.Ö.6 10 yıl" kıdeme sahip oldukları belirlenmiştir. E.Ö.3, K.Ö.1 ve K.Ö.3 yüksek lisans mezunu iken geri kalan tüm katılımcılar lisans mezunudur. Çalışma grubunun belirlenmesinde nitel araştırmalarda sıklıkla başvuru kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği tercih edilmiştir. Bu örnekleme yöntemi, araştırmacının erişiminin kolay olduğu ve veri toplama sürecinde daha az zaman ve kaynak gerektiren birey ya da grupların seçilmesini temel alır (Yıldırım ve Şimşek, 2018; Patton, 2014). Araştırmada yer alan öğretmenler gönüllülük esasına göre çalışmaya dâhil edilmiştir. Bunun yanı sıra, araştırmacının durum çalışması doğrultusunda ölçüt örnekleme tekniğinden de yararlanılmıştır. Bu kapsamda, görüşme yapılan öğretmenlerin hâlihazırda Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaları ve yeni ölçme değerlendirme yönetmeliği hakkında bilgi sahibi olmaları temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu yaklaşım, çalışmanın amacına uygun veri derlemesini sağlamak açısından önemlidir (Büyüköztürk vd. 2014; Creswell, 2013).

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada veriler, nitel araştırma desenine uygun olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama aracı, araştırmacının amaçları doğrultusunda geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşmakta olup uzman görüşleri alınarak kapsam geçerliği sağlanmıştır. Formda yer alan sorular, öğretmenlerin yeni ölçme ve değerlendirme yönetmeliğine ilişkin deneyimlerini, algılarını ve yaşadıkları sorunları derinlemesine ortaya koyacak şekilde yapılandırılmıştır. Görüşme formu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Van ilinde görev yapan ve gönüllü olarak çalışmaya katılan 14 Türkçe öğretmenine uygulanmıştır. Katılımcılarla bulundukları okullarda yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş, her bir görüşme yaklaşık 25-30 dakika sürmüştür ve görüşmeler, araştırmacının notlarıyla birlikte ses kayıt cihazı yardımıyla kaydedilmiştir. Görüşmeler, 18 günde tamamlanmıştır. Katılımcıların gizliliği esas alınarak görüşmeler kodlanmış ve analiz

sürecine bu doğrultuda dâhil edilmiştir. Veriler, elde edildikten sonra yazılı metne dönüştürülerek içerik analizine hazır hale getirilmiştir. Araştırmacı, verilerin toplanması sürecinde katılımcıların görüşlerini etkileyebilecek herhangi bir yönlendirmede bulunmamış ve görüşme sürecini objektif bir biçimde yürütmüştür.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, öğretmen görüşlerini derinlemesine ve nitelikli biçimde ortaya koyabilmek amacıyla “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacıya katılımcının düşüncelerini kendi sözcükleriyle ifade etmesine olanak tanırken, aynı zamanda belirli bir konu çerçevesinde sistematik veri elde edilmesini sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2022). Bu nitel veri toplama tekniği, araştırmanın amaçları doğrultusunda öğretmenlerin deneyimlerini, algılarını, karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini detaylı bir şekilde ortaya koymayı hedeflemektedir.

Görüşme formunun oluşturulmasında, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2023 yılında yürürlüğe konulan “Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği” temel alınmış; bu yönetmelik doğrultusunda Türkçe dersinde her bir dil becerisine yönelik ölçme uygulamalarının öğretmenler tarafından nasıl gerçekleştirildiği, bu uygulamalara ilişkin yaşanan güçlükler ve öğretmenlerin önerileri araştırma kapsamına alınmıştır. Bu çerçevede, görüşme formunda yer alan sorular dört temel dil becerisi olan “okuma, yazma, dinleme ve konuşma” ile doğrudan ilişkilidir. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan “ortak sınavlar” ve “sınav senaryoları” hakkında öğretmenlerin düşüncelerini ortaya koymaya yönelik sorulara da yer verilmiştir.

Görüşme formu, alan yazınında yer alan benzer çalışmalardan (Şahin ve Gürbüzkol, 2025; Sevim ve Yılmaz, 2024; Avcı vd., 2025) ve araştırmacı tarafından geliştirilen araştırma sorularından yararlanılarak oluşturulmuştur. Görüşme formundaki sorular uzman görüşleri alınarak gözden geçirilmiş ve kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla ikisi Türkçe eğitimi alan uzmanı, biri ölçme ve değerlendirme uzmanı olmak üzere toplam üç akademisyenin görüş ve önerileri doğrultusunda son hâline getirilmiştir.

Formda yer alan sorular, katılımcı öğretmenlerin yeni yönetmelik doğrultusunda gerçekleştirdikleri ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin uygulama deneyimlerini, karşılaştıkları zorlukları, yönetmelik kapsamında geliştirilen

merkezi uygulamalara ilişkin düşüncelerini ve genel olarak yeni sistemin avantaj ve dezavantajlarına yönelik algılarını ortaya koymaya yönelik yapılandırılmıştır. Görüşme formu toplam 10 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu sorular şu şekilde sıralanabilir:

1. Yeni ölçme ve değerlendirme yönetmeliğinden hareketle uyguladığınız dinleme becerisi sınavının, beceriyi ölçme yeterliliğini nasıl değerlendiriyorsunuz? Gerekçelendiriniz.
2. Dinleme becerisine yönelik sınav uygulamalarınızda karşılaştığınız başlıca sorunlar nelerdir?
3. Konuşma becerisini ölçmeye yönelik sınav uygulamanızın, beceriyi gerçekçi şekilde ölçme düzeyini nasıl değerlendiriyorsunuz? Açıklayınız.
4. Konuşma becerisi sınavlarında karşılaştığınız güçlükler nelerdir?
5. Okuma ve yazma becerilerine yönelik MEB tarafından hazırlanan ortak sınav soruları hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu sınavların avantajları ve dezavantajları nelerdir?
6. Sınav hazırlık sürecinde kullanılan sınav senaryoları (MEB ve il müdürlükleri kaynaklı) hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
7. Her bir dil becerisini ölçmekte kullandığınız ölçme araçlarını yeterli buluyor musunuz? Açıklayınız.
8. Yeni ölçme ve değerlendirme sisteminin genel avantajları ve dezavantajları hakkında neler düşünüyorsunuz?
9. Önceki yıllarda kendi hazırladığınız sınavlarla güncel uygulamalar arasında karşılaştırma yaptığınızda nasıl bir farklılık gözlemliyorsunuz?
10. Yeni sistem hakkında eklemek istediğiniz başka görüş ve öneriler var mı?

Görüşme formunun geliştirilmesinin ardından, ilk aşamada bir ön uygulama yapılması gereklidir. Bu, formun uygulanabilirliğini ve katılımcılardan alınacak geri bildirimleri değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Ön uygulama sürecinde, görüşme formu bir grup öğretmenle test edilmiştir. Bu öğretmenler, araştırmaya dâhil edilecek ana gruptan farklı ancak benzer özellikler taşıyan bir örneklemden seçilmiştir. Bu aşamanın amacı, formdaki soruların anlaşılabilirliğini, öğretmenlerin soruları doğru şekilde anlamalarını ve dolayısıyla doğru veriler elde edilmesini sağlamaktır. Ön uygulama sürecinde 3 Türkçe öğretmeninden alınan geri bildirimler doğrultusunda,

soru formunun içeriği ve yapılandırmasında gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu şekilde forma son şekli verilmiştir.

Veri Analizi

Bu çalışmanın veri analizi süreci, nitel verilerin sistematik bir şekilde incelenmesi ve anlamlandırılmasına dayanmaktadır. Bu sebeple çalışmada elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, yazılı, sözlü ya da görsel verilerin sistemli bir şekilde çözümlenerek anlamlı temalar ve kategoriler altında sınıflandırılması sürecidir. İçerik analizinin temel amacı, verilerde tekrarlayan anlam örüntülerini, temaları, kavramları ve ilişkileri ortaya çıkarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda içerik analizi, araştırmacıya karmaşık ve hacimli verileri organize ederek sonuçlara ulaşma imkânı sunar. Ayrıca içerik analizi, verilerin sistematik kodlama yoluyla betimlenmesini ve belirli bir anlam çerçevesinde yorumlanmasını sağlar (Neuendorf, 2017). Özellikle görüşme ve doküman incelemesine dayalı araştırmalarda verilerin yorumlanmasında yaygın olarak kullanılmaktadır. (Patton, 2014). Veri analizinde her katılımcıya ayrı ayrı kodlar verilmiş bu sayede katılımcıların ifadelerinden yapılan doğrudan alıntıların kime ait olduğunun anlaşılması sağlanmıştır. Verilerinin analizi sürecinde öğretmenlerin cevapları erkek öğretmenler için “E.Ö.1, E.Ö.2, E.Ö.3, E.Ö.4, E.Ö.5, E.Ö.6, E.Ö.7, E.Ö.8”; kadın öğretmenler için “K.Ö.1, K.Ö.2, K.Ö.3, K.Ö.4, K.Ö.5, K.Ö.6” şeklinde kodlanarak verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın iç geçerliğini artırmak adına elde edilen veriler doğrudan alıntılarla desteklenmiş, katılımcı görüşlerinin anlam bütünlüğü bozulmadan yansıtılmasına özen gösterilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Kodlama işlemleri, içerik analizine uygun biçimde temalar ve alt temalar altında düzenlenmiş, bu süreçte araştırmacı ve alan uzmanı tarafından yapılan kodlamalar karşılaştırılarak analizler arası tutarlılık sağlanmıştır. Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği Güvenirlik = $\frac{\text{Görüş birliği}}{(\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı})}$ formülü temel alınarak kodlayıcılar arası uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda elde edilen uyum oranı %87 olarak bulunmuştur. Ayrıca çalışmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, uzman görüşüne sunulurken kapsam geçerliği sağlanmış ve gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra veri toplama sürecine geçilmiştir.

Bölüm 4

Bulgular

Bu bölümde araştırma problem sorularına yönelik bulgular alt başlıklar halinde sunulmuştur.

“Yeni ölçme değerlendirme yönetmeliğinden hareketle yapmış olduğunuz ‘Dinleme Becerisi’ sınavının uygulanışını, beceriyi ölçebilme açısından yeterli buluyor musunuz?” sorusuna ilişkin verilen cevapların temaları, alt temaları ve kodları Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2

Türkçe Öğretmenlerinin Yeni Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliğine Göre Uyguladıkları Dinleme Becerisi Sınavlarının Yeterliliğine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt tema	Kodlar	f
Fiziki ve teknik koşulların etkisi	Fiziki ve teknik yetersizlikler	Akıllı tahta eksikliği	3
		Ses düzeyi ve sınıf ortamı sorunları	4
Dinleme becerisinin ölçümüne ilişkin görüşler	Ölçme yöntemi ve beceri uyumu	Dinleme becerisinin sınavla ölçülememesi	6
Öğrenci faktörleri ve hazır bulunuşluk	Öğrenci hazır bulunuşluk seviyesi	Klasik sınav alışkanlığı	3
		Not kaygısı ve stres	4
		Dinleme alışkanlığı eksikliği	4
Değerlendirme yönteminin etkililiği	Ölçme yöntemi etkisi	Sürece yayılma gerekliliği	5
		Bireysel farklılıkların dikkate alınmaması	3
Sınavın geliştirilmesine yönelik öneriler	Yapısal iyileştirme önerileri	Metinlerin yaş ve seviyeye uygun hazırlanması	3
		Bakanlık tarafından standart metin hazırlanması	2
Toplam			37

Dinleme becerisi sınavlarının uygulanışına ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen veriler doğrultusunda, Tablo 2’de beş ana tema belirlenmiştir. Her tema altında ilgili alt temalar ve kodlar çıkarılmış; kodların frekansları da tespit edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgular, dinleme becerisi sınavlarının uygulanışında hem yapısal hem de pedagojik anlamda çeşitli sorunların yaşandığını göstermektedir. Tablo 2 incelendiğinde toplam 5 tema, 5 alt tema ve 10 kod oluşturulduğu görülmektedir. Toplam 37 görüş belirlenmiştir. Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin dinleme becerisi sınavı uygulamalarında en fazla üzerinde durdukları konunun, dinleme becerisinin sınav yoluyla ölçülemeyeceği olduğu görülmektedir (f=6).

Fiziki ve teknik koşulların etkisi temasında ise özellikle ses düzeyi ve sınıf ortamı sorunları ($f=4$) ile akıllı tahta eksikliği ($f=3$) gibi unsurların dinleme sınavlarının sağlıklı yapılmasına engel teşkil ettiği ifade edilmiştir.

Öğrenci faktörleri açısından ise öğretmenler, öğrencilerin klasik sınavlara alışkın olmaları ($f=3$), sınav esnasında not kaygısı yaşamaları ($f=4$) ve dinleme alışkanlıklarının eksik olması ($f=4$) gibi faktörlerin, dinleme becerisinin gerçek anlamda ölçülmesini güçleştirdiğini belirtmişlerdir.

Değerlendirme yönteminin etkililiği temasında öğretmenlerin önemli bir kısmı, dinleme becerisinin bir sınav yerine sürece yayılarak değerlendirilmesi gerektiğini ($f=5$) vurgulamış, ayrıca bireysel anlama farklılıklarının dikkate alınmadığına ($f=3$) değinmişlerdir.

Son olarak, sınavın geliştirilmesine yönelik öneriler temasında, dinleme metnlerinin öğrencilerin yaş ve seviyelerine uygun olarak hazırlanması ($f=3$) ve bu metnelerin standartlaştırılmış biçimde MEB tarafından sağlanması ($f=2$) gerektiği dile getirilmiştir.

Öğretmen görüşlerinden seçilen bazı doğrudan ifadeler aşağıda sunulmuştur:

"Dinleme becerisi sınavlarının uygulanış aşamasında, akıllı tahta olmayan sınıflarda büyük fiziksel eksiklik yaşanıyor. Öğrenciler yazılı sınav kadar ciddiye almadığı için beceriyi ölçmede yetersiz oluyor." (E.Ö.1).

"Ses düzeyi ve sınıf düzeni uygun olmayabiliyor. Ayrıca beceriyi tam olarak ölçmeye yetecek metnelerin eksikliği bir problem." (E.Ö.6).

"Dinleme, sürece yayılması gereken bir beceridir. Bir saatlik bir sınavla ölçülmesi doğru değildir." (K.Ö.2).

"Öğrenciler sınav kaygısı nedeniyle dinlemeyi sadece soru odaklı yapıyorlar; bu da anlam bütünlüğünü bozuyor." (E.Ö.8).

"Bireysel anlama düzeyleri farklı. Bazı öğrenciler bir seferde anlayabiliyor, bazıları defalarca dinlese de anlayamıyor. Sınav adaleti bozuluyor." (K.Ö.4).

"Çocuklara ders içinde film, reklam, şiir gibi metinlerle hissettirmeden uygulama yapmak daha iyi olur." (K.Ö.1).

"Öğrenciler klasik sınav sistemine alıştıkları için yeni dinleme sınavı formatına hazır değiller." (E.Ö.3).

"Yeni ölçme değerlendirme yönetmeliğinden hareketle yapmış olduğunuz 'Dinleme Becerisi' sınavları ile ilgili yaşamış olduğunuz sorunlar nelerdir?" sorusuna ilişkin verilen cevapların temaları, alt temaları ve kodları Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3

Türkçe Öğretmenlerinin Dinleme Becerisi Sınavlarına İlişkin Karşılaştıkları Sorunlara Dair Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Teknik Altyapı Sorunları	Teknolojik donanım eksikliği	Akıllı tahta, ses cihazı, internet problemleri	8
Öğrenci Faktörleri	Dinleme becerisi eksikliği	Dinlediğini anlama ve yorumlama güçlüğü	7
Öğrenci Faktörleri	Motivasyon eksikliği	Öğrencilerin sınava yeterli önem vermemesi	5
Ölçme ve Değerlendirme Sorunları	Sınav uygulamasındaki eşitsizlik	Geç gelen öğrenciye tekrar metin dinletme	3
Uygulama Süreci Sorunları	Sınıf içi düzenin sağlanamaması	Sınav esnasında soru sorma ve dikkat dağınıklığı	3
Öğrenci Faktörleri	Stres ve sınav kaygısı	Sınav esnasında anlık cevap arayışı ve stres	2
Ölçme ve Değerlendirme Sorunları	Bireysel ölçme gereksinimi	Bireysel sınav yapamama, zaman yetersizliği	2
Uygulama Süreci Sorunları	Sınav sürecinde zaman yönetimi	Sınıfı sürekli birden çok kez dinletme zorluğu	2
Öğrenci Faktörleri	Duyuma problemi olan öğrenciler	İşitme sorunlarının dikkate alınmaması	2
Teknik Altyapı Sorunları	Ses kalitesi problemleri	Sesin tizleşmesi ve anlaşılmaz olması	2
Ölçme ve Değerlendirme Sorunları	Not alma güçlüğü	Metin hızlı aktığında not alamama	1
Toplam			37

Yeni Ölçme Değerlendirme Yönetmeliği kapsamında uygulanan dinleme becerisi sınavlarına ilişkin öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar analiz edildiğinde, çeşitli temalar ve bu temalara bağlı kodlar ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ifadeleri doğrultusunda yapılan içerik analizinde sorunlar; teknik altyapı eksiklikleri, öğrenci faktörleri, uygulama süreci problemleri ve ölçme ve değerlendirme süreciyle ilgili güçlükler ana temaları altında toplanmıştır.

Tablo 3'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin en sık dile getirdiği sorun teknolojik altyapı eksiklikleri olmuştur ($f=8$). Bu kapsamda, akıllı tahta, ses sistemleri ve internet

altyapısındaki yetersizlikler, dinleme sınavlarının sağlıklı bir biçimde uygulanmasını güçleştirmiştir.

Öğrencilerin dinlediğini anlama ve yorumlama güçlüğü ($f=7$) de öğretmenlerin önemli bir diğer vurgusudur. Özellikle bireysel farklılıkların dinleme becerisini etkilediği ve bazı öğrencilerin dinlemeyi başaramadığı ifade edilmiştir.

Bununla birlikte, öğrencilerin sınava yeterince önem vermemesi ($f=5$) ve sınavı sıradan bir etkinlik gibi algılamaları motivasyon eksikliğine işaret etmektedir.

Öğretmenler ayrıca, sınav esnasında yaşanan eşitsizlikler ($f=3$), sınıf içi düzenin sağlanamaması ($f=3$) ve zaman yönetimi sorunlarının ($f=2$) dinleme becerisi sınavlarını olumsuz etkilediğini vurgulamışlardır.

Bireysel farklılıkları dikkate alan bir uygulama yapılamaması, duyma problemi yaşayan öğrencilerin göz ardı edilmesi gibi konular da öğretmenlerin dikkat çektiği diğer hususlar olmuştur.

Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin bazı doğrudan ifadeler aşağıda verilmiştir:

"Dinleme Becerisi sınavlarının uygulanması kalabalık sınıflarda zor oluyor. Öğrencilerin yüksek not alma kaygısı olmadığından sınavı ciddiye almıyorlar." (E.Ö.1).

"Öğrenciler sadece doğru cevaba odaklanıyor. Bazı öğrenciler metin dinlenirken soru sormaya çalışıyor ve bu durum diğer öğrencilerin odağını dağıtıyor." (E.Ö.3).

"Ses dosyası bulmakta çok zorlandık. Akıllı tahtaların ses kalitesi de sorun oluşturdu." (E.Ö.5).

"Dinleme sınavlarında birden fazla dinletmeye rağmen öğrenciler anlamakta zorlanıyorlar. Akıllı tahta veya ses sistemleri sürekli problem çıkarıyor." (K.Ö.2).

"Bireysel ölçülmesi gereken bir beceriyi sınıf ortamında yapmak, hem zaman yönetimi hem de sınavın sağlıklı yürütülmesi açısından zorluk çıkarıyor." (K.Ö.4).

"Sınav günü katılamayan öğrencilere sonradan dinletme yapmak zorunda kalıyoruz. Bu durum adaletsizlik yaratıyor." (K.Ö.5).

"Duyma problemi yaşayan öğrencilerin ihtiyaçları yeterince gözetilemiyor. Çocuklar da dinleme sınavını sınav olarak değil, sadece bir anlık etkinlik gibi görüyorlar." (E.Ö.6).

“Yeni ölçme değerlendirme yönetmeliğinden hareketle yapmış olduğunuz ‘Konuşma Becerisi’ sınavının uygulanış biçimini ve bu beceriyi gerçekçi bir şekilde ölçebildiğinizi düşünüyor musunuz?” sorusuna ilişkin verilen cevapların temaları, alt temaları ve kodları Tablo 4’te verilmiştir:

Tablo 4

Türkçe Öğretmenlerinin Yeni Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliğine Göre Uyguladıkları Konuşma Becerisi Sınavlarının Gerçekçiliğine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	f
Ölçme-Değerlendirme Sorunları	Anlık ölçümün performansı tam yansıtamaması	Anlık ölçümün gerçek performansı yansıtamaması	4
	Beceriye tam yansıtamaması (ezber ve yüzeysel anlatım)	Ezber yaparak konuşma, yüzeysel anlatım	3
	Değerlendirmenin objektif olamaması	Değerlendiricinin ruh hali ve fiziksel durumunun etkisi	2
Öğrenci Kaynaklı Sorunlar	Heyecan, sınav kaygısı nedeniyle performans düşüklüğü	Sınav anında heyecan ve kendini ifade edememe	5
Uygulama Güçlükleri	Hazırlıksız veya ilgisiz öğrenci	Hazırlıksız ya da ilgisiz gelen öğrenciler	3
	Kalabalık sınıflarda sınavın uzun sürmesi	Sınavın 4-5 ders saati sürmesi	3
Teknik ve Yöntemsel Sorunlar	Sınav süresinin yetersizliği	Konuşmaya yeterli süre verilememesi	2
	Süreç içinde ölçmenin daha sağlıklı olacağı düşüncesi	Ders içinde süreç temelli ölçme gerekliliği	3
	Ölçek kullanılsa da konuşmanın tam ölçülememesi	Ölçekle dahi performansın tam yansımaması	2
Olumlu Görüşler	Kriter ve ölçek kullanarak ölçüm yapılabilmesi	Belirlenen kriterlerle objektif değerlendirme yapılabilmesi	3
Toplam			30

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin yeni Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği çerçevesinde gerçekleştirdikleri konuşma becerisi sınavı uygulamaları üzerine yapılan analizde, en sık dile getirilen sorun, sınav anındaki heyecan ve kaygı nedeniyle öğrencilerin performanslarını tam yansıtamaması ($f=5$) olmuştur. Bunun yanı sıra, anlık ölçümlerin öğrencinin gerçek konuşma becerisini ortaya koymadığı ($f=4$) ve ders içerisinde süreç temelli bir ölçme yapılmasının daha sağlıklı olacağı ($f=3$) vurgulanmıştır. Öğretmenler, öğrencilerin hazırlıksız gelmeleri ($f=3$) ve kalabalık sınıflarda sınav süresinin çok uzun sürmesi ($f=3$) gibi uygulamaya yönelik pratik güçlüklerden de söz etmiştir. Bazı öğretmenler ise belirlenen kriterler ve hazırlanan ölçekler doğrultusunda objektif değerlendirmeler yapabildiklerini ($f=3$) ifade etmiş,

sınırlı da olsa olumlu görüşler beyan edilmiştir. Buna karşılık, sınav süresinin yetersiz olması ($f=2$), değerlendirmenin öğretmenin anlık ruh hali ve fiziksel durumundan etkilenmesi ($f=2$) ve ölçek kullanılsa dahi konuşmanın tam ölçülememesi ($f=2$) gibi eleştiriler de dikkat çekmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin bazı doğrudan ifadeler aşağıda verilmiştir:

"Konuşma becerisi sınavları bireysel yapıldığı için özellikle kalabalık sınıflarda çok uzun sürüyor. Bu durum, sınavın objektifliğini olumsuz etkiliyor." (E.Ö.1).

"Konuşma becerisinin anlık ölçülmesinin gerçekçi bir değerlendirmeyi sağlamadığını düşünüyorum. Süreç içinde yapılan ölçme daha doğru olur." (E.Ö.6).

"Öğrenciler sınavda çok heyecanlandıkları için kendilerini güzel ifade edemiyorlar. Bu nedenle becerinin gerçekçi şekilde ölçülemediğini düşünüyorum." (E.Ö.3).

"Öğrenciler tahtaya çıktıklarında ya utangaçlık ya da konu hakkında bilgisizlik nedeniyle kısa ve yüzeysel konuşmalar yapıyorlar." (K.Ö.5).

"Konuşma sınavının uygulanışı oldukça uzun sürmektedir. Konuşma sınavı için verilen süre yetersiz kalıyor." (E.Ö.7).

"Sınav saatinde hazırlıklı konuşma yapmalarını istesem de öğrenciler genellikle ezbere dayalı, mekanik bir anlatım sergiliyor." (K.Ö.4).

"Dinleme ve konuşma becerilerinin sınavla ölçülebileceğini düşünmüyorum. Bu beceriler süreç içerisinde ölçülmelidir." (K.Ö.3).

"Konuşma sınavında hazırladığım ölçekleri kullansam da becerinin gerçekçi bir şekilde ölçüldüğünü düşünmüyorum." (E.Ö.4).

"Kriterleri belirliyorum ve buna göre puanlıyorum. Konuşma süresi, kekememe, doğru anlatım gibi ölçütleri dikkate alıyorum." (E.Ö.2).

"Belirlenmiş sınav konularıyla konuşma becerisini ölçmeye çalışıyorum. Ancak ülke genelinde daha planlı bir uygulama yapılması gerektiğini düşünüyorum." (K.Ö.6).

"Yeni ölçme değerlendirme yönetmeliğinden hareketle yapmış olduğunuz 'Konuşma Becerisi' sınavları ile ilgili yaşamış olduğunuz sorunlar nelerdir?" sorusuna ilişkin verilen cevapların temaları, alt temaları ve kodları Tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 5

Türkçe Öğretmenlerinin Konuşma Becerisi Sınavlarına İlişkin Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Öğrenci Kaynaklı Sorunlar	Heyecan, stres, konuşma kaygısı	Heyecan, stres, topluluk önünde utanma, özgüven kaybı	8
	Dil ve iletişim yetersizlikleri	Kelime hazinesi eksikliği, cümle kuramama, diksiyon hatası	4
Uygulama Güçlükleri	Zaman yetersizliği	Sınavların uzun sürmesi, bir ders saatine sığmaması, ders kazanımlarının aksaması	8
Ölçme-Değerlendirme Sorunları	Değerlendirme objektifliğinin olumsuz etkilenmesi	Öğretmen ve öğrencinin ruhsal/fiziksel durumu, ölçme aracının eksikliği	4
Uygulama Güçlükleri	Sınıf ortamının uygun olmaması	Sınıf mevcudunun fazlalığı, sınıf disiplini sorunları	4
Teknik ve Yöntemsel Sorunlar	Konu seçiminde zorluk ve yöntem eksikliği	Uygun konu bulma zorluğu, hazırlıksız uygulama yapılması	2
Sistemsel Eksiklikler	Merkezi uygulama eksikliği	Pilot uygulamaların yapılmaması, ölçek ve kriterlerin sunulmaması	2
Toplam			32

Tablo 5'e göre en fazla dile getirilen iki sorun alanı, öğrenci kaynaklı sorunlar ile uygulama güçlükleri olmuştur. Özellikle heyecan, stres ve konuşma kaygısı alt teması 8 öğretmen tarafından vurgulanmıştır. Öğrencilerin sınav anında yaşadığı yoğun heyecan, topluluk önünde utanma ve özgüven kaybı gibi durumlar, konuşma becerisinin sağlıklı ölçülmesini önemli ölçüde zorlaştırdığı ifade edilmiştir. Benzer şekilde, zaman yetersizliği de 8 öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Sınavların süresinin uzun olması, bir ders saatinde tamamlanamaması ve ders kazanımlarının aksamasına yol açması gibi sorunlar, uygulamanın en temel güçlükleri arasında yer almaktadır.

Dil ve iletişim yetersizlikleri (kelime hazinesi eksikliği, cümle kuramama, diksiyon hatası) ise 4 öğretmen tarafından sorun olarak ifade edilmiştir. Değerlendirme objektifliğinin olumsuz etkilenmesi de yine 4 öğretmen tarafından belirtilmiş olup, öğretmenin ruhsal ve fiziksel durumunun ya da kullanılan ölçme araçlarının yetersizliğinin objektifliği bozduğu vurgulanmıştır. Sınıf ortamının uygun olmaması (sınıf mevcudunun fazlalığı, sınıf disiplini sorunları) da ifade edilmiştir.

Daha az sıklıkla dile getirilen sorunlardan biri konu seçiminde yaşanan zorluklar ve yöntem eksikliği olup, bu tema 2 öğretmen tarafından vurgulanmıştır. Ayrıca merkezi uygulama eksikliği (ölçek ve kriterlerin önceden sunulmaması, pilot uygulama eksikliği) de 2 öğretmen tarafından belirtilmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin bazı doğrudan ifadeler aşağıda verilmiştir:

"Bazen öğrenciler bir anda heyecanlanıp tutukluk yaşayabilir. Bu heyecan bazen konuşma sınavını olumsuz etkileyebiliyor." (E.Ö.2).

"Zaman yetmiyor." (E.Ö.8).

"Öğrencilerin konuşma kaygısı yüzünden rahat konuşamamaları, değerlendirilme korkusu, stres yapma ve topluluk karşısında utanma gibi sorunlarla karşılaştım." (K.Ö.5).

"Konuşma becerisi sınavı olan öğrenciler konuşma yaparken diğer öğrenciler sıkılıyor. Bu da ders otoritesini kısmen sarsabiliyor ve konuları yetiştirme konusunda sorun çıkarabiliyor." (E.Ö.3).

"Her öğrenciyi tek tek değerlendirmek, ders süresi içinde kazanımları yetiştirmeme durumuna yol açtı." (K.Ö.3).

"Kalabalık sınıflarda sürenin uzaması, uzayan süre zarfında diğer öğrencilerin dersten kopması gibi sorunlar yaşanmıştır." (K.Ö.6).

"Öğrenci kendini ifade etmede, kelimeleri bir araya getirmede ya da jest-mimik kullanımında yetersiz kalıyor." (K.Ö.2).

"Heyecan, stres, çocukların kelime hazinelerinin yetersiz olması gibi sorunlar verim alınmasını engelliyor." (E.Ö.4).

"Konuşma sınavlarının birkaç gün sürmesi objektif değerlendirmeyi olumsuz yönde etkiliyor. Öğretmenin ruhsal durumu bu süreci etkileyebilir." (E.Ö.1).

"Herhangi bir ölçek olmadığı için ölçülen beceriyi değerlendirme konusunda da sıkıntı yaşamaktayım." (E.Ö.6).

"Öğrencinin yanlış bir şey söylemesi sebebiyle sınıfın gülmesi çocuğun özgüvenini etkiliyor. Sınıf ortamı bu tür sınavlara uygun hâle getirilmeli." (K.Ö.1).

"Özellikle öğrencilere uygun konu bulmakta oldukça zorluk çekiyorum. Öğrenciler çok basit metinler hazırlıyor." (E.Ö.6).

"Pilot uygulamalar yapılmadan doğrudan öğrencileri sınav yapmamız, öğrencilerde kaygıya ve başarısızlık korkusuna neden oldu." (K.Ö.4).

"Yeni ölçme değerlendirme yönetmeliği ile Okuma ve Yazma Becerilerini ölçmek için MEB'in hazırlamış olduğu 'Ortak Sınav' soruları hakkında düşünceleriniz

nelerdir? Bu sınavların avantaj ve dezavantajları hakkında bilgi veriniz.” sorusuna ilişkin verilen cevapların temaları, alt temaları ve kodları Tablo 6’da verilmiştir:

Tablo 6

Türkçe Öğretmenlerinin Ortak Sınavlar Kapsamında Okuma ve Yazma Becerilerinin Ölçülmesine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Ortak Sınavlara Yönelik Eleştiriler	Farklı Öğrenci Seviyeleri	Her okul ve sınıfın düzeyinin farklı olması, ortak sınavın adaletsiz olması	6
	Soru Türü Farklılığı	Öğrencilerin alışık olmadığı soru tipleriyle karşılaşması	4
	Açık Uçlu Soru Eksikliği	Yazma becerisini ölçecek soruların azlığı	4
	Ölçme Geçerliliği Sorunları	Soru sayısının azlığı nedeniyle kapsam geçerliliğinin düşük olması	3
	Öğretmen Özerkliğinin Kısıtlanması	Öğretmenin kendi sınavını hazırlayamaması	3
Ortak Sınavların Avantajları	İş Yüğü Hafiflemesi	Öğretmenin sınav hazırlama ve uygulama yükünü azaltması	5
	Sınav Güvenliğinin Artması	Aynı anda sınava girilmesi nedeniyle kopyanın azalması	4
	Öğrenci Motivasyonunun Artması	MEB tarafından yapılan sınavların öğrenciler üzerinde daha fazla ciddiye tutulması	2
	Sınav Sistemi Alışkanlığı	Öğrencilerin merkezi sınavlara alışması	2
Ortak Sınavlara Öneriler	Okul Bazlı Sınavlar	Her okulun kendi düzeyine uygun sınav hazırlaması	2
	Genel Değerlendirme Sınavı	Yıl sonu genel değerlendirme sınavı yapılması	1
Toplam			36

Tablo 6’ya göre en fazla vurgulanan sorunun "Öğrenci Düzeyine Uygun Olmama" teması (f=6) olduğu görülmektedir. Özellikle farklı sosyoekonomik ve akademik yeterliliklere sahip öğrenci gruplarının aynı sınavla ölçülmeye çalışılması, öğretmenler tarafından adalet duygusunu zedeleyen bir unsur olarak değerlendirilmiştir.

İkinci olarak, öğretmenler "Öğretmen ve Öğrenci Motivasyonuna Etkisi" (f=5) temasına yoğunlaşmışlardır. Bu görüşte olanlar, ortak sınavların bazı öğretmen ve öğrenciler üzerinde pozitif bir motivasyon etkisi yarattığını, öğrencilerin merkezi sınav algısıyla daha ciddi bir hazırlık süreci geçirdiğini ve öğretmenlerin derslerine daha sistemli yaklaştığını ifade etmişlerdir. Ancak aynı zamanda motivasyondaki bu artışın, sınırlı sınav kapsamı nedeniyle yüzeysel öğrenmeye yol açabileceği yönünde çekinceler de dile getirilmiştir.

"Değerlendirme Yetersizlikleri" ($f=5$) ve "Kopya ve Gözetmen Problemleri" ($f=5$) temaları da öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Öte yandan, "Zaman Problemi" ($f=4$) ve "Aynı Anda Sınav Yapılması" ($f=4$) temaları da dikkat çekmektedir. Öğretmenler, zaman kısıtlaması nedeniyle sınav sorularının kapsam geçerliliğinin düştüğünü ve bu durumun öğrencilerin gerçek başarılarını yansıtmakta yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Ancak sınavların ülke genelinde aynı anda yapılması, kopya olaylarını azaltması ve organizasyon açısından kolaylık sağlaması bakımından olumlu bulunmuştur.

Daha az sıklıkla ifade edilen ancak önemli diğer temalar arasında "Soru Biçimi Uyumsuzluğu" ($f=3$), "MEB'in Tutarsız Sınav Politikası" ($f=3$), "İçerik Yetersizliği" ($f=2$) ve "Kazandırılacak Becerilere Katkı Sağlaması" ($f=2$) yer almaktadır. Bu görüşler, öğretmenlerin sınav sorularının niteliksel olarak gelişime açık olduğunu ve sınavların öğretim programındaki tüm kazanımları ölçmede eksik kaldığını düşündüklerini ortaya koymuştur.

Son olarak, "Ders İşleyişine Etkisi" ($f=2$) ve "Açık Uçlu Soru Azlığı" temaları da ($f=2$) sınavın eğitim süreci üzerinde doğrudan etkileri olduğuna işaret etmektedir. Öğretmenler, açık uçlu soruların azlığı nedeniyle öğrencilerin üst düzey düşünme ve yazılı ifade becerilerinin yeterince ölçülemediğini vurgulamışlardır.

Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin bazı doğrudan ifadeler aşağıda verilmiştir:

"Her okulun hatta her sınıfın iklimi, öğrencilerin durumu farklıdır. Merkezden yapılan tek bir sınav istenilen amaca hizmet etmemektedir. Avantaj olarak ders yapmayan öğretmenleri ders işlemek zorunda bırakmaktadır. Dezavantajı ise sınav kazanımlarını yetiştirmek için bazı konuların yüzeysel işlenmek zorunda kalması." (E.Ö.1).

"Soru sorma biçimi her öğretmenin farklıdır. Öğrenci aşına olmadığı bir soru tipi görünce bildiği konuyu bile karıştırabiliyor. Fakat ortak sınav uygulamasını destekliyorum." (E.Ö.2).

"Avantajı öğretmenin iş yükünü hafifletmesi olarak düşünüyorum. Başka herhangi bir avantajı olduğunu düşünmüyorum. Ağırlıklı çoktan seçmeli sorular sorulduğu için kopya çekme olaylarının çokça yaşandığını düşünüyorum. Ders içi performansı düşük bir öğrenci beklenilenden yüksek puan alabiliyor. MEB

öğretmenini sınırlandırmakta ve yapılandırmacı anlayışın sağladığı özgürlük alanını sınavlar açısından kısıtlamaktadır.” (E.Ö.6).

“Her sınıf farklı düzeyde olduğu için doğru bulmuyorum. Öncesinde her sınıfın düzeyine uygun sorular hazırlayıp sınav yapıyordum, daha adaletli oluyordu. Ayrıca sınav sırasında farklı öğretmenlerin derse girmesi de kopya sorununu ortaya çıkarmaktadır.” (E.Ö.8).

“Ortak sınavlar bir yerde eşitliği sağlıyor gibi görünse de her okul aynı anda aynı şekilde konularda ilerleyemiyor. Çocuğun takıldığı yerin üzerinde durmadan ortak sınav yüzünden konu yetiştirme çabası oluyor. Bence her okul kendi sınavını kendi yapsın. Sene sonunda ‘SBS’ sistemi gibi genel bir sınav yapılsın.” (K.Ö.1).

“Ortak sınavların avantajı aynı anda bütün öğrencilerin sınava girmesi, onları sınav sistemine hazırlamasıdır. Dezavantajları ise soruların çok basit bir şekilde hazırlanmış olması. İlk yaptığımız ortak sınavdan sonra ‘aaa çok kolaymış, sizin sorduğunuz sorular daha zor, işlediğimiz konular çıkmadı ki’ gibi tepkilerle karşılaştım.” (K.Ö.4).

“Ortak sınavları ben hiç beğendim. Çünkü hepsi çoktan seçmeli sorulardan oluşuyordu. Bu nedenle öğrenciler çok düşük notlar alıyordu. Ancak ben kendim hazırladığım sınavlarda karışık soruyordum ve öğrenciler daha yüksek alıyordu. Avantajlarına baktığımızda bütün öğrencilerin aynı gün aynı saatte sınava girmesi kopya olayını kısıtlamış oluyordu.” (K.Ö.5).

“MEB’in hazırladığı soruların öğrenci seviyelerine uygun olduğunu düşünüyorum. Kazanımlar ve bu kazanımları ölçmeye yönelik hazırlanan sınav yeterli. Ayrıca bu ortak sınavlar, ülke bazında kazanımların yeterliliğini gösterebilme adına da şeffaf bir uygulama olmuştur. Açık uçlu sorular az sorularak öğrencinin yazma becerisini ölçmede eksik kaldığını düşünüyorum.” (K.Ö.6).

“Sınav hazırlama sürecinde MEB’in ve illerin yayınlamış olduğu sınav senaryolarının avantajları ve dezavantajları hakkında düşüncelerinizi paylaşır mısınız?” sorusuna ilişkin verilen cevapların temaları, alt temaları ve kodları Tablo 7 de verilmiştir:

Tablo 7

Türkçe Öğretmenlerinin Sınav Senaryolarına İlişkin Avantaj ve Dezavantajlara Yönelik Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Sınav Senaryoları	Avantajlar	Planlama kolaylığı	6
		Öğretmene rehberlik	5
		Öğrenciye yönlendirme	5
		Stresi azaltma	2
		Örnek olması	2
		Seçenek sunması	1
		Mesleğe yeni başlayanlara yardımcı olma	1
Sınav Senaryoları	Dezavantajlar	Esneklik olmaması	4
		Kapsam geçerliliğinin düşük olması	4
		Sınıf seviyelerinin dikkate alınmaması	3
		İller arası farklılık	3
		İşlenmeyen kazanımlarla ilgili soru gelmesi	3
		Öğrenci çalışmasının daralması	2
		İnternette kopya olasılığı	1
		Zaman uyumsuzluğu	1
		Sınav hazırlamada zorluk	1
Toplam			45

Tablo 7’de öncelikle avantajlar incelendiğinde, planlama kolaylığı ($f=6$) öğretmenler tarafından en fazla belirtilen olumlu yön olarak öne çıkmaktadır. Katılımcılar, sınavlarda hangi kazanımlardan ve kaç soru sorulacağını belirli olmasının süreci daha sistematik hâle getirdiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, sınav senaryolarının öğretmene rehberlik etmesi ($f=5$) ve öğrenciye hangi konulara odaklanması gerektiği konusunda yönlendirme sağlaması ($f=5$) önemli avantajlar arasında yer almıştır.

Öğrencinin sınav sürecine daha hazırlıklı girmesine katkı sağladığı düşünülen stresi azaltma ($f=2$) ve örnek teşkil etme ($f=2$) durumları da diğer vurgulanan avantajlar arasındadır. Bununla birlikte, sınavda seçenek sunulması ($f=1$) ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yol gösterilmesi ($f=1$) gibi nispeten daha az dile getirilen faydalar da ifade edilmiştir.

Öte yandan dezavantajlara bakıldığında, en sık dile getirilen sorunların başında esneklik olmaması ($f=4$) gelmektedir. Öğretmenler, sınav hazırlarken kazanımlar ve soru sayısı konusunda herhangi bir değişiklik yapamamaktan rahatsızlık duymaktadır. Bunu takiben, kapsam geçerliliğinin düşük olması ($f=4$) yine sıklıkla vurgulanan bir diğer sorun olmuştur. Öğretmenler, senaryoların yalnızca belirli kazanımları ölçtüğü ve konuların bütüncül bir şekilde ele alınmadığı yönünde eleştiriler getirmiştir.

Bunun yanı sıra, sınıf seviyelerinin dikkate alınmaması ($f=3$), iller arasında farklılıklar bulunması ($f=3$) ve işlenmemiş kazanımlara dayalı sorularla karşılaşılması ($f=3$) diğer önemli dezavantajlar arasında yer almaktadır. Öğrencilerin yalnızca sınavda çıkacak konulara odaklanarak daha dar bir çalışma yapması, (öğrenci çalışmasının daralması, $f=2$), senaryoların internet üzerinden herkese açık olarak paylaşılmasının kopya riskini artırması (internetten kopya olasılığı, $f=1$), kazanımların işleniş zamanına uygun olmaması (zaman uyumsuzluğu, $f=1$) ve senaryoların öğretmenin özgün sınav hazırlama sürecini zorlaştırması (sınav hazırlamada zorluk, $f=1$) da ifade edilen diğer dezavantajlardır.

Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin bazı doğrudan ifadeler aşağıda verilmiştir:

"Hangi senaryoya göre hangi kazanım ve kaç soru soracağımızın belirli olması planlama açısından kolaylık sağlamaktadır. Bununla birlikte kazanımlar ve soru sayısında esneklik olmaması bir dezavantaj oluşturuyor." (E.Ö.1).

"Sınav senaryolarının hazırlanması öğretmenler için kolaylık sağlıyor. Öğrencilerin de aynı şekilde ne çalışacaklarını daha iyi biliyor." (E.Ö.3).

"Avantajı, öğretmene rehberlik etmesi olduğunu düşünüyorum. Ancak illerin veya MEB'in kazanım yayınlamasını doğru bulmuyorum. Çünkü öğretmen ders süreci boyunca hangi soruyu sorması gerektiğini tasarlayabilir." (E.Ö.6).

"Sınav kâğıdı hazırlamak konusunda mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yol gösteriyordu." (K.Ö.5).

"Çocuklar hangi konulara ağırlık vermesi gerektiğini biliyor. Bu da çocuğun stresini biraz da azaltıyor." (K.Ö.1).

"Kapsam geçerliliği düşük olduğu için öğrenciler öğrendiği bütün konuları çalışmıyor." (E.Ö.3).

"Dezavantaj olarak kapsam geçerliliği çok düşük." (K.Ö.2).

"Her ile ayrı kitap verildiği için, illerin kazanımları farklı olduğundan hazırlamış oldukları senaryolar MEB'in kazanımlarından farklılık göstermektedir." (K.Ö.3).

"İller maalesef kazanımların işleniş zamanlarına uygun olmayan senaryolar hazırlamıştır." (K.Ö.6).

"Senaryolar hem öğretmenin hem öğrencinin ulaşabileceği şekilde internetten yayınlanıyordu. Bu da kopya olasılığını arttırıyordu." (K.Ö.5).

"Her bir dil becerisini ölçmekte kullandığınız ölçme değerlendirme araçlarının yeterliliği hakkında görüşleriniz nelerdir?" sorusuna ilişkin verilen cevapların temaları, alt temaları ve kodları Tablo 8'de verilmiştir:

Tablo 8

Türkçe Öğretmenlerinin Her Bir Dil Becerisinin Ölçümünde Kullandıkları Ölçme Araçlarının Yeterliliğine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	f
Ölçme Araçlarının Yeterliliği	Yeterli bulanlar	Yeterli, Sorunsuz, Uygulanabilir	7
Ölçme Araçlarının Yeterliliği	Yetersiz bulanlar	Yetersiz, Çoğaltılmalı, Zaman Kaybı	7
Uygulama Problemleri	Pilot uygulama eksikliği	Pilot Uygulama Yapılmaması	1
Teknik Eksiklikler	Konuşma ve dinleme ölçekleri eksikliği	Konuşma Ölçeği Eksikliği, Dinleme Metni Eksikliği	2
Öğrenciyi Tam Ölçmeme	Bütünsel değerlendirme eksikliği	Bütünsel Ölçememe	2
Toplam			19

Tablo 8 incelendiğinde ölçme değerlendirme araçlarının yeterliliği temasında toplam 19 görüş tespit edilmiştir. Bu tema altında en fazla vurgulanan alt tema, "Yetersizlik" olmuştur (f=9). Katılımcıların önemli bir kısmı mevcut ölçme araçlarının dil becerilerini tam anlamıyla ölçmede yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Özellikle konuşma ve dinleme becerilerine yönelik ölçme araçlarının eksikliklerine dikkat çekilmiştir.

Bunun yanı sıra, "Yeterlilik" alt teması (f=7) da öne çıkmıştır. Bazı öğretmenler mevcut ölçme araçlarının amacına hizmet ettiğini ve öğrencilerin becerilerini ölçmede yeterli olduğunu belirtmiştir. Yeterlilik vurgusu yapan öğretmenler özellikle yazılı sınavlar ve hazırlanan cevap anahtarlarının süreci desteklediğini ifade etmişlerdir.

"Geliştirilmesi gerektiği" alt teması (f=5) ise, araçların tamamen işlevsiz olmadığı ancak daha etkili ölçüm yapabilmesi için planlı bir geliştirme sürecine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Öğretmenler bu bağlamda daha teknik, detaylı ve her öğrencinin seviyesine uygun materyallerin hazırlanması gerektiğini vurgulamıştır.

Alt temalar içinde ayrıca "Öğrenciye uygunluk sorunu" (f=3) ve "Uygulama sorunları" (f=2) da dile getirilmiştir. Bu görüşlerde ölçme araçlarının tüm öğrencilere

hitap edemediği, ayrıca araçların doğru şekilde uygulanamaması nedeniyle ölçüm sonuçlarının güvenilirliğinin azaldığı ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin bazı doğrudan ifadeler aşağıda verilmiştir:

"Dil becerilerini; konuşma, dinleme, açık uçlu sorular, hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar ve kelime dağarcığını ölçme şeklinde çeşitli kriter kullanıyoruz. Fakat yeterli değil, çoğaltılmalı diye düşünüyorum." (E.Ö.2).

"Okuma becerilerini ölçmek için kullandığımız açık uçlu soruların becerileri ölçme konusunda yararlıdır. Dinleme ve konuşma sınavları kısmen yeterli ancak bu sınavların her dönem 1 kez yapılması verimliliği artırabilir." (E.Ö.4).

"Dinleme ve konuşma becerileri için kullandığımız ölçme araçlarının yeterli olduğunu düşünmüyorum. Özellikle konuşma becerisini ölçerken elimde herhangi net bir ölçek bulunmamaktadır." (E.Ö.6).

"Yeterli değil, öğrencilerin tamamına hitap etmeyebiliyor." (E.Ö.8).

"Ölçme değerlendirme araçları tam olarak yeterli olduğunu düşünmüyorum. Öğrenciyi bir bütün olarak ölçmüyor." (K.Ö.2).

"Ölçme araçlarının yeterliliğini konuşabilmek için bunları doğru bir şekilde uygulayabilmek gerekir. Ancak pilot uygulama yapılmadan, öğrencileri bu süreçte hazırlamadan doğrudan sınava alarak bu araçları gerektiği gibi kullanamadım." (K.Ö.4).

"Ölçme değerlendirme araçları bence yeterliydi. Okuma-yazma sınavları zaten senaryolardan yararlanarak ve kazanımlar doğrultusunda hazırlanıyordu. Dinleme sınavı da aynı şekilde hazırlanan sınav ve cevap anahtarı ile değerlendiriliyordu." (K.Ö.5).

"Kullanmış olduğum ölçme araçlarının yeterli olduğunu düşünüyorum ancak geliştirilebilmesi adına genel bir planlama yapılması düşüncesindeyim." (K.Ö.6).

"Yeni ölçme değerlendirme sisteminin avantajları ve dezavantajları nelerdir?" sorusuna ilişkin verilen cevapların temaları, alt temaları ve kodları Tablo 9'da verilmiştir:

Tablo 9

Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sisteminin Avantajları ve Dezavantajlarına İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Avantajlar	Çok Yönlü Değerlendirme	Dil becerilerinin her yönüyle ölçülmesi, düşünmeyi teşvik etmesi, öğrenciyi aktif hale getirmesi, becerileri ayırt edebilmesi	11
	Akademik Gelişime Katkı	Kitap okumayı teşvik, anlamaya itme, çözüm üretme, adil not sistemi oluşturma	7
Dezavantajlar	Uygulama Zorlukları	Kalabalık sınıflarda zorluk, zaman alıcılık, teknik imkan eksikliği, iş yükü artışı	12
	Planlama Eksikliği	Alt yapı eksikliği, pilot çalışma yapılmadan uygulama, dönem ortası uygulama karışıklığı	6
	Öğrenci Yüğü	Fazla sayıda sınav, kaygı artışı, okuldan soğuma riski	5
Toplam			41

Tablo 9'da öğretmenlerin yeni ölçme değerlendirme sistemine ilişkin görüşleri analiz edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda iki ana tema belirlenmiştir: Avantajlar ve dezavantajlar. Bu temalar altında alt temalar, kodlar ve frekanslar ortaya konmuştur.

Avantajlar temasında en fazla vurgulanan unsur, "Çok yönlü değerlendirme" olmuştur ($f=9$). Öğretmenler, yeni sistemin öğrencilerin sadece bir yönünü değil, tüm dil becerilerini ölçmeye imkân tanıdığını belirtmişlerdir. İkinci olarak, "Üst düzey bilişsel becerileri ölçme" alt teması ($f=3$) dikkat çekmiştir. Bazı öğretmenler, özellikle klasik sınavların öğrencilerin analiz, sentez gibi üst düzey düşünme becerilerini desteklediğini belirtmişlerdir.

Dezavantajlar temasında ise en fazla dile getirilen problem, "Kalabalık sınıflarda uygulama zorluğu" ($f=8$) olmuştur. Öğretmenler, özellikle kalabalık sınıflarda çoklu sınav uygulamalarının hem zaman hem de verimlilik açısından büyük sıkıntılar doğurduğunu ifade etmişlerdir. Bir diğer öne çıkan dezavantaj, "Öğretmenin iş yükünün artması" ($f=5$) olmuştur. Öğretmenler, farklı beceriler için ayrı sınavlar hazırlamanın ve uygulamanın ciddi bir iş yükü getirdiğini vurgulamışlardır. Altyapı eksikliği ($f=4$) de önemli bir sorun olarak dile getirilmiştir. Özellikle teknik donanım yetersizliklerinin ve sistemin aniden uygulanmaya başlanmasının süreci olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Son olarak, "Öğrencilerde stres oluşturmaları" ($f=2$) dezavantaj olarak ifade edilmiştir. Bazı öğretmenler, artan sınav sayısının öğrenciler üzerinde kaygı ve stres yarattığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin bazı doğrudan ifadeler aşağıda verilmiştir:

"Çoktan seçmeli değerlendirme sistemi, öğrencilerin düşünme ve kitap okuma becerilerini pasifleştiriyordu. Açık uçlu değerlendirme ile düşünme gücü artıyor ve kitap okuma özendiriliyor, bu daha faydalı." (E.Ö.2).

"Sınav hazırlamada çerçeve çizmesi, bizler için büyük bir avantaj sağladı. Ancak sınavların uygulama süresi çok uzun sürüyor ve kazanım dağılımları sorunsal yaratabiliyor. Öğrenciler yalnızca belirli kazanımlara odaklanıyor." (E.Ö.5).

"Yeni sistemin avantajlarından biri, öğrencileri çok yönlü değerlendirmeye olanak sağlamasıdır. Ancak yeni bir sistem olduğu için ölçme araçlarında eksiklikler mevcut. Alt yapı oluşturulursa, sistem daha verimli hale gelir." (E.Ö.6).

"Öğrencinin tüm dil becerileri ölçülmek istendiği için avantajlı, fakat bireysel farklılıklara dikkat edilmediği için her öğrenciye aynı değerlendirme araçları uygulanıyor, bu bir dezavantaj." (E.Ö.7).

"Bu sistemde pek fazla avantaj görmüyorum. Öğrencinin başarısını tam olarak yansıtmıyor. Umarım bu sistemde bir değişiklik yapılır." (K.Ö.2).

"Her bir dil becerisinin ayrı ölçülmesi gerektiğini biliyoruz ama bu ölçme değerlendirme sistemine geçişin düzgün bir hazırlık olmadan yapılması süreci etkili yönetmeyi engelledi." (K.Ö.4).

"Bu sistemin avantajları oldukça belirgin. Dil becerilerinin ayrı ölçülmesi öğrencinin farkındalığını artırdı. Örneğin, dinleme sınavında öğrencilerin dikkatli olmaları hoş bir gelişmeydi. Ayrıca, dört becerinin ayrı ayrı değerlendirilmesi daha adil bir sistem sağladı." (K.Ö.5).

"Öğrencinin bilgisini ölçen sınavlardan uzaklaşmak faydalı oldu. Ancak, bu sistemin altyapısı ve planlaması olmadan birden uygulamaya konması, öğretmenleri, öğrencileri ve velileri olumsuz etkiledi." (K.Ö.6).

"Okuma ve yazma becerilerini ölçmek için önceki yıllarda kendi hazırlamış olduğunuz ölçme araçları ile Millî Eğitim Bakanlığının göndermiş olduğu ölçme araçlarını karşılaştırdığınızda; kendi koşullarınızı, öğrenci seviyenizi, öğretim ortamlarınızı da göz önünde bulundurarak bir karşılaştırma yaptığınızda nasıl bir sonuca ulaşıyorsunuz?" sorusuna ilişkin verilen cevapların temaları, alt temaları ve kodları Tablo 10'da verilmiştir:

Tablo 10

Türkçe Öğretmenlerinin MEB ve Kendi Hazırladıkları Ölçme Araçlarına İlişkin Karşılaştırmalı Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	f
Ölçme Araçlarının Yeterliliği	Kendi Hazırladıkları Araçların Avantajları	Kendi hazırlanan araçların daha uygun olması	5
		Öğrenci seviyesine uygunluk	4
		Öğrenci seviyesine göre uyarlanabilirlik	1
Ölçme Araçlarının Yetersizliği	MEB Araçlarının Avantajları	MEB'in ölçme araçları daha kapsamlı	2
		MEB araçları genelleme yapıyor, sınıf farklılıkları göz ardı ediliyor	2
Uygulama Zorlukları	Öğrenci Seviye Farklılıkları	MEB sınavları öğrenci farklılıklarını göz önüne almıyor	3
		MEB araçlarının çok genel olması	2
Sınavın Kapsamı	Kendi Hazırlanan Sınavların Kapsamı	Daha fazla kazanım ölçülmesi	4
		Kendi hazırladığım yazılılarda daha kapsamlı sorular	3
Sistemsiz Zorluklar	Kapsam Farklılıkları	Sınıf seviyelerine göre sınav hazırlık zorluğu	2
Gelişim Süreci	Sınavların Geliştirilmesi	Kendi sınavlarının geliştirilmesi	3
Toplam			31

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığının gönderdiği ölçme araçları ile kendi hazırladıkları ölçme araçlarını karşılaştırırken daha çok “kendi ölçme araçlarının öğrenci seviyesine daha uygun olduğu” ($f=8$) temasında görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmenler, kendi hazırladıkları ölçme araçlarının “öğrencinin seviyesine, öğretim ortamına ve hazır bulunuşluk durumuna daha uygun” ($f=7$) olduğunu, bu nedenle “daha etkili ve gerçekçi ölçme” sağladığını ($f=6$) ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bazı öğretmenler Millî Eğitim Bakanlığının ölçme araçlarının “daha kapsamlı” ($f=2$) olduğunu da belirtmişlerdir. Ayrıca MEB’in ölçme araçlarının “genel bir yapı” sunduğu ve “okuldan okula değişen öğrenci profiline tam uyum sağlamadığı” ($f=3$) yönünde eleştiriler getirilmiştir. Bazı öğretmenler de her iki ölçme aracının da “benzerlik gösterdiğini” ($f=1$) dile getirmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin bazı doğrudan ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Önceki yıllarda sınavlarda konuya ve kazanıma göre çoktan seçmeli, doğru-yanlış, boşluk doldurma gibi soru tipleriyle çok yönlü ölçme yapabiliyorduk. Şu anda sadece klasik soru sorabildiğimiz için bu tarz soru tipini her konuya ve kazanıma uyarlamakta zorluk yaşıyoruz.” (E.Ö.1).

“Öğretmenlerin kendi öğrenci seviyelerine göre oluşturdıkları sınavların daha verimli olduğunu düşünmekteyim.” (E.Ö.4).

“Bir öğretmen aylarca beraber olduğu ders işlediği öğrencilerin yeterliliklerini elbette değerlendirebilecek yeterliliktedir. Hangi metin daha kolay, hangi metin daha zor, sınıfının düzeyine bakarak karar verebilir. Ya da yazma kazanımlarından hangisini gerçekleştirmekte eksiklikler yaşanıyor, daha iyi bilmektedir. Bu sebeplerle kendi hazırladığım sınavların daha gerçekçi ölçmeler yaptığını düşünüyorum.” (E.Ö.6).

“Benim yaptığım ölçme aracının öğrenci seviyesine daha uygun bir ölçme aracı olduğunu düşünüyorum çünkü ölçme sorularını sınıf düzeyine göre ayarlıyordum.” (E.Ö.8).

“MEB’in ölçme araçları tabii ki bizim ölçme araçlarımızdan daha kapsamlı.” (K.Ö.1).

“Öncelikle sınav bütün ülke çocuklarını ilgilendirdiği için ve esnetilmediği için bütün öğrencilerin kendilerini tam olarak yansıtmıyor. Okuldan okula dahi öğrenci profili değişiklik var iken sınavların bütün öğrencilerime yaptığım sınavları daha sağlıklı buluyorum.” (K.Ö.2).

“Millî Eğitim Bakanlığı daha genel, sınıf öğrenci seviyelerini göz önünde bulundurmadan ölçme yaparken, ben her girdiğim sınıfı seviyesini düşünerek soru hazırlayıp değerlendirme yapıyorum. Öğrenci seviyelerini, neyi öğrenip öğrenemediklerini dersin öğretmeni daha iyi bileceğinden ölçme aracını da dersin öğretmeni hazırlamalıdır.” (K.Ö.4).

“Ben kesinlikle kendi hazırladığım sınavların öğrenciye uygunluk açısından daha güzel olduğunu düşünüyorum. MEB’in hazırladığı sınav zaten hep çoktan seçmeli oluyordu ve her öğrenci seviyesinin aynı olduğu kabul edilerek hazırlanmıştı. Ancak ben kendi öğrencilerimin seviyesini bildiğim için sınavlarımı da ona göre hazırlıyordum ve sadece çoktan seçmeli değil, karışık bir sınav oluyordu. Bu da zaten öğrencilerin farklı soru tipleri görmesini sağlıyor ve en azından kendi becerilerine uygun soruları cevaplayabilmelerini sağlıyordu. Yapılan ortak sınavlarda öğrencilerimin çoğu da zaten düşük not almıştı.” (K.Ö.5).

“Kazanımların işleniş zamanları, öğrencilerin bireysel farklılıkları, sınıflar arası farklılıklar düşünüldüğünde kendi hazırlamış olduğum ölçme değerlendirmeler bu

hususlar göz önüne alınarak hazırlandığı için daha uygun olduğunu düşünüyorum.”
(K.Ö.6).

“Yeni ölçme ve değerlendirme sistemi hakkında eklemek istediğiniz başka şeyler var mı?” sorusuna ilişkin verilen cevapların temaları, alt temaları ve kodları Tablo 11’de verilmiştir:

Tablo 11

Öğretmenlerin Yeni Ölçme ve Değerlendirme Sistemine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Ölçme ve Değerlendirme Süreci	Planlama ve Zamanlama	Müfredat dört beceri odaklı hazırlık yapılması gerektiği	2
		Müfredat ve yıllık programda dinleme ve konuşmaya zaman ayrılması gerektiği	1
		Planlamaların ve uygulamaların yıl başında duyurulması gerektiği	1
Öğretmen Desteği ve Eğitimi	Eğitim İhtiyacı	Öğretmenlere sınav uygulama eğitimleri verilmesi gerektiği	1
		Ölçek ve materyal desteği sağlanması gerektiği	1
Sistemsel Sorunlar	Ortak Sınavlar	Ortak sınav dayatmasının kaldırılması gerektiği	1
		Senaryo zorunluluğunun kaldırılması gerektiği	2
		Kazanım senaryolarının gözden geçirilmesi gerektiği	1
		Sık sınav uygulamalarının iş yükü oluşturduğu	1
Toplam			11

Tablo 11’e göre öğretmenlerin yeni ölçme ve değerlendirme sistemine ilişkin ek görüşleri incelendiğinde, "Ölçme ve Değerlendirme Süreci" temasında toplam ($f=4$) görüş bildirilmiş; bu kapsamda müfredatın dört beceriye göre hazırlanması ($f=2$), müfredat ve yıllık programda dinleme ve konuşmaya zaman ayrılması ($f=1$) ve planlamaların yılbaşı başında duyurulması gerektiği ($f=1$) vurgulanmıştır. "Öğretmen Desteği ve Eğitimi" temasında öğretmenlere sınav uygulama eğitimleri verilmesi ($f=1$) ve ölçme araçları ile materyal desteği sağlanması ($f=1$) gerektiği ifade edilmiştir. "Sistemsel Sorunlar" temasında ortak sınav dayatmasının kaldırılması ($f=1$), senaryo zorunluluğunun kaldırılması ($f=2$), kazanım senaryolarının gözden geçirilmesi ($f=1$) ve sık sınav uygulamalarının iş yükü oluşturduğu ($f=1$) dile getirilmiştir. "Sistemin Olumlu Yönleri" temasında öğrencilerin kitap okumaya yönlendirilmesinin olumlu bulunduğu ($f=1$) belirtilmiştir. Son olarak, görüş belirtmeyen öğretmen sayısı ise ($f=4$) olarak tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin bazı doğrudan ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Müfredat hazırlama ve yıllık çalışma programı hazırlama sürecinde konuşma ve dinleme becerileri soruları için gerekli zamanın düzenlenmesi.” (E.Ö.1).

“Müfredatın ilkokuldan itibaren dört beceriye göre hazırlanması gerekir.” (K.Ö.1).

“Bu becerilerin ölçülebilmesinin daha sağlıklı ve verimli olabilmesi için merkezden hazırlanacak olan planlamalar ve işleyişler sene başında okul müdürlüklerine ve öğretmenlere gönderilmeli. Tüm ülkede düzenli bir ölçme işlemi gerçekleştirilmelidir.” (K.Ö.6).

“Öğretmenlere eğitimler verilerek örnek sınav uygulamaları gösterilmelidir. Dinleme becerisi sınavları için hazırlanmış metinler olmalı ve bu metinlerin içeriği yaşa ve düzeye uygun olmalı. Konuşma becerisiyle ilgili örnek çalışmalar, sınav uygulama videoları olmalı diye düşünüyorum. Öğrencilere konu verme, konuşma hazırlamaya yardımcı olunacak materyaller sağlanmalı. Konuşma becerisini ölçmek için geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş ölçekler sağlanmalıdır. Senaryoların uygulanma zorunluluğu olmamalı; öğretmen kendi koşullarına, öğrencilerine uygun sınavlar hazırlayabilmelidir.” (E.Ö.6).

“Genel olarak ortak sınav dayatmasının kaldırılması, konuşma ve dinleme sınavlarının her dönem 1 kez uygulanması, senaryo uygulamasına son verilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (E.Ö.4).

“Kazanım senaryolarının tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (E.Ö.5).

“Yeni ölçme değerlendirme her sınıfa dönem başı altı ayrı sınav, altı ayrı sınav için verilen ders sürelerinden başka bir şey değildir. Bir sınav bitmeden diğer sınavın başladığı, dersin kazanımlarının sıkıştığı, iş yükünün artması dışında verdiği bir şey yoktur.” (K.Ö.3).

“Yeni sistemde daha çok kitap okumaya yönlendirme olduğu için bu sistemi destekliyorum.” (E.Ö.2).

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara yer verilmiş, bu sonuçlar ilgili alan yazını ışığında tartışılmış ve elde edilen bulgulara dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Araştırmanın ilk bulgularına göre, Türkçe öğretmenleri dinleme becerisini ölçmeye yönelik sınavların büyük ölçüde yetersiz olduğunu, özellikle metinlerin sınıf düzeyine uygun olmaması, ölçütlerin net olmaması ve uygulama rehberliğinin eksikliği gibi sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular, Yıldız (2020), Şimşek (2021) ve Gönen ve Kocaman'ın (2021) çalışmalarında elde edilen verilerle paralellik göstermekte; dinleme sınavlarının içerik, yapı ve uygulama açısından pedagojik beklentileri karşılamadığı görülmektedir. Arslan ve Demirtaş (2019) ile Koç (2022) ise öğretmenlerin kendi hazırladıkları araçları daha işlevsel bulduklarını ve merkezi sınavların bağlamdan uzak olduğunu belirtmiştir. Uluslararası alan yazınında da benzer sorunlar dile getirilmektedir. Buck (2001), Field (2008) ve Vandergrift (2007) dinleme becerisinin değerlendirilmesinde otantik materyal eksikliği, bağlamsızlık ve üstbilişsel süreçlerin göz ardı edilmesi gibi problemleri vurgulamaktadır. Nation ve Newton (2009) ile Mendelsohn (1994) dinlemenin stratejik ve çok boyutlu bir süreç olduğunu, bu nedenle ölçme araçlarının öğrencilerin gerçek becerilerini ortaya koyabilecek esneklikte olması gerektiğini ifade etmektedir. Çalışmada ulaşılan bulgular hem ulusal hem de uluslararası alan yazınındaki sonuçlarla örtüşmektedir.

Araştırmada elde edilen diğer bir bulguda, öğretmenlerin dinleme becerisi sınavlarında karşılaştıkları temel sorunların başında materyal yetersizliği, teknik donanım eksiklikleri, metinlerin yaş ve seviye uygunluğunun olmaması, zaman planlamasının sağlanamaması ve ölçütlerin belirsizliği gibi unsurların geldiğini göstermektedir. Bu durum, daha önce yapılan pek çok araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Örneğin, Şimşek (2021) ve Yıldız (2020) öğretmenlerin özellikle dinleme materyallerinin düzeye uygun olmadığını ve ölçütlerin net olarak belirtilmemesinin değerlendirme sürecini zorlaştırdığını vurgulamaktadır. Gönen ve Kocaman (2021) dinleme sınavlarında kullanılan ses kayıtlarının teknik kalitesinin düşük olmasının ölçme sürecinin güvenilirliğini düşürdüğünü ifade etmektedir. Ayrıca

Arslan ve Demirtaş (2019) mevcut uygulamalarda öğretmenlerin ölçme sürecinde desteklenmediğini, sınavların pedagojik ilkelerden uzak ve uygulama yükünün yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Koç (2022) dinleme sınavlarında içerik ve süreç odaklılığın sağlanamamasının öğrenci başarısını gerçekçi şekilde yansıtmadığını belirtmiştir. Uluslararası bağlamda yapılan çalışmalar da bu bulguları destekler niteliktedir. Vandergrift (2007) dinleme becerisinin ölçülmesinde çoklu stratejilere ve açık ölçütlere dayalı uygulamaların gerektiğini savunurken; Field (2008) özellikle öğrencilerin dinleme stratejilerini kullanarak anlam çıkarma süreçlerinin test edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca Buck (2001) dinleme sınavlarının güvenilirliğini sağlayabilmek için teknik ekipmanların kalitesi ve ortam düzenlemesinin hayati olduğunu ifade etmektedir. Nation ve Newton (2009) dinleme sürecinin bireysel farklılıklar içerdiğini ve tek tip ölçme araçlarının bu farklılıkları yakalamakta yetersiz kaldığını ileri sürmektedir. Tüm bu veriler ışığında, çalışmada elde edilen sonuçlar alan yazınındaki benzer bulgularla örtüşmekte, dinleme becerisi sınavlarının hem içerik hem de uygulama bağlamında yeniden ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırmada yer alan Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, yeni ölçme ve değerlendirme yönetmeliği doğrultusunda uygulanan konuşma becerisi sınavlarının öğrencilerin gerçek konuşma yeterliklerini tam anlamıyla ortaya koymakta yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşleri, özellikle sınav ortamının doğal olmaması, öğrenci kaygısının yüksek olması ve konuşma sürecinin spontane değil kontrollü şekilde ilerlemesi gibi gerekçelere dayanmaktadır. Bu bulgu, Temizyürek ve Erdoğan (2015) ile Kırmızı ve Akkaya (2017) gibi çalışmalarda da benzer şekilde vurgulanmış; öğretmenlerin konuşma sınavlarının öğrencilerin gerçek iletişimsel yeterliklerini yansıtmakta yetersiz kaldığına dair eleştirileri dikkat çekmiştir. Bunun yanında, Okan ve Gözütok (2018) konuşma becerisinin sadece dil bilgisi ve kelime dağarcığıyla değil, aynı zamanda sosyal bağlam, beden dili, ses tonu gibi değişkenlerle de ilişkili olduğuna dikkat çekmiş, standart sınav formatlarının bu değişkenleri hesaba katmadığı için öğrencinin konuşma becerisini eksik değerlendirdiğini belirtmişlerdir. Tannen (2007) ve Bygate (1987) gibi uluslararası alan yazınındaki araştırmacılar da konuşmanın değerlendirilmesinde bağlam, spontane üretim ve dinleyiciyle etkileşim gibi unsurların kritik rol oynadığını ifade ederek yapılandırılmış testlerin bu yönleri göz ardı ettiğini savunmuşlardır. Ayrıca

bazı öğretmenler konuşma sınavlarında öğrencilere verilen soruların gerçek yaşamla yeterince ilişkilendirilmediğini ve öğrencilerin sözlü anlatım becerilerinin yüzeysel olarak ölçüldüğünü belirtmiştir. Bu durum Yıldız (2020) ve Gönen ve Kocaman (2021) gibi çalışmalarda da dile getirilmiş; konuşma becerisinin ölçülmesine yönelik sınavların özgün, öğrenci merkezli ve durumsal bağlamla uyumlu hale getirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre, Türkçe öğretmenleri konuşma becerisi sınavlarının uygulanmasında çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu sorunlar arasında sınavın uygulanma süresinin yetersizliği, öğrenci sayısının fazlalığı, değerlendirme ölçütlerinin subjektifliği ve ortam koşullarının uygun olmaması öne çıkmaktadır. Özellikle öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda bireysel değerlendirme yapmanın güçlüğü, öğretmenlerin zaman yönetimini olumsuz etkileyerek sınavın sağlıklı uygulanmasını engellemektedir. Bu durum, Gönen ve Kocaman (2021) ile Yıldız'ın (2020) çalışmalarında da benzer biçimde vurgulanmış; kalabalık sınıf ortamlarında etkili bir konuşma değerlendirme sürecinin yürütülmesinin öğretmenler üzerinde ciddi bir yük oluşturduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte, öğretmenler değerlendirme sürecinde kullanılan ölçütlerin nesnellikten uzak ve yoruma açık olduğunu ifade etmişlerdir. Temizyürek ve Erdoğan (2015) konuşma becerisinin ölçülmesinde standardizasyon eksikliğinin, öğretmenler arası değerlendirme farklılıklarına neden olduğunu ifade etmiş; benzer şekilde Şahin (2021) de bu durumun değerlendirme güvenilirliğini zedelediğini savunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin sınav sırasında yüksek düzeyde kaygı yaşamaları ve doğal olmayan sınav ortamlarında performanslarının düşmesi, öğretmenlerin sıkça dile getirdiği bir diğer sorundur. Bu bulgu, Okan ve Gözütok (2018) ile Kırmızı ve Akkaya (2017) gibi araştırmalarla örtüşmektedir; söz konusu çalışmalarda da sınav kaygısının ve yapay ortamın öğrencilerin konuşma becerilerini sergileme düzeylerini olumsuz etkilediği ifade edilmiştir. Uluslararası alan yazınında yapılan çalışmalar da bu durumu desteklemektedir. Tannen (2007) ve Brown (2004) konuşma sınavlarında kullanılan yapılandırılmış değerlendirme araçlarının öğrencinin gerçek iletişim becerilerini yansıtmakta yetersiz kaldığını; doğal konuşma akışının ve bağlamsal uyumun çoğu zaman göz ardı edildiğini vurgulamışlardır. Ayrıca, öğretmenler ölçme sürecinin teknik altyapı, zaman, mekân ve insan kaynağı açısından desteklenmemesi nedeniyle idealden uzak yürütüldüğünü ifade etmişlerdir. Bu bağlamda Yıldırım

(2022) ve Doğan ve Aslan (2020) konuşma becerilerinin ölçülmesinde kurumsal destek ve fiziksel imknların yetersizliğinin, öğretmenlerin uygulama motivasyonunu olumsuz etkilediğini ortaya koymuşlardır.

Araştırma kapsamında Türkçe ğretmenlerinin ortak sınavlar doğrultusunda okuma ve yazma becerilerinin llmesine dair görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin önemli bir kısmının bu sınavların bazı yönlerden avantaj sağlamakla birlikte pek çok yönden yetersiz kaldığını düşündükleri görülmüştür. Katılımcı ğretmenler, okuma becerisine yönelik soruların çoğunlukla anlama düzeyinde kaldığını, st düzey düşünme becerilerini yeterince yansıtmadığını ifade etmişlerdir. Bu bulgu, Akyol (2020) ve Koç ve Polat (2019) tarafından yürütülen çalışmalardaki tespitlerle örtüşmektedir. Her iki çalışmada da okuduğunu anlama etkinliklerinin, metni özümleme ve eleştirel bakış geliştirme gibi st düzey beceriler açısından sınırlı kaldığı vurgulanmıştır. Yazma becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin olarak ise öğretmenler, merkezi sınavlarda yazma ölçütlerinin dar bir çerçevede belirlendiğini, metin üretiminde öğrencinin yaratıcılığına ve kişisel ifadesine yeterince alan tanınmadığını dile getirmiştir. Bu tespit, Bayat (2014) ile zdemir ve Akyol'un (2016) araştırmalarıyla benzerlik göstermektedir. Söz konusu çalışmalarda da yazma becerilerinin değerlendirilmesinde kalıp ifadelerin ve biçimsel ölçütlerin ne çıkmasının, öğrencinin özgün anlatımını sınırlandırdığı belirtilmiştir. Öğretmenler, her öğrencinin öğrenme düzeyinin, okulun donanımının ve sınıfın ihtiyaçlarının farklı olduğunu vurgulayarak merkezi lme araçlarının bu çeşitliliği göz ardı ettiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, Demirtaş ve Kurtoğlu (2022) ile Karatay (2021) ğretmenlerin yerel bağlama göre hazırladığı lme araçlarının öğrenciye daha uygun ve işlevsel olduğuna dikkat çekmişlerdir. Nitekim Creswell (2012) ve Stiggins (2005) da ğretmen merkezli ve bağlama duyarlı lme yaklaşımlarının ğrenci başarısını artırmada daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmada ğretmenlerin sınav senaryolarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, katılımcıların bu uygulamaların hem kolaylaştırıcı hem de sınırlayıcı yönlerine dikkat çektikleri görülmüştür. Öğretmenler, sınav senaryolarının özellikle uygulama örnekleri sunması, lme araçlarının beceri temelli yapılandırılmasına yardımcı olması ve öğretmenler arasında uygulama birliğini sağlaması açısından yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgu, Yıldız (2023) ve Güneş (2022) tarafından yapılan araştırmalarla örtüşmektedir. Her iki çalışmada da senaryoların öğretmenlere somut örnekler

sunarak ölçme süreçlerini daha sistemli hale getirdiği vurgulanmıştır. Ayrıca MEB (2023) tarafından yayımlanan sınav senaryoları kılavuzunda da bu uygulamaların öğretmenlere rehberlik edici işlevine dikkat çekilmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin önemli bir kısmı, bu senaryoların yaratıcı düşünmeye alan bırakmadığını, öğretim ortamındaki farklılıklara yeterince duyarlı olmadığını ve kalıplaşmış uygulamaları teşvik ettiğini belirtmiştir. Bu bulgular, Kaya ve Demirtaş (2021) ve Aydın ve Öztürk'ün (2020) çalışmalarındaki bulgularla paralellik göstermektedir. Özellikle kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenler, senaryoların kendi bağlamsal gerçekliklerine hitap etmediğini ve öğrenci seviyelerine tam olarak uygun düşmediğini ifade etmişlerdir. Aktaş (2021) da benzer biçimde öğretmenlerin senaryolara bağımlı kalmasının eleştirel düşünme ve pedagojik yaratıcılığı sınırladığını öne sürmüştür. Uluslararası alan yazınında da bu yönde tartışmalar mevcuttur. Darling-Hammond (2014) öğretim ve ölçme süreçlerinin merkezden belirlenen standartlarla değil, bağlama uygun esnek yapılandırmalarla yürütülmesinin öğretmen etkinliğini artıracaklarını savunmuştur. Benzer şekilde Brookhart (2011) öğretmenlerin ölçme araçlarını uyarlayabilme becerilerinin değerlendirme kalitesine doğrudan etki ettiğini vurgulamıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin bağlamsal farkındalıkla sınav senaryolarını esnetebilme özgürlüğüne sahip olmaları, değerlendirme sürecinin geçerlik ve güvenilirliğini artırabilecek önemli bir etken olarak ifade edilebilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu, Türkçe öğretmenlerinin her bir dil becerisini (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ölçerken kullandıkları araçların yeterliliği konusunda farklılaşan görüşler ortaya koyduğunu göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerin büyük bir kısmı, özellikle okuma ve yazma becerileri için kullanılan ölçme araçlarının daha sistematik ve yapılandırılmış olduğunu, bu nedenle daha işlevsel sonuçlar doğurduğunu belirtmiştir. Nitekim Güneyli ve Yılmaz (2022) ile Arslan (2020) da benzer şekilde, okuma-yazma becerilerinin ölçümünde kullanılan araçların diğer becerilere oranla daha oturmuş yapılar içerdiğini ve öğretmenler tarafından daha rahat uygulanabildiğini vurgulamışlardır. Öte yandan, dinleme ve konuşma becerilerinin ölçümüne yönelik araçların yeterli bulunmaması, değerlendirme süreçlerinin nesnellikten uzaklaşmasına neden olabilmektedir. Bu durum Erdoğan (2021) ve Demirel (2019) tarafından da dile getirilmiş, özellikle konuşma becerisinin ölçülmesinde kullanılan rubriklerin genellikle standart dışı ve yoruma açık olduğu, dolayısıyla puanlamada öğretmene aşırı bağımlı bir sistem

oluşturduğu ifade edilmiştir. Uluslararası alan yazınında da benzer sorunlar dikkat çekmektedir. Fulcher (2010) konuşma değerlendirmelerinde kullanılan ölçütlerin öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar oluşturabileceğini, bu nedenle güvenilirlik açısından konuşma ölçümlerinin her zaman tartışmalı olduğunu belirtmiştir. Brown ve Abeywickrama (2019) ise özellikle dinleme ve konuşma becerilerinin ölçümünde otomatik araçlara ya da birebir gözlem içeren çok boyutlu değerlendirme sistemlerine geçilmesi gerektiğini savunmuştur. Diğer yandan, bazı katılımcı öğretmenler, ölçme araçlarının yetersizliğinden ziyade, bu araçların nasıl kullanılacağına dair mesleki yeterliliklerin eksikliği üzerinde durmuştur. Karaman ve Yıldırım (2021) ile Kaya (2022), öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araçlarını etkili kullanabilmesi için bu konuda hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca, Şahin ve Kartal (2023) tarafından yapılan bir çalışmada da, öğretmenlerin ölçme araçlarına dair teknik bilgi eksikliklerinin ölçme sürecinin niteliğini doğrudan etkilediği ifade edilmiştir.

Çalışmada yeni ölçme ve değerlendirme yönetmeliği kapsamında Türkçe öğretmenlerinin mevcut sistemin avantajları ve dezavantajlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin sistemin olumlu yönlerini kabul etmekle birlikte uygulama süreçlerinde çeşitli güçlüklerle karşılaştıkları anlaşılmaktadır. Katılımcıların büyük bir kısmı, sistemin öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda dil becerilerini çok yönlü biçimde değerlendirme imkânı sunduğunu ifade etmiştir. Bu bulgu, ölçme ve değerlendirmenin sadece bilişsel bilgiyle sınırlı kalmaması gerektiğini savunan Çağatay ve Arslan (2020) ile Yılmaz ve Çiftçi (2019) çalışmalarını destekler niteliktedir. Ayrıca, öğretmenler yeni sistemin öğrenci merkezli bir yapıyı teşvik ettiğini ve öğrenci farklılıklarını gözetmeye olanak tanıdığını belirtmişlerdir. Bu durum, bireyselleştirilmiş öğrenme ve değerlendirme süreçlerinin önemini vurgulayan Tomlinson (2001) ve Aksoy (2021) ile Ural ve Yüce (2018) tarafından ifade edilen ilkelerle örtüşmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin önemli bir bölümü sistemin uygulanmasında ciddi sorunlar yaşadıklarını vurgulamıştır. Özellikle, ölçme sürecinde kullanılan senaryoların hazırlanmasının zaman alıcı olması, sınıf mevcudunun fazlalığı, öğrenciler arasındaki seviyelerin homojen olmaması ve sınavların uygulanmasında yaşanan lojistik sıkıntılar gibi unsurlar öğretmenlerin sistemle ilgili olumsuz görüşler ortaya koymalarına neden olmuştur. Bu bulgu, Altunay (2017) ve Tuncel (2020) tarafından yapılan çalışmalarda da

vurgulanmış; öğretmenlerin ölçme araçlarını etkili kullanabilmeleri için yeterli zamana, uygun ortamlara ve destekleyici materyallere ihtiyaç duydukları ifade edilmiştir. Ayrıca, Özdemir ve Güneş (2017) öğretmenlerin özellikle dil becerilerine yönelik sınav uygulamalarında merkezi yapıdan gelen hazır materyallere aşırı bağımlılık geliştirdiklerini ve bu durumun öğretmenin pedagojik inisiyatifi sınırlandırdığını belirtmektedir. Katılımcılar, ayrıca uygulamaların yoğunluğu ve sınav süreçlerinin karmaşıklığı nedeniyle, öğrencilerin dil becerilerinin gerçek anlamda değerlendirilemediğini de ifade etmişlerdir. Bu tespit, Kaya ve Ateş (2022) ile Erdem ve Aydın'ın (2021) bulgularıyla örtüşmektedir. İlgili çalışmalarda da sistemin teorik düzeyde öğrenci merkezli bir yapı öngörmesine rağmen, uygulamada öğretmenlerin çeşitli kısıtlamalarla karşılaştığı ve değerlendirme süreçlerinin bu nedenle amacına tam olarak hizmet edemediği ifade edilmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin MEB tarafından merkezi olarak hazırlanan okuma ve yazma becerilerine yönelik sınavlar ile önceki yıllarda kendi hazırladıkları sınavları karşılaştırmalı biçimde değerlendirdikleri bulgular doğrultusunda yapılan analizde, öğretmenlerin büyük bir kısmının merkezi sınavların ölçme gücünü yeterli bulmadığı, buna karşılık bazı açılardan standartlaşma sağladığını düşündükleri görülmektedir. Öğretmenler, özellikle geçmiş yıllarda kendi hazırladıkları sınavlarda öğrencilerinin seviyelerine, sınıf dinamiklerine ve yerel bağlama daha uygun sorular geliştirme esnekliğine sahip olduklarını vurgulamışlardır. Bu durum, öğretmen özerkliğinin değerlendirme süreçlerindeki önemine dikkat çeken Doğanay ve Sarı (2021) ile Yıldırım ve Ateş (2019) tarafından yapılan çalışmalarla örtüşmektedir. Bununla birlikte, MEB'in sunduğu ortak sınavların ölçme araçlarında teknik doğruluğun, ölçüt geçerliliğinin ve puanlama objektifliğinin daha yüksek olduğu yönündeki değerlendirmeler de dikkat çekmektedir. Bu bulgu, merkezi sınavların psikometrik açıdan daha güvenilir olduğunu ifade eden Öztürk ve Tuncer (2020) ile Karakaş (2018) tarafından da ifade edilmiştir. Ancak öğretmenler, bu sınavların bağlamsal farklılıkları ve bireysel öğrenci özelliklerini göz ardı etmesi nedeniyle, öğrencilerin gerçek başarılarını yansıtmada yetersiz kaldığını belirtmiştir. Nitekim Şahin (2022) ve Tarman (2019) da standartlaştırılmış testlerin eğitim ortamındaki çeşitliliği yansıtmakta zorlandığını ve öğretmenlerin kendi hazırladığı ölçme araçlarının yerel farklılıkları daha iyi temsil edebildiğini vurgulamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin merkezi sınavların öğrencilerin üst düzey okuma-anlama ve yazma becerilerini ölçmede

yüzeysel kaldığını ifade etmeleri, yazma sürecinin sadece ürün değil süreç odaklı olması gerektiğini belirten Graham ve Perin (2007) ile yerli çalışmalardan Demirel (2021) ve Arı'nın (2020) yazma öğretiminde süreç temelli yaklaşımın değerlendirmeye dâhil edilmesi gerektiğine dair görüşleriyle de örtüşmektedir.

Çalışmada ulaşılan son sonuç ise öğretmenlerin sistemin genel işleyişine yönelik bütüncül bir değerlendirme yaptıkları ve bazı iyileştirme alanlarına dikkat çektikleri şeklindedir. Öğretmenlerin önemli bir kısmı, yeni sistemin bazı yönlerinin olumlu olduğunu belirtmekle birlikte uygulamada karşılaşılan sorunların sistemin etkisini gölgelediğini vurgulamıştır. Özellikle ölçme araçlarının çeşitlendirilmesi, beceri temelli ölçme anlayışının yerleşmesi ve ortak sınavlarla standardizasyonun sağlanması gibi hedeflerin yerinde olduğu; ancak uygulama sürecinde öğretmen görüşlerine yeterince yer verilmemesinin, sistemin öğretmenlerce sahiplenilmesini engellediği ifade edilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin reformlara karşı tamamen olumsuz değil, eleştirel ve yapıcı bir tutum benimsediklerini göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmen görüşlerinin politika yapım süreçlerinde dikkate alınmasının önemine işaret eden Fullan (2007) eğitim reformlarının başarılı olabilmesi için uygulayıcıların (öğretmenlerin) sürece aktif biçimde katılması gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde Day ve Smethem (2009) öğretmenlerin dışsal reformlara yönelik tutumlarının, reformların sürdürülebilirliği üzerinde belirleyici olduğunu ifade etmektedir. Yerli alan yazınında da benzer şekilde, öğretmen görüşlerinin eğitim politikalarında dikkate alınması gerektiği yönünde vurgulara rastlanmaktadır (Gür, 2018; Balcı, 2020). Nitekim katılımcı öğretmenler, sistemin geliştirilmesinde öğretmen eğitime daha fazla önem verilmesi, ölçme araçlarının uygulama kılavuzlarının sadeleştirilmesi ve sistemin öğretmen yükünü artırmayacak biçimde yeniden tasarlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenlerin, sistemin merkeziyetçi yapısından dolayı sahada esneklikten uzak uygulamalarla karşılaştığını ifade etmesi, öğretmen özerkliğinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin pedagojik karar alma süreçlerinde daha etkin rol alması gerektiğini savunan Biesta (2015) ve Sachs (2016) gibi araştırmacıların bulgularıyla örtüşmektedir. Öğretmenlerin önerilerinde yer verdiği önemli bir diğer konu ise sistemin sürekli güncellenmesine rağmen, bu güncellemelerin sahaya yeterince açıklıkla ve zamanında yansıtılmaması olmuştur. Bu durum, eğitim sisteminde iletişim

ve uygulama arasında yaşanan kopukluğun, politika ile pratik arasındaki uyumu zayıflattığını ortaya koymaktadır (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2021; Güneş ve Çiftçi, 2022).

Bu çalışmanın bulguları, yeni ölçme ve değerlendirme sisteminin Türkçe öğretmenleri tarafından farklı açılardan değerlendirildiğini ve uygulama sürecinde bazı zorlukların yaşandığını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin sistemin yeterliliği konusunda çeşitli görüşlere sahip olmaları, sistemin daha esnek ve öğretmen ihtiyaçlarına daha uygun hale getirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin ölçülmesinde karşılaşılan sorunlar, öğretmenlerin bu becerilerin değerlendirilmesinde daha fazla özgürlük ve esneklik talep ettiklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca, sınav senaryolarının uygulanmasındaki zorluklar ve ölçme araçlarının yetersizliği, öğretmenlerin kendi hazırladıkları sınavlara daha fazla güvendiklerini ve bu süreçlerin daha gerçekçi ölçüm yapabilmesini sağladığını göstermektedir. Bu bulgular ışığında, öğretim sürecine daha uygun ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir ölçme ve değerlendirme sistemi için bazı önerilerde bulunulması gereklidir. Bu bağlamda şu önerilerde bulunulabilir:

1. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerine daha fazla katılım sağlaması için sistemin oluşturulma aşamalarında görüşleri alınabilir.
2. Dinleme ve konuşma becerilerinin ölçülmesinde daha fazla esneklik tanınabilir ve öğretmenler sınıf düzeylerine ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre kendi sınavlarını tasarlayabilir.
3. Öğrenci düzeylerine uygun, esnek ölçme araçları geliştirilebilir. Bu araçlar, öğrencilerin farklı beceri seviyelerini daha doğru bir şekilde yansıtabilir.
4. Öğrencilerin sınav sonrası geri bildirimlerini toplamak ve bu geri bildirimlere göre değerlendirme araçlarını iyileştirmek, ölçme süreçlerinin etkinliğini artırabilir.
5. Dinleme ve konuşma becerilerinin değerlendirilmesinde teknoloji destekli araçların kullanımı artırılabilir ve çevrimiçi platformlar ve multimedya araçlarıyla daha dinamik sınav deneyimleri sağlanabilir.
6. Öğrencilerin birden fazla becerisini ölçebilecek, daha kapsamlı ve çok yönlü değerlendirme yöntemleri geliştirilebilir.
7. Sınav senaryolarının öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre esnek bir şekilde uyarlanması, ölçme araçlarının daha verimli olmasını sağlayabilir.

8. Öğrencilere sınav öncesinde daha fazla pratik yapma imkânı tanınarak, sınav sürecine hazırlıklı olmaları sağlanabilir.



Kaynaklar

- Açıkgöz, H. (2020). Türkçe dersi ölçme değerlendirme uygulamalarında karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(4), 2143-2156.
- Akkoyunlu, B. ve Yılmaz, F. (2021). Eğitimde politika ve uygulama arasında köprü kurmak: Öğretmen deneyimlerine dayalı değerlendirme. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11 (2), 145-161.
- Aktaş, M. ve Karaman, S. (2023). 2023 Ölçme ve değerlendirme yönetmeliği'nin Türkçe öğretimine yansımaları. *Dil ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 45-60.
- Aktaş, S. (2021). Ölçme değerlendirme sürecinde öğretmenlerin sınav senaryolarına yönelik görüşleri. *Eğitimde Araştırmalar Dergisi*, 25 (3), 45–61.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2020). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Akyüz, Y. (2006). Türkiye’de eğitim reformları. *Türk Eğitim Tarihi*, 22 (1), 103–119.
- Altunay, D. (2017). Öğretmen görüşlerine göre ölçme ve değerlendirme uygulamalarının etkililiği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7 (3), 45-60.
- Andrade, H. L., & Brookhart, S. M. (2020). *Classroom assessment and grading*. Pearson.
- Andrade, H., & Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32 (2), 159–181.
- Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory into Practice*, 48 (1), 12–19.
- Anıl, Ö. G. D. D. ve Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 44-61.
- Arduç, M. A. (2024). Millî Eğitim Bakanlığı ortak yazılı sınavı ile öğretmen yazılı sınavının karşılaştırılması ve öğretmen görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*(99), 234-249. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1483026>.

- Arı, G. (2020). Yazma öğretiminde süreç odaklı yaklaşımların değerlendirme sürecine etkisi. *Türk Eğitim Dergisi*, 5 (1), 44-60.
- Arslan, A. (2020). Türkçe öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme uygulamaları üzerine bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16 (2), 100–115.
- Arslan, M. (2018). Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 85-97.
- Demirel, Ö. (2012). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, R. ve Demirtaş, H. (2019). Öğretmen görüşlerine göre dinleme becerisinin ölçülmesine yönelik uygulamaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8 (3), 1456–1472.
- Atılgan, H. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Avcı, M. S., Kayman, F. ve Elkatmış, V. (2025). Türkçe öğretmenlerinin Türkçe derslerinde uygulanan ortak sınavlar hakkındaki görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23 (1), 358-381.
- Avcı, M., Arslan, S. ve Küçük, N. (2025). Türkçe dersi ortak sınavlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 28 (4), 251-267.
- Ayan, L. ve Karagöz, B. (2024). Türkçe dersi geçme not ortalamasının yükseltilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22 (3), 2028-2053. <https://doi.org/10.37217/tebd.1513560>.
- Aydın, B. ve Öztürk, E. (2020). Türkçe öğretmenlerinin sınav uygulamalarına yönelik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18 (2), 89–110.
- Aydın, M. (2018). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Bakırcı, H., Akbulut, E. ve Rençber, O. (2024). Türkçe dersi geçme notunun yetmiş olması konusunda türkçe öğretmenlerinin görüşleri. *RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(39), 75-91. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1471647>.
- Balcı, A. (2012). Eğitimde değişim ve ölçme: Türkiye'deki reformlar. *Eğitimde Dönüşüm*, 16 (2), 145–162.
- Balcı, A. (2020). Eğitimde reform ve öğretmen gerçekliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16 (2), 112-125.

- Bayat, N. (2014). Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesine yönelik öğretmen görüşleri. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(2), 89–106.
- Bayat, N. (2014). Yazma eğitimi sürecinde yaratıcı yazma tekniklerinin kullanımı. *Journal of Mother Tongue Education*, 2 (3), 32–41.
- Bayat, N. (2014). *Yazma eğitimi: Kuram ve uygulama*. Pegem Akademi.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulaması*. ÖSYM Yayınları.
- Belet, Ş. ve Sağlam, F. (2015). Türkçe dersinde kullanılan ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin sınıf öğretmenlerine göre değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5 (1), 115-145. <https://doi.org/10.18039/ajesi.72275>.
- Biesta, G. (2015). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>.
- Bloom, B. S. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. McGraw-Hill.
- Brookhart, S. M. (2004). *Classroom assessment: Tensions and intersections in theory and practice*. Teachers College Press.
- Brookhart, S. M. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30 (1), 3–12.
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.
- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: principles and classroom practices*. Pearson Education.
- Brown, H. D. ve Abeywickrama, P. (2019). *Language assessment: Principles and classroom practices* (3rd ed.). Pearson Education.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge University Press.

- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. Baskı). Pegem Akademi.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford University Press.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.
- Can, F. ve Kardaş, M.N. (2024a). 2024 Türkçe öğretim programlarında dinleme eğitimi. (ed. Mehmet Nuri Kardaş). *Dinleme eğitimi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Can, F. ve Kardaş, M.N. (2024b). 2024 Türkçe öğretim programlarında okuma eğitimi., (ed. Mustafa Kaya ve Mehmet Nuri Kardaş). *Okuma eğitimi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Chappuis, J., Stiggins, R. J., Chappuis, S., & Arter, J. A. (2012). *Classroom assessment for student learning: Doing it right – using it well*. Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi.
- Çağatay, A. ve Arslan, M. (2020). Dil becerilerinin ölçülmesinde öğretmen deneyimleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18 (1), 67-85.
- Çarkıt, C. (2018). Ortaokul Türkçe derslerinde dinleme becerisinin değerlendirilme sürecine yönelik öğretmen görüşleri. *Journal of Social And Humanities Sciences Research* 5 (27), 2782-2793.
- Çelikkaya, T., Karakuş, U. ve Demirbaş, Ç. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 57-76.
- Çerçi, A. (2015). Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (4), 186-204.

- Çiftçi, B. ve Aydın, A. (2025). Fen bilimleri öğretmenlerinin ortak yazılı sınav sistemine ilişkin görüşleri. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, 10 (1), 65-92. <https://doi.org/10.37995/jotcsc.1654824>.
- Çolak, A. (2023). Çağdaş ölçme yaklaşımlarının yönetmeliklere yansımaları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19 (3), 33-49.
- Çolak, A. ve Arslan, G. (2023). Öğretmenlerin eğitimde ölçme ve değerlendirme yönelik görüşleri: 2023 yönetmeliği üzerine bir araştırma. *Eğitimde Yansımalar*, 8 (1), 12-29.
- Darling-Hammond, L. (2014). *Next generation assessment: Moving beyond the bubble test to support 21st century learning*. Jossey-Bass.
- Day, C., & Smethem, L. (2009). The effects of reform: Have teachers really lost their sense of professionalism? *Journal of Educational Change*, 10 (2-3), 141–157.
- Demirel, M. (2019). Dil becerilerinin ölçülmesinde karşılaşılan güçlükler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17 (1), 75–90.
- Demirel, M. (2021). Yazma becerisi değerlendirmelerinde öğretmen algıları ve uygulamaları. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (2), 210-230.
- Demirtaş, H. ve Bozkurt, E. (2023). Öğretim programlarına entegre ölçme yaklaşımları: Türkçe dersi örneği. *Eğitim Bilimleri Çalışmaları Dergisi*, 5 (2), 101-117.
- Demirtaş, H. ve Kurtoğlu, M. (2022). Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (49), 103–129.
- Demirtaş, S. ve Bozkurt, M. (2023). 2023 Yeni ölçme ve değerlendirme yönetmeliği ve eğitimdeki yeri. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 28 (1), 45–62.
- Deniz, K. ve Keray Dinçel, B. (2019). Türkçe öğretmenlerinin anlama becerilerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7 (1). 78-92.
- Doğan, B. ve Aslan, M. (2020). Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisini ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8 (2), 714–738.

- Doğan, N. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme: kuram ve uygulama*. Pegem Akademi.
- Dölek, O. ve Demirel, A. (2022). Dinleme becerisine ve bu becerinin ölçme-değerlendirmesine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüş ve yaklaşımları. *RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 36-54. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1132506>.
- Earl, L. M. (2013). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*, (2nd ed.). Corwin.
- Erdem, A. R. ve Aydın, M. (2021). Yeni ölçme sisteminde karşılaşılan uygulama sorunları: Öğretmen deneyimleri üzerine bir inceleme. *Eğitimde Dönüşüm Dergisi*, 5 (1), 23-40.
- Erdoğan, T. (2021). Konuşma becerisi değerlendirmelerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Dil Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 7 (2), 43–62.
- Erkuş, A. (2013). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Pegem Akademi.
- Erol, T. ve Tunagür, M. (2024). Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *İctimaiyat (Türk Eğitim Sisteminde Değişimler ve Yeni Eğilimler)*, 149-165. <https://doi.org/10.33709/ictimaiyat.1539663>.
- Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2011). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (4th ed.). Boston: Pearson.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365–387.
- Fulcher, G. (2010). *Practical language testing*. Routledge.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.
- Goodman, K. S. (1970). Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6 (4), 126–135.
- Gönen, M. ve Kocaman, O. (2021). Dinleme ve konuşma becerilerinin ölçülmesine yönelik öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19 (2), 289–305.

- Gözütok, D. (2003). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Nobel Yayıncılık.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2011). *Teaching and researching reading (2nd ed.)*. Routledge.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. Alliance for Excellent Education.
- Gronlund, N. E., & Waugh, C. K. (2009). *Assessment of student achievement (9th ed.)*. Boston: Pearson.
- Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J., & Kirschner, P. A. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52 (3), 67–86.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2003). How classroom assessments improve learning. *Educational Leadership*, 60 (5), 6–11.
- Güler, E., Güler, Ç. ve Tabak, F. (2022). Covid-19 salgın sürecinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konulan genelge ve yönetmelik değişikliklerinin yöneticiler açısından değerlendirilmesi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 128-151.
- Güler, M. ve Arslan, A. (2023). Yeni yönetmelik ile ölçme ve değerlendirmenin geleceği. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 24 (2), 139–158.
- Güler, M. ve Arslan, M. (2023). Yeni eğitim yaklaşımları ve ölçme-değerlendirme. *Eğitimde Yenilikçilik ve İleriye Dönük Perspektifler*, 27 (4), 78-89.
- Güner, R., Günal, Y., Turan, A. V., Kaya, M. (2023). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik öz yeterlik algıları: bir karma yöntem çalışması. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14 (1), 1-17.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2014). *Dil becerileri öğretimi*. Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2022). Beceri temelli sınav senaryolarının değerlendirilmesi: Öğretmen görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 55 (1), 72–98.

- Güneş, F. ve Çiftçi, S. (2022). Eğitim politikalarının uygulamadaki yansımaları: Öğretmenlerin görüşleri. *Eğitim ve Gelecek Dergisi*, 18 (2), 34-50.
- Güneş, F. ve Demirtaşlı, N. (2023). Süreç odaklı ölçme ve değerlendirme: 2023 yönetmeliği bağlamında bir değerlendirme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 11 (1), 55-70.
- Güneş, A. ve Yılmaz, Z. (2022). Türkçe öğretmenlerinin dil becerisi ölçme deneyimleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 51 (1), 55-70.
- Gür, B. S. (2018). Öğretmenlerin reformlara ilişkin algıları: Katılım, sahiplenme ve uygulama. *Milli Eğitim Dergisi*, 47 (218), 34-56.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.
- Heritage, M. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? *Phi Delta Kappan*, 89 (2), 140-145.
- Hughes, R. (2002). *Teaching and researching speaking*. Pearson Education.
- Hughes, R. (2011). *Teaching and researching listening (2nd ed.)*. Pearson Education.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.
- İşcan, D. (2023). 2023 ölçme ve değerlendirme yönetmeliği ve öğretmen perspektifi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45 (3), 200-218.
- İzci, E., Göktaş, Ö. ve Şad, S. N. (2014). Öğretmen adaylarının alternatif ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve yeterlilik algıları. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 15 (2).
- Kabapınar, Y. Ve Ataman, M. (2010). İlköğretim Sosyal Bilgiler (4-5. sınıf) Programları'ndaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 9 (2), 776-791. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8595/106937>.
- Kaplan, K. ve Gülden, B. (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>.

Karakaş, N. (2018). *Merkezi sınav sistemlerinin öğrenci başarısına etkisi. Eğitimde Değerlendirme Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 59-76.

Karakaya, İ. ve Kutlu, Ö. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.

Karakaya, İ. ve Sarı, M. (2023). Öğretmenlerin ölçme okuryazarlığı ve yeni yönetmelik. *Eğitim Yansımaları*, 5 (1), 21-38.

Karaman, G. ve Yıldırım, R. (2021). Öğretmenlerin ölçme değerlendirme yeterliklerine yönelik görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11 (3), 88–105.

Karatay, H. (2021). Okuma ve yazma öğretiminde ölçme değerlendirme yaklaşımlarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10 (2), 567–590.

Karatay, H. ve Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48 (1), 685-716.

Kardaş, M. N. (2022). Konuşma eğitiminin temel ilkeleri. *Anadolu Eğitim Dergisi*, 32(1), 23–36.

Kaya, B. (2022). Ölçme-değerlendirme süreçlerinde öğretmen yeterlikleri: Nitel bir araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 10 (2), 120–138.

Kaya, M. ve Ateş, S. (2022). Ortaokul öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yönetmeliği hakkındaki görüşleri. *Eğitim Yansımaları*, 3 (1), 13-28.

Kaya, M. ve Demirtaş, Z. (2021). Sınav senaryolarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50 (1), 124–140.

Kesici, S. (2022). Yabancılar Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme: öğretmen algıları üzerine bir inceleme. *Uluslararası Filoloji Bengü*, 2 (2), 45-69.
<https://doi.org/10.29228/filolojibengu.21>.

Kesten, A. ve Özdemir, N. (2010). Sosyal Bilgiler öğretim programının ölçme değerlendirme boyutunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: Samsun ili örneği. *Firat University Journal Of Social Sciences*, 20 (2).

- Kırmızı, F. ve Akkaya, N. (2017). Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisini değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5 (4), 667–683.
- Kilmen, S. ve Beyhan, S. (2011). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulama sıklıkları ve tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarına yönelik görüşleri: Düzce ili örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 12 (2), 83-104.
- Koç, A. (2022). Yeni Türkçe öğretim programında dinleme becerisinin ölçülmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 10 (1), 33–56.
- Koç, A. ve Polat, M. (2019). Türkçe öğretmenlerinin merkezi sınavlardaki okuma sorularına ilişkin görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15 (2), 135–150.
- Koç, E. (2022). Türkçe öğretmenlerinin beceri temelli sınav uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 6 (2), 45-61.
- Korkmaz, H. (2023). Dil becerilerinin ölçülmesinde süreç odaklı yaklaşımlar: yeni yönetmelik bağlamında bir değerlendirme. *Türkçe Eğitimi Dergisi*, 11 (3), 78-94.
- Kurt, M. ve Kaya, A. (2023). Dijital araçlar ve 2023 Yeni Ölçme Yönetmeliği. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları*, 15 (4), 110–128.
- Linn, R. L., & Gronlund, N. E. (2000). *Measurement and assessment in teaching* (8th ed.). Prentice Hall.
- Maden, S., ve Durukan, E. (2011). Türkçe dersi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin algıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 41 (190), 212-233.
- McMillan, J. H. (2014). *Classroom assessment: principles and practice for effective standards-based instruction* (6th ed.). Boston: Pearson.
- MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı
- MEB (2023). *Millî eğitim bakanlığı ölçme ve değerlendirme yönetmeliği*. Resmî Gazete (27 Eylül 2023).
- MEB. (2023). *Ölçme ve değerlendirme uygulama kılavuzu*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2023). *Türkçe dersi sınav senaryoları uygulama kılavuzu*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Mendelsohn, D. (1994). *Learning to listen: A strategy-based approach for the second-language learner*. Dominie Press.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama için Bir Rehber* (Çev. Ed. S. Turan). Nobel Yayıncılık.
- Mertler, C. A. (2003). *Classroom assessment: a practical guide for educators*. Pearson Education.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. SAGE Publications.
- Mueller, J. (2011). *Authentic assessment toolbox*. Illinois State University.
- Nation, I. S. P., & Newton, J. (2009). *Teaching esl/efl listening and speaking*. Routledge.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31 (2), 199–218.
- Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2014). *Educational assessment of students (7th ed.)*. Pearson.
- OECD (2013). *Synergies for better learning: an international perspective on evaluation and assessment*. OECD Publishing.
- Okan, Z. ve Gözütok, F. D. (2018). Konuşma becerilerinin değerlendirilmesinde karşılaşılan güçlükler. *Eğitim ve Bilim*, 43 (195), 25–40.
- Ömeroğlu, A. F. (2024). Türkçe öğretmenlerinin uyguladığı sınav sorularının öğrenme alanları, ölçme değerlendirme yöntemleri ve bilişsel alan basamakları açısından incelenmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi* (14), 975-992. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1398820>.
- Özçelik, D. A. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Özdemir, A. ve Güneş, M. (2017). Ölçme ve değerlendirme uygulamalarında öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitimde Politika Analizleri*, 12 (2), 34-49.
- Özdemir, E. ve Akyol, H. (2016). İlkokul öğrencilerinin yazma becerilerinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 15 (3), 1086–1104.

- Özdemir, M. ve Yıldız, S. (2023). 2023 Yeni ölçme ve değerlendirme yönetmeliği: süreç odaklı bir yaklaşım. *Eğitimde Değişim Dergisi*, 16 (1), 30–48.
- Öztürk, E. ve Tuncer, M. (2020). Standart testlerin geçerliliği üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi*, 10 (2), 113-129.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2013). Self-assessment: Theoretical and practical connotations. *European Journal of Psychology of Education*, 28 (1), 281–301.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36 (2), 89–101.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*, (3rd ed.). Thousand Oaks, Sage Publications.
- Pellegrino, J. W. (2014). A learning sciences perspective on the design and use of assessment in education. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (2nd ed., pp. 233–252). Cambridge University Press.
- Pintrich, P. R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. Handbook of Self-Regulation.
- Popham, W. J. (2009). *Classroom assessment: What teachers need to know* (6th ed.). Allyn & Bacon.
- Popham, W. J. (2011). *Transformative Assessment*. ASCD.
- Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. Longman.
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it? *Teachers and Teaching*, 22 (4), 413–425.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18 (2), 119–144.
- Sarı, E. (2023). Öğretmenlerin eğitimdeki yeni ölçme ve değerlendirme anlayışı üzerine düşünceler. *Eğitim Bilimleri ve Uygulamaları*, 19 (2), 110–127.
- Savaşkan, V. ve Özer, N. (2024). Türkçe öğretmenlerinin temel dil becerileri ölçme ve değerlendirme sistemine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 8 (2), 303-316. <https://doi.org/10.32960/uead.1524502>.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed.). Sage Publications.

- Scriven, M. (2007). The methodology of evaluation. In D. L. Stufflebeam (Ed.), *The Sage Handbook of Evaluation*, (pp. 28-44). Sage.
- Sever, S. (2013). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. ve Yıldız, C. (2023). Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme uygulamaları: güncel yasal düzenlemelerin ışığında bir inceleme. *Eğitimde Yansımalar*, 9 (1), 23-38.
- Sevim, O. ve Yılmaz, D. (2024). 2023 tarihli Türkçe dersi sınav uygulamalarındaki değişikliğe ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (39), 148-167. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1469395>.
- Sevim, Z. ve Yılmaz, H. (2024). Türkçe dersi ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin öğretmen görüşleri: 2023-2024 eğitim öğretim yılı uygulamaları. *Eğitimde Yeni Yönelimler Dergisi*, 7 (1), 45-60.
- Sevin Öztürk, M. ve Kardaş, M. N. (2023). Türkçe dersini okutan öğretmenlerin okuma alışkanlıkları üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 276-291. <https://doi.org/10.48066/kusob.1370347>.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7), 4–14.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78 (1), 153–189.
- Smith, F. (2004). *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read* (6th ed.). Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: toward an r&d program in reading comprehension*. Santa Monica, RAND Corporation.
- Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment for learning: A path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, 87 (4), 324–328.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. Jossey-Bass.
- Şahin, A. ve Kartal, A. (2023). Ölçme araçlarının kullanımında öğretmen yeterlilikleri üzerine bir durum analizi. *Eğitimde Güncel Araştırmalar Dergisi*, 9 (1), 35–58.

- Şahin, M. ve Gök, F. (2023). Yeni ölçme ve değerlendirme yönetmeliği: Eğitimde kaliteyi artırma perspektifi. *Türk Eğitim Dergisi*, 33 (5), 85–102.
- Şahin, M. ve Gürbüzkol, H. (2025). Sınıf öğretmenlerinin gözünden Millî Eğitim Bakanlığının ölçme ve değerlendirme yönetmeliği: değişen eğitim dinamikleri. *Temel Eğitim*, 7 (25), 13-28. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.1495222>.
- Şahin, S. (2021). Konuşma becerisinin ölçülmesinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 12 (1), 202–220.
- Şahin, S. (2022). *Standardize testlerin bireysel farkları yansıtma kapasitesi üzerine bir inceleme*. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 21 (4), 88-101.
- Şimşek, M. (2021). Türkçe öğretmenlerinin dinleme becerisinin değerlendirilmesine yönelik görüşleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 11 (4), 945–962.
- Tannen, D. (2007). *Talking voices: repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge University Press.
- Tarman, B. (2019). *Sınav sistemleri ve öğretmen görüşleri üzerine bir analiz*. *Eğitim ve Toplum*, 27 (2), 33-49.
- Tatlı, Ş. (2019). *9. sınıf coğrafya öğretiminde ölçme değerlendirme aracı olan açık uçlu soruların öğretmen görüşleri ile değerlendirilmesi (Konya örneği)* Necmettin Erbakan Üniversitesi:Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.
- Tekin, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (17. baskı)*. Yargı Yayınevi.
- Temizyürek, F. ve Erdoğan, T. (2015). Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisinin değerlendirilmesine ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (32), 304–319.
- Thorndike, R. L., & Hagen, E. (1977). *Measurement and evaluation in psychology and education (4th ed.)*. Wiley.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms (2nd ed.)*. ASCD.
- Torrance, H. (2012). Formative assessment at the crossroads. *Oxford Review of Education*, 38 (3), 323–342.
- Tribble, C. (1996). *Writing*. Oxford University Press.

- Tuncel, M. (2020). Sınıf içi değerlendirme uygulamalarında karşılaşılan zorluklar. *Eğitim ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6 (4), 55-73.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Türkan, A. ve Çetin, H. (2022). Sınıf öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmede yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri. *Journal of University Research*, 5 (2), 164-173. <https://doi.org/10.32329/uad.933764>.
- Underwood, M. (1989). *Teaching listening*. Longman.
- Ural, A. ve Yüce, T. (2018). Öğrenci farklılıklarının ölçme süreçlerine yansımaları: Nitel bir inceleme. *Eğitim Araştırmaları*, 21 (3), 102-117.
- Vandergrift, L. (2007). Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 40 (3), 191–210.
- White, R., & Arndt, V. (1991). *Process writing*. Longman.
- William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.
- Yaman, H., & Erdoğan, T. (2007). Öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesinde karşılaşılan güçlükler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 115-128.
- Yıldırım, A. (2022). Dil becerilerinin değerlendirilmesinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7 (1), 54–70.
- Yıldırım, A. ve Altun, S. (2023). Yeni ölçme ve değerlendirme yönetmeliği üzerine bir inceleme. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 13 (2), 87-102.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, F. ve Öztürk, B. K. (2009). Türkçe dersi öğretim programının ölçme değerlendirme ögesi hakkında öğretmen görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (37), 92-108.
- Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2019). Ölçme değerlendirme süreçlerinde öğretmen yetkinliği ve esnekliği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9 (3), 825-840.
- Yıldırım, K. ve Çiftçi, E. Y. (2019). Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterlikleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9 (4), 991-1020.

- Yıldız Atam, N. ve Güzelküçük, D. M. (2024). Türkçe öğretmenlerinin okul içi ortak sınavlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (3), 1729-1749. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024.-1413735>.
- Yıldız, E. (2020). Türkçe dersinde dinleme becerisinin ölçülmesi: Öğretmen görüşleri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 23-41.
- Yıldız, M. (2020). Türkçe dersi ölçme değerlendirme süreçlerinde karşılaşılan sorunlar: Öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (227), 112–131.
- Yıldız, T. (2023). Türkçe öğretmenlerinin beceri temelli sınav uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 11 (2), 210–229.
- Yılmaz, A. (2023). Yeni ölçme ve değerlendirme yönetmeliği kapsamında Türkçe dersinde beceri temelli değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 52 (1), 66-80.
- Yılmaz, B. (2023). 2023 Yeni ölçme ve değerlendirme yönetmeliği: dijital araçların eğitimdeki yeri. *Eğitim Bilimleri ve Teknolojileri*, 19 (3), 75–92.
- Yılmaz, B. ve Aydın, F. (2010). Türkiye’de eğitimde değişim: ölçme ve değerlendirme yaklaşımları. *Türk Eğitim Dergisi*, 33 (5), 121–138.
- Yılmaz, G. ve Gündüz, N. (2008). Ankara merkez ilköğretim okullarında görevli beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanışına ilişkin görüşleri. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 4 (3) 103-111.
- Yiğit, F. ve Kırımlı, B. (2015). Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin işlevleri ve kullanılma sıklığı hakkındaki görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 45 (205), 64-86.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: design and methods*. Sage Publications.

EK-A: Etik Beyanı

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

19.05.2025

Hasan BİRİNCİ

EK-B: Yüksek Lisans Çalışması Orijinallik Raporu

VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimler Enstitüsü



LİSANSÜSTÜ TEZ ORJİNALLİK RAPORU

VAN YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimler Enstitüsü

19/05/2025

Tez Başlığı / Konusu

“2023 ölçme değerlendirme yönetmeliğinin Türkçe temel dil becerilerinde uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri”

Yukarıda başlığı/konusu belirlenen tez çalışmamın Kapak sayfası, Giriş, Ana bölümler ve Sonuç bölümlerinden oluşan toplam 98 sayfalık kısmına ilişkin, 19/05/2025 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Mehmet Nuri KARDAS intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtreleme uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 10 (Yüzde on) dur.

Uygulanan Filtreler Aşağıda Verilmiştir:

- Kabul ve onay sayfası hariç,
- Teşekkür hariç,
- İçindekiler hariç,
- Simge ve kısaltmalar hariç,
- Gereç ve yöntemler hariç,
- Kaynakça hariç,
- Alıntılar hariç,
- Tezden çıkan yayınlar hariç,
- 7 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç (Limit match size to 7 words)

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Lisansüstü Tez Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılmasına İlişkin Yönergeyi İnceledim ve bu yönergede belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içemediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

21/05/2025

Hasan BİRİNCİ

Adı Soyadı : Hasan BİRİNCİ

Anabilim

Dalı : Türkçe Eğitimi

Bilim Dalı : Türkçe Eğitimi

Statüsü : Y. Lisans ☒ Doktora ☐

DANIŞMAN

Prof. Dr. Mehmet Nuri KARDAS

21/05/2025

ENSTİTÜ ONAYI

U Y G U N D U R

21/05/2025

Refik GÜRBÜZKOL

Enstitü Sekreteri