



**ORTAOKUL TÜRKÇE DERSLERİNDEKİ UYGULAMALI
SINAVLAR KAPSAMINDA ÖLÇME DEĞERLENDİRME
SÜRECİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

CEMİL CEYLAN

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**MERSİN
MAYIS-2025**

**ORTAOKUL TÜRKÇE DERSLERİNDEKİ UYGULAMALI
SINAVLAR KAPSAMINDA ÖLÇME DEĞERLENDİRME
SÜRECİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**CEMİL CEYLAN
ORCID ID:**

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**DANIŞMAN
DOÇ. DR. FAZİLET KARAKUŞ
ORCID ID:**

**MERSİN
MAYIS-2025**

ÖZET
ORTAOKUL TÜRKÇE DERSİ YAZILI VE UYGULAMALI SINAVLAR
KAPSAMINDA ÖLÇME DEĞERLENDİRME SÜRECİ: BİR DURUM
ARAŞTIRMASI

Araştırmanın amacı 2023-2024 eğitim-öğretim yılı içerisinde Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde ve Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesinde yapmış olduğu değişiklikler sonrasında ortaokul Türkçe derslerindeki ölçme değerlendirme sürecine ilişkin durumu incelemektir. Bu çalışmanın modeli nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması, deseni ise iç içe geçmiş tek durumdur. Çalışma grubunun belirlenmesinde ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda çalışmaya Mersin ili Toroslar ilçesinde yer alan bir ortaokulda çalışan 10 Türkçe öğretmeni, 12 öğrenci ve 6 veli katılmıştır. Araştırmada veri toplamak için nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan görüşme, gözlem ve doküman analizi yöntemleri kullanılmıştır. MEB'in yapmış olduğu değişiklikler doğrultusunda yapılan 12 uygulamalı sınav gözlemlenmiştir. Ayrıca 2023-2024 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde katılımcı öğrencilerin birinci ve ikinci sınavlarına ait 72 sınav dokümanı incelenmiştir. Uygulamalar sonrasında kullanılmak için ise araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formları öğretmen, öğrenci ve veli için ayrı ayrı ve grupların özelliğine uygun sorulardan oluşacak şekilde hazırlanmıştır. Görüşmeler yüz yüze olarak yapılmış olup veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu MEB'in yapmış olduğu değişikliklerin ani olduğunu ve hızlı bir geçiş yaşandığını düşünmektedirler. Ayrıca uygulamalı sınavların çok zaman aldığı ve iş yükü oluşturduğu da yapılan görüşmelerde ifade edilmiştir. Veliler görüşmeler sonunda çoğunlukla değişikliklerden geç haberdar olduklarını ifade ederken öğrenciler ders çalışma sürelerinde artış olduğunu ve yeni sisteme alışmakta zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Öğrenciler ise genellikle sisteme tam olarak alışmadıklarını ifade ederken yeni sistemle merkezi sınavların tam olarak uyuşmadığını düşünmektedirler. Uygulamalı sınavların gözlemleri sonucunda ise öğrencilerin çoğunlukla uygulamalı sınavlara katılmaya isteksiz oldukları gözlemlenmiş olup sınıf mevcudunun kalabalık olması uygulamalı sınavları olumsuz etkilediği ve sınav döneminin uzamasına neden olduğu gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe dersi, Ölçme değerlendirme, Yazılı ve uygulamalı sınavlar, Durum çalışması, Performansa dayalı değerlendirme.

ABSTRACT
MEASUREMENT AND EVALUATION PROCESS WITHIN THE SCOPE OF
WRITTEN AND PRACTICAL EXAMS IN SECONDARY SCHOOL TURKISH
COURSE: A SITUATION STUDY

The aim of this study is to examine the assessment and evaluation processes in middle school Turkish language courses following the changes made by the Ministry of National Education during the 2023–2024 academic year in the Regulation on Preschool and Primary Education Institutions and the Directive on Written and Practical Examinations. This study employs a qualitative research design, specifically a single embedded case study. The study group was determined using the convenience sampling method, which is one of the non-probability sampling techniques. Accordingly, the study involved 10 Turkish language teachers, 12 students, and 6 parents from a middle school located in the Toroslar district of Mersin, Turkey. In order to collect data, commonly used qualitative research methods such as observation, document analysis, and interviews were employed. A total of 12 practical exams, conducted in line with the Ministry's changes, were observed. In addition, 72 exam documents from the first and second exams of the second semester of the 2023–2024 academic year were analyzed. To gather data after these practices, the researcher prepared a semi-structured interview form. Separate interview forms were developed for teachers, students, and parents, with questions tailored to the characteristics of each group. The interviews were conducted face-to-face, and the collected data were analyzed using content analysis. The majority of the teachers stated that the changes implemented by the Ministry were abrupt and involved a rapid transition. Additionally, during the interviews, it was noted that the practical exams were time-consuming and increased their workload. Most parents indicated that they were informed about the changes only after some delay, and mentioned that their children's study times had increased and they experienced difficulties adapting to the new system. Students, on the other hand, generally expressed that they had not fully adapted to the system and believed that the new approach did not align well with centralized exams. Observations of the practical exams revealed that most students were reluctant to participate in these exams. Moreover, it was observed that large class sizes had a negative impact on the practical exams and caused the examination period to be prolonged.

Keywords: Turkish lesson, Measurement and evaluation, Written and practical exams, Case study, Performance-based assessment.

TEŞEKKÜR

Son yıllarda başta teknoloji olmak üzere birçok alanda gelişme yaşanmıştır. Bu gelişmelerden en çok etkilenen unsurlardan biri de eğitimidir. Milli Eğiti Bakanlığı bu gelişmeleri yakından takip ederek birçok kanun ve genelgeyi değiştirmiştir. Bu değişikliklerden en g¼ncelleri Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar y¼nervesindeki değişiklikler ve Y¼z Yıl Maarif Modelidir. Yaşanan bu gelişmelerin Türkçe dersi üzerinde yoğunlaştığı gör¼lmektedir. Bu durum bizlere Milli Eğitim Bakanlığının Ana dil eğitime ne derece önem verdiğini göstermektedir. Bu çalışmanın eğitimde yaşanan g¼ncel değişikliklere yer vermesine bağlı olarak öğretmenlere, öğretmen adaylarına ve akademik çalışma yapacak olanlara faydalı olmasını umuyorum.

Y¼ksek lisans eğitimim boyunca derslerde, seminer çalışmamda ve tez çalışmamda bana yol g¼steren destek olan cesaretlendiren ve değerli bilgilerini, tecr¼belerini benimle paylaşan kıymetli hocam Sayın Doç. Dr. Fazilet KARAKUş"a

Y¼ksek lisans eğitim s¼recinde değerli bilgileriyle yolumu aydınlatan, çalışmalarımın olgunlaşmasını sağlayan, birçok konuda kendimi geliştirmeme katkı sağlayan b¼l¼m hocalarım Sayın Prof. Dr. Tuğba Yanpar YELKEN'e, Prof. Dr. Devrim ALICI'ya, Prof. Dr. Figen KILIÇ'a, Doç. Dr. Seçil Öm¼r S¼NB¼L'e, Prof. Dr. Cenk AKAY'a ve değerli zamanlarını ayıran j¼ri üyeleri Prof. Dr. Cenk AKAY'a ve Dr. Öğretim Üyesi Selim YILDRIM'a

Sabri, desteği ve varlığıyla çalışmamın her anında yanımda olan sevgili eşim şerife Açıık CEYLAN'a en değerli varlığım olan kızım Masal CEYLAN'a, aileme, Okul z¼mre arkadaşlarıma, idarecilerime ve çalışmama katılan veli ve öğrencilere teřekk¼rlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ONAY	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
TEŞEKKÜR	iv
İÇİNDEKİLER... ..	v
TABLolar DİZİNİ	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ	viii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	ix
BÖLÜM 1 GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	6
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	12
1.3. Araştırma Problemi	12
1.4. Sayıtlar	13
1.5. Sınırlılıklar.....	13
1.6. Tanımlar	13
BÖLÜM 2 KURAMSAL TEMEL VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR	16
2.1. Türkçe Eğitimi.....	16
2.2. Türkçe Öğretimi	17
2.2.1. Türkçe Öğretiminin Aşamaları	17
2.2.2. Türkçe Öğretim Programları.....	17
2.3. Türkçe Dersinde Ölçme ve Değerlendirme	18
2.4. Yapılandırmacı Öğrenme	19
2.5. Türkçe Dil Becerileri	21
2.5.1. Okuma Becerisi	21
2.5.2. Dinleme Becerisi	22
2.5.3. Yazma Becerisi.....	23
2.5.4. Konuşma Becerisi.....	24
2.6. MEB'in Türkçe Dersine Yönelik Yapmış Olduğu Değişiklikler.....	24
2.7. İlgili Çalışmalar	26
BÖLÜM 3 YÖNTEM.....	29
3.1. Araştırmanın Yöntemi	29
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	30
3.2.1. Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler.....	31
3.2.2. Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler.....	32
3.2.3. Velilere İlişkin Demografik Bilgiler	32
3.3. Veri Toplama Araçları.....	33
3.4. Veri Toplama Süreci	34
3.5. Verilerin Analizi	34
3.5.1. Görüşme Formları Verilerinin Analizi	35
3.5.2. Gözlemci Notlarının Betimsel Analizi	36
3.5.3. Geçerlik... ..	36
3.5.4. Güvenirlik.....	38
BÖLÜM 4 BULGULAR	40
4.1. Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin ve Velilerin Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki Değişikliklere İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular	40
4.1.1. Türkçe Öğretmenlerinin Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki Değişikliklere İlişkin Görüşleri.....	40

4.1.2. Öğrencilerin Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki Değişiklere İlişkin Görüşleri	42
4.1.3. Velilerin Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki Değişiklere İlişkin Görüşleri	43
4.2. Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki Değişikler Sonrasında Sürecin Nasıl İşlediğine İlişkin Görüşler	45
4.3. Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki Değişikler Sonrasında Öğretmenlerin Ders Sürecini Nasıl Yürüttüklerine İlişkin Görüşler	53
4.4. Öğretmenlerin Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki Değişikler Sonrasında Sınav Sürecini Nasıl Yürüttüklerin İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular	60
BÖLÜM 5 TARTIŞMA	66
5.1. MEB'in Yapmış Olduğu Değişikliklere İlişkin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Yönelik Tartışma	65
5.2. MEB'in Yapmış Olduğu Değişikliklerin Türkçe Dersine Yansımalarına Yönelik Tartışma	67
5.3. MEB'in Yapmış Olduğu Değişikliklerden Sonra Uygulamalı Sınavlara İlişkin Tartışma	69
BÖLÜM 6 SONUÇ	72
BÖLÜM 7 ÖNERİLER	75
7.1. MEB'in Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki Yapmış Olduğu Değişikliklere Yönelik Öneriler	75
7.2. Türkçe Dersi Ölçme Değerlendirme Sürecine Yönelik Öneriler	76
7.3. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	77
KAYNAKÇA	78
EKLER	89
EK-1 ETİK BEYANI	89
EK-2 ORJİNALLİK RAPORU	90
EK-3 ÖZGEÇMİŞ	91
EK-4 ETİK KURUL BELGESİ	92
EK-5 MEB ARAŞTIRMA İZİN ONAYI	93
EK-6 GÖNÜLLÜ OLUR FORMU	94
EK-7 VELİ ONAM FORMU	95
EK-8 ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU	96
EK-9 ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU	98
EK-10 VELİ GÖRÜŞME FORMU	100
EK-11 ASIL SINAV ÖRNEĞİ	102
EK-12 UYGULAMALI DİNLEME SINAV ÖRNEĞİ	104
EK-13 UYGULAMALI KONUŞMA SINAVI ÖRNEĞİ	105
EK-14 KONUŞMA SINAVI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ ÖRNEĞİ	106
EK-15 TÜRKÇE DERSİ GÜNLÜK PLAN ÖRNEĞİ	107
EK-16 TÜRKÇE DERSİ DİNLEME SINAVI YÖNERGESİ ÖRNEĞİ	109
EK-17 TÜRKÇE DERSİ KONUŞMA SINAVI YÖNERGESİ ÖRNEĞİ	110
EK-18 YAZILI VE UYGULAMALI SINAVLAR YÖNERGESİNDEKİ DEĞİŞİKLİKLERDEN SONRA SINAV UYGULAMALARINA İLİŞKİN UYGULAMA FOTOĞRAFLARI	111

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1 Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin yaş dağılımı	31
Tablo 2 Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet dağılımı.....	31
Tablo 3 Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin sınıf dağılımı	31
Tablo 4 Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin cinsiyet dağılımı.....	32
Tablo 5 Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin çalışma süresi dağılımı.....	32
Tablo 6 Çalışma grubunda yer alan velilerin cinsiyet dağılımı	32
Tablo 7 Çalışma grubunda yer alan velilerin öğrenim durumu dağılımı	33
Tablo 8 Türkçe öğretmenlerinin Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki değişikliklere ilişkin görüşleri... ..	40
Tablo 9 Öğrencilerin Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki değişikliklere ilişkin görüşleri... ..	42
Tablo 10 Velilerin Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki değişikliklere ilişkin görüşleri	44
Tablo 11 Türkçe öğretmenlerinin Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki değişikliklerden sonra sürece ilişkin görüşleri	46
Tablo 12 Öğrencilerin Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki değişikliklerden sonra sürece ilişkin görüşleri	47
Tablo 13 Velilerin Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki değişikliklerden sonra sürece ilişkin görüşleri	50
Tablo 14 Türkçe öğretmenlerinin Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki değişikliklerden sonra ders işlenişine ilişkin görüşleri	53
Tablo 15 Öğretmenlerin Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki değişikliklerden sonra kullanılan materyaller hakkında görüşleri	56
Tablo 16 Öğretmenlerin Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki değişikliklerden sonra sınav sürecine ilişkin görüşleri	60

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1 <i>Temel dil becerileri...</i>	21
Şekil 2 <i>Durum çalışması desenlerinden iç içe geçmiş durum deseni...</i>	30
Şekil 3 <i>Veri toplama sürecinin özeti</i>	35



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TYÇ: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi

FATİH: Eğitimde Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

TDK: Türk Dil Kurumu

IEA: Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu

TIMSS: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması

PISA: Uluslararası Değerlendirme Programı

PIRLS: Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması

ÖBBS: Öğrenci Başarısını Değerlendirme Sınavı

BİT: Bilgi ve İletişim Teknolojileri

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı

LGS: Liselere Giriş Sınavı

İOKBS: İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Bursluluk Sınavı

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Dil, insanlar arasındaki anlaşmanın temel unsuru olarak karşımıza çıkar. İnsan, öncelikle doğduğu dil aracılığıyla kendi kimliğini geliştirir. Dil, bireyin varlığının ses, yazı ve beden hareketleriyle ifadesidir. Her bir millet ve onu oluşturan bireyler, kendi dil alanlarında kimlik kazanır. Bu çerçevede, dil geçmişten gelen değerlerin, düşünce tarzının ve birey ile toplumun birer yansımasıdır (Şahin, 2014). Günümüzde de dil hala iletişimin temel taşlarını oluştururken, aynı zamanda toplumsal yaşam ve eğitim süreçlerindeki en önemli unsurlardan biri olmaya devam etmektedir.

Ana dil, öncelikle anne ve yakın aileden öğrenilir, ardından da içinde bulunulan çevrelerden edinilir. Bu dil, bireyin bilinçaltına işleyerek, toplumla en güçlü bağları oluşturur (Aksan, 2004). Ana dil, bir toplumun temel yapı taşıdır ve toplumun gelişmesinde önemli bir yere sahiptir. Mili Eğitim Bakanlığının çalışmaları ve yaptığı değişiklikler incelendiğinde Ana dili korumaya ve zenginleştirmeye yönelik çalışmalar göze çarpmaktadır.

Son dönem eğitim politikaları incelendiğinde ana dile verilen önemin arttığı, korumaya özen gösterildiği ve zenginleştirmeye çalışıldığı açıkça görülmektedir. Bu bağlamda dil becerileri ile doğrudan ilgili olan iletişim becerileri de önem kazanmıştır. Gelişen teknolojiler sayesinde, bireyler günümüzde sürekli bir değişim sürecinin içerisinde. Bu tür bir ortamda yaşayan bireylerin birbirlerini doğru bir şekilde anlaması ve iletişim kurması her zamankinden daha önemli hale gelmiştir. Topluluk içinde yaşamaya çalışan bireyler, hayatta kalmak için bilgi paylaşımı yapma ve duygularını, düşüncelerini ifade etme ihtiyacı duymaktadırlar. Birey ve diğer insanlar arasındaki bağlantılar ancak sağlıklı bir “iletişim” ile mümkün olabilmektedir (Can ve diğerleri 2006). İletişim, kişinin kendisini, diğerlerini ve çevresini tanıyabilmesi ve doğru bir şekilde anlayabilmesi için hayati bir gereklilik olup yaşamımızda vazgeçilmez bir unsurdur. Bireylerden topluma uzanan her yolda iletişim kurma zorunluluğu mevcuttur; “İçerik ne olursa olsun, bir sorunu çözmek için insanların fikir alışverişinde bulunmaları, yani iletişim kurmaları gereklidir” (Cüceloğlu 2007, s. 12). Okul, birbirine bağlı ilişkilerden oluşan bir öğrenme ve yaşam alanıdır. Okul yaşamının temel unsuru ise iletişimdir. Eğitim ortamının kalitesi, okul paydaşları arasındaki sağlıklı ilişkiler ve öğrenme sürecindeki başarı, iletişimin kalitesi ile ilişkilidir (Açıkalın & Turan, 2015). Öğrenme sürecindeki başarı üzerinde iletişimin ve teknolojik gelişmelerin etkin olduğu bir gerçektir. Bu bağlamda eğitim öğretim ortamlarının bunlara dikkat edilerek hazırlanması oldukça önemlidir.

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) sekiz temel yetkinlik bulunmaktadır. Bu etkinliklerden birincisi: “Ana Dilde İletişim”dir. Türkçe öğretim programında bu yetkinlik şu şekilde ifade edilmiştir:

Ana dilde iletişim: Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktır (Türkçe Öğretim Programı, 2019).

Türkçe öğretiminin temel amacı metinler aracılığı ile öğrencilerin dilsel ve düşünsel yeteneklerini geliştirmektir. Öğrencilerin; algılama, muhakeme etme, problem çözme gibi zihinsel süreçlerinin şekillenmesinde ana dillerini kullanma yeterlilikleri önemli bir yere sahiptir. Ana dilde zengin bir kelime hazinesine sahip olan çocukların okuma ve yazma gibi temel dillerle daha kolay kazandıkları görülmektedir (Irmak, 2016). Ayrıca dilsel becerileri gelişen, dilini yetkin biçimde kullanan bireylerin düşünsel becerileri de doğal olarak gelişir; çünkü dil düşünceyi, düşünce de dili karşılıklı olarak geliştirir (Aslan, 2017). Bu bağlamda Türkçe eğitimi ve öğretimi öğrencilerin her türlü gelişimi için önemlidir. Milli Eğitim Bakanlığı da son dönemlerde Türkçe öğretime ve Türk dilinin korunmasına önem vermektedir. Türkçenin korunması ve geliştirilmesi amacıyla öğrencilerin öğretim süreçleri boyunca kazandıkları dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerindeki gelişimleri izlemeyi amaçlamıştır (MEB, 2023). Son dönemde yapılan değişikliklerde ve 2024-2025 öğretim yılı itibarı ile kullanılmaya başlanacak yeni Türkçe öğretim programında Türk diline verilen önemi açıkça görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığının Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde ve Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesinde yapmış olduğu değişikliklere bakıldığında bu değişiklikler öncesinde tek bir sınav yapıldığı görülmektedir. Ancak Yapılan bu değişikliklerden sonra ana sınavın yanında dinleme ve konuşma sınavlarının yapılmasına ve yazma becerilerine ise asıl sınavda yer verilmesine karar verilmiştir. Öğrencilerin ders notları belirlenirken asıl sınav % 50, dinleme sınavı % 25 ve konuşma sınavı % 25 oranında alınmaktadır. Yönetmelik değişikliğinden önce öğrencilerin dinleme ve konuşma performanslarını belirlemek için ayrı bir uygulama olmadığı için dinleme ve konuşma sınavları önemli bulunmaktadır. Sadece sınav olarak da değil öğrenme öğretme sürecinde temel dil becerilerini geliştirecek etkinliklerin sayısı artırılmış olup yeni ders kitapları da bu durum dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığının yapmış olduğu değişikliklerden sonra özellikle Türkçe dersinin ölçme ve değerlendirme boyutunda önemli değişiklikler olmuştur. Gerek süreç boyunca gerekse süreç sonunda kullanılabilecek ölçme araçları 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda şu şekilde sıralanmıştır:

- Kısa cevaplı maddeler
- Çoktan seçmeli maddeler
- Eşleştirme maddeleri
- Doğru/Yanlış maddeleri
- Açık uçlu sorular
- Görüşme
- Tutum ölçekleri
- Öz değerlendirme
- Akran değerlendirme
- Gözlem
- Portfolyo/Öğrenci ürün dosyaları
- Performans görevi
- Proje görevi
- Yapılandırılmış Grid
- Drama Etkinlikleri
- Sözlü Sunum
- Görsel Çalışmalar.

Milli Eğitim Bakanlığının yapmış olduğu değişikliklere ve yayımlamış olduğu örnek sorulara bakıldığında kısa cevaplı sorular, çoktan seçmeli sorular, eşleştirmeli sorular ve doğru/yanlış sorularının yerine şans başarısının daha az olduğu, öğrenci yaratıcılığının ön planda olduğu ve kendi ifade etme becerisine yönelik olan açık uçlu sorulara yöneldiği görülmektedir. Bu bağlamda bakıldığında Türkçe dersi için ölçme değerlendirme süreci farklılaşmıştır. Süreç odaklı ve performansa dayalı bir değerlendirme sürecine geçilmiştir. Ayrıca MEB'in 2024 yılında yayımladığı "Türkiye Yüz Yılı Maarif Modeli" nde çevrim içi okuma ve çevrim içi yazma etkinliklerine yer verilmiş. Metin türlerine ise daha önceki programda yer almayan:

- İnfografik

- Hiper metin
- Grafik simge
- Vlog
- İlk gösterim filmi (fragman)
- Belgesel
- Dijital öykü

Gibi türler dahil edildi (MEB, 2024).

Yukarıda ifade edilen 2024 Türkçe öğretim programındaki değişiklikler, yönetmelik ve yönergelerdeki değişiklikler Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımının, etkili iletişimin ve yapısalcı eğitim anlayışının daha da olgunlaştırılmaya ve sürdürülmeye çalışıldığını göstermektedir. Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki değişiklikler, Okulöncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğindeki değişiklikler ve Yüzyıl Maarif Modeli yapısalcı eğitim anlayışını tamamlayan bir yapbozun parçaları olarak görülebilir.

Yapılandırıcı öğretim anlayışı, yalnızca belli bir bilgi topluluğunu aktarmaktan ziyade, öğrencilerin etkin düşünme, mantık yürütme, problem çözme ve öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik aktiviteleri içermelidir. Bu yaklaşımın öğrenme ve öğretme süreçlerinin tasarımıındaki yansıması, özellikle öğrenme kavramı etrafında yoğunlaşmaktadır. Yapılandırıcı anlayış, öğrenmenin nasıl gerçekleşeceğine ilişkin bir ilgi taşımaktadır. Burada planlanması gereken, nesnelci yaklaşımlardaki öğretim döngüsü değil, öğrenme ortamı ve etkileşimdir. Öğrencilerin bilgiyi ve anlamı yapılandırmasına olanak tanıyan etkileşimli öğrenme ortamları, yapılandırıcı öğretim için son derece önemlidir (Alkan vd. 1995). “Bireyin kendi bilgisini geliştirmesi ve bu bilgileri sorgulaması, problemleri çözmesi, yeni şeyler yaratması ve konuya derinlemesine anlam katması, yapılandırıcı öğrenimin sonuçları arasında sayılmaktadır” (Marlowe & Page 1998, s. 16-27). Yapılandırıcılığın değerlendirme anlayışı, bilgiyi hatırlamaktan çok, bilgiyi yeni durumlardaki uygulamalarda kullanma, açıklama yapma ve tahminlerde bulunma becerilerine odaklanmaktadır (Selley, 1999). MEB’in yapmış olduğu değişikliklerle süreç odaklı değerlendirmeye önem verdiği görülmektedir. Test sorularının yerine öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine olanak veren açık uçlu soruları tercih etmeleri, portfolyoların önem kazanması, sosyal hayattaki iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacak dinleme ve konuşma uygulamalı sınavlarının yapılması bu durumun en önemli göstergelerindendir. Öğrencilerin başarılarının geleneksel yöntemlere bağlı olarak ölçülüp değerlendirilmesi, genellikle öğretim süreçlerinden ayrı ve

daha çok ürün odaklı yapılmakta, bu bağlamda daha çok seçmeli testler ve kısa cevaplı testler, yazılı ve sözlü yoklamalar gibi geleneksel değerlendirme yöntemlerine yer verilmektedir. Yapılandırmacı öğrenme anlayışında ise değerlendirme, sürecin bir bileşeni olup sadece öğrenmenin başında ve sonunda değil, aynı zamanda öğrenme süresince yapılır. “Öğretim sürecine de yoğunluk vermesi nedeniyle geleneksel yaklaşımlara göre daha çok ve çeşitli ölçme araçlarının veya tekniklerin kullanılmasını gerekli kılmaktadır” (Gelbal & Kelecioğlu, 2007, s. 136). “Eğitim sorunlarını belli bir ölçüde çözmüş ülkelerde genel olarak, eğitim ile ilgili değerlendirmelerde bilimsel temellere dayanan, güvenilir ve öğrenci merkezli otantik değerlendirme kullanılmaktadır” (Karakuş, 2006, s. 13). Nickell’e (1999) göre, portfolyo, açık uçlu sorular, bireysel ve grup performans görevleri gibi öğrenmeyi ortaya çıkaran gösterim biçimleri günümüz öğretmen ve uzmanlarının kullanması gereken değerlendirme biçimleri olmalıdır. Otantik değerlendirmenin amacının, basit şekilde ölçme ve değerlendirme ile sınırlı olmadığı açıktır. Otantik değerlendirme yöntem ve tekniklerinin öğrenmeyi kolaylaştırma ve etkili bir biçimde öğrenmeyi sağlama işlevi vardır. Bu noktada otantik değerlendirmenin gayesi aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Gerçek yaşam becerilerini geliştirme.
- Üst düzey bilişsel becerileri artırma (analiz, sentez, değerlendirme).
- farklı fikirler, cevaplar ve yaratıcılığı etkin olarak oluşturmayı sağlama.
- Hem öğrenme sürecini hem de öğrenme ürününün odaklanmayı sağlama.
- Bir proje ya da performans çalışmasında birbiriyle ilişkili becerileri bütünleştirme.
- Öğrencinin kendi ait çalışma ve performansında, kişisel değerlendirme yöntemini daha fazla kullanma.
- Öğrencinin kazanımlarını gerçek bir yaşama becerisine aktarımını geliştirme (Karakuş, 2006, s. 58).

Teknolojideki hızlı gelişmelere ayak uydurabilmek adına, eğitim ortamları her dönem çağın teknolojisi ile yenilenmiştir; kara tahta ile başlayan eğitim serüveni, zaman içerisinde bilgisayar, tablet bilgisayar, akıllı tahta ve mobil cihazlara doğru bir değişim yaşamıştır (Bakar-Çörez & Kolburan-Geçer, 2020). Teknoloji politikasında uygulanan güncellemeler, doğal olarak ülkelerin eğitim alanındaki çalışmalarına da yansımaktadır. Sonuç olarak, Türkiye, birçok ülke gibi bilişim teknolojilerine yatırım yapmıştır. Özellikle son yıllarda Eğitimde Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) ile Eğitim Bilişim Ağı (EBA) gibi projeler geliştirilmiştir (Bakar-Çörez & Kolburan-Geçer, 2020; Kaya, 2019). 2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan müfredatta “dijital yetkinlik”

kavramı ön planda yer almaktadır. Bu çerçevede, teknolojinin eğitimde etkin kullanımı sayesinde öğrencilere dijital yetkinlik kazandırılabilceği ifade edilebilir (Kaya, 2019). Teknolojik gelişmeler çerçevesinde Milli Eğitim Bakanlığı sürekli kendini yenileme çabasıdadır. Bu amaçla yapmış olduğu yönetmelik, genelge ve müfredat değişikliklerinde teknoloji kullanımını özendirdiği EBA'nın ve okullardaki akıllı tahtaların aktif olarak kullanımını özendirmeye çalıştığını söylemek mümkündür. Bu araştırma genelinde de sınıf içi uygulamalarda, materyal seçiminde ve uygulamalı sınavların uygulama aşamasında teknolojiden sık sık faydalanıldığı ve olumlu etkileri olduğu görülmektedir.

MEB'in yapmış olduğu Türkçe dersini ilgilendiren değişiklikler sonucunda öğretim programının uygulanması açısından Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin ve velilerin görüşlerinin eğitim sürecinin işleyişi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.1. Problem Durumu

Geçmişte ve günümüzde üzerinde yaşanan coğrafya, siyasi olaylar, ekonomik değişimler, toplumsal olaylar, teknolojik gelişmeler insan yaşamını ve eğitimi etkilemektedir. Eğitim bu bileşenlerden etkilendiği gibi birçok alanı da doğrudan etkilemektedir. İçinde bulunduğumuz çağa bakıldığında bu çağı bilgi ve teknoloji çağı olarak adlandırmak çok da yanlış olmaz.

Teknolojinin günümüzdeki ilerlemesi, bireylerin sahip olması gereken yeteneklerin farklılaşmasına yol açmıştır. Artık sadece bilgiyi tanımak, farkında olmak, bilgiyi depolamak ve kullanmak yeterli değildir. Bilgiyi içselleştirmek, günlük yaşamda uygulamak ve yeni bilgiler üretmek son derece önemlidir. Özkan (2009). Bu noktada, mevcut bilgilere sahip olmanın ötesinde, bilginin etkin bir şekilde üretilebilmesi için "öğrenmeyi öğrenmek" kavramının önemini sürekli vurgulamaktadır. Günümüz bilgi çağının en belirgin özelliği, bilginin değeri; bilgi toplumunun ise bu bilgiyi nasıl edineceğimizi bilmektir. Bu da "öğrenmeyi öğrenmenin" önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Bir ülkenin ilerlemesi, teknolojik gelişmeleriyle bu teknolojik yeniliklerin eğitim sistemine entegre olmasına bağlıdır. Sünbül (1998) ise, bir ülkenin gelişimi için yeterli sayıda nitelikli insan kaynağına ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir ve bu insan gücünün sağlanması, ülkenin eğitim sisteminin etkili çalışmasına bağlıdır. Eğitim süreçlerinin etkinliği, nitelikli eğitim personelinin yetiştirilmesi için teknoloji ve eğitimin bir araya getirilmesi zorunludur.

Her ne kadar teknoloji tüm eğitim sorunlarının çözümü olmasa da, günümüzde öğretim için kullanımı kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu doğrultuda, teknoloji eğitimde ilerlemenin sağlanmasında önemli bir işleve sahiptir. Dolayısıyla, eğitimcilerin teknoloji ile kendi alanlarını birleştirmeleri gerekmektedir (Gündüz & Odabaşı, 2004). Yaşanan gelişmelerden sonra görüldüğü gibi bireylerin bilgiyi içselleştirmelerinin, günlük yaşantılarında uygulamalarının, öğrenmeyi öğrenmelerin önem arz etmesi gibi durumlar bize yapılandırmacı anlayışı işaret etmektedir. Öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan Yapılandırmacılık anlayışı, zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım haline gelmiştir. Öğrenme, ezberlemeye değil öğrenenin bilgiyi transfer etmesine, var olan bilgiyi yeniden yorumlanmasına ve yeni bilgiyi yapılandırmasına dayanır. Öğrenen, öğrenilmiş bir bilgi ile yeni öğrenilen bilgiyi uyumlu hale getirerek yapılandırdığı yeni bilgiyi, yaşam problemlerini çözmede uygulamaya koyar (Perkins, 1999).

Yapılandırmacılık anlayışıyla ilgili felsefeciler ve psikologlar, öğrenmenin kalıcı olmasının, öğrenen kişilerin bu sürece aktif katılım göstermeleriyle mümkün olduğunu belirtirler. Bireyler, bilgiyi keşfederek, yaratarak, yeniden oluşturarak, yorumlayarak ve çevreleriyle iletişimde bulunarak kendi bilgilerini oluştururlar. Ayrıca, öğrenme yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri üzerine inşa edilmiştir. Etkin öğrenme sayesinde, bireyler hem içeriği hem de süreci birlikte öğrenmektedirler (Marlowe & Page, 1998).

Yukarıda belirtilen görüşler aynı zamanda yapılandırmacı eğitimin amaçlarını da belirtmiştir. Bu amaçlara ulaşabilmek için beş temel ilke belirlenmiştir:

1. Öğrenenleri, konuya ilgi uyandıran problemlere yöneltme
2. Öğrenmeyi temel kavramlar etrafında yapılandırma
3. Öğrenenlerin bakış açılarını ortaya çıkarma ve bu görüşlere değer verme
4. Eğitim programını, öğrenen görüşlerine göre değiştirme
5. Öğrenme bağlamında öğrenenleri değerlendirme (Brooks & Brooks, 1993).

Eğitimde yapılandırmacı anlayışın benimsenmesi kadar, bununla ilişkili değerlendirme ve ölçme süreçlerinin de kabul edilmesi büyük bir önem taşımaktadır. Ölçme, genel olarak varlıkların uzunluk, genişlik, hacim ve süre gibi niteliklerinin, belirli bir birimle ifade edilmesi anlamına gelir (TDK, 2006). Bir nesnenin ya da nesnelerin belirli bir özelliğe sahip olup olmadığını sembollerle, özellikle de sayılarla ifade etme işlemi olarak tanımlanabilir (Tekin, 2007). İşman'a (2006) göre değerlendirme, eğitimde belirlenen hedeflere erişilip

erişilmediğini veya ne kadar erişildiğini gösteren bir süreçtir. Başka bir deyişle, ölçülen nesne veya özelliğin nitelikleri hakkında karar verme ya da yargıda bulunma işlemi ifade eder (Büyüköztürk, 2006). Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme, öğrenmeyi bitiren bir süreç değildir; aksine bir sonraki öğrenmeye rehberlik eder. Bu amaçla, bütünsel, özgün ve performansa dayalı değerlendirme gibi teknikler kullanılır ve bu değerlendirmeler öğrenme süreçlerine odaklanır. Değerlendirmenin temel hedefi, öğrencilerin ne kadar bilgiyi hatırladığını ölçmekten ziyade, öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştiğini anlamaktır (Driscoll, 1994).

Türkçe dersi üzerinde de yapılandırmacı anlayış önemli bir yere sahiptir. Türkçenin ana dil olması ve diğer birçok disiplin ile iç içe olması bakımından yapısalcı anlayışın bu ders için uygulanmasının önemli olduğu görülmektedir. Yapılandırmacı eğitim anlayışında, ders kitabının birebir takip edilmesi çok da önemli değildir. Burada asıl önemli olan, öğrencilerin mevcut bilgileriyle yeni bilgileri anlamlandırmalarını sağlayan faaliyetlerle kendilerini karşılaştırmalarıdır (Bağcı Kılıç, 2006). Yapılandırmacı anlayış ile düzenlenen sınıflarda, öğrenme öğretme sürecinde öğrencilerin görüşlerine önem verilmektedir. Bu öğrenme yöntemi, bilginin göreliliğini ve öğrenen ile çevresindeki etkileşimin bir sonucu olduğunu savunur. Bu nedenle, belirli bir hedef koyarak öğrencilerin otomatik olarak bu hedefe ulaşmalarını beklemek, yapılandırmacı yaklaşımla çelişir (Marlowe & Page, 1998). Yapılandırmacı anlayış ilkelere uygun Türkçe derslerinde, klasik oturma düzeni yerine iletişimi ve etkileşimi artıran U ve V şeklindeki oturum düzenleri tercih edilmelidir. Yapılandırmacılığın temelini oluşturan ilkelerden biri de "Çoklu Zeka" teorisidir. Bu bağlamda, öğrencilerin birden fazla öğrenme alanına yönlendirilmesi gerekmektedir. Bunun için derslerde çeşitli yöntemler ve materyaller kullanılmalıdır. Ayrıca, kullanılan materyallerin farklı duylara hitap etmesi de ayrıca önem taşımaktadır.

Yapılandırmacı dil anlayışına göre, dil bilgisi eğitiminin temel hedefi; iletişim, anlama, etkileşim, işlevsellik, kavramlar ve zihinsel beceriler gibi dil yeteneklerinin gelişmesini sağlamaktır. Bu bakış açısıyla, dil bilgisi öğretimi bir araç olarak değerlendirilir, bu nedenle dil bilgisi kurallarının etkinlikler üzerinde uygulanması büyük önem taşır (Güneş, 2007). Dil bilgisi ile ilgili tanımların ve kuralların kullanımdaki yerlerinin anlaşılmasını sağlamak, hedeflenen becerilerin kazanılmasına yardımcı olacaktır (Sağır, 2002).

Yapılandırmacı anlayış, Türkçe gibi diğer derslerde de süreç değerlendirmeyi ön planda tutar. Bu bağlamda, süreç değerlendirmeyi en iyi ifade eden yöntemlerden biri "Otantik Değerlendirme"dir. Bu yöntemde öğretmenler, öğrencilerin düşünme süreçlerini ve değerlendirme biçimlerini ortaya koymak için rehberlik eder ve hatırlatmalarda bulunurlar.

Otantik değerlendirme ile öğretmenler, değerlendirmeleri gerçekçi, uygun ve güvenilir bir şekilde gerçekleştirir. “Ayrıca bu yöntem, öğrenci eserleri, portfolyoları ve performans değerlendirmeleri aracılığıyla öğrencilerin başarılarını gösterir” (Schurr, 1998, s. 23). Öğrenci öğrenmelerini değerlendirirken, öğretmenler otantik değerlendirme aracılığıyla öğrencilerin gelişimlerini yansıtan ürünleri ve belirli bir konuya ilişkin edindikleri bilgi ve becerileri sergileyen gerçek dünya problemlerini yerine getirme düzeylerini incelerler. Bu ürünlerin değerlendirilmesinde, öğretmen öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşmadaki ilerlemelerini gözlemlemektedir (Morris, 2001).

Ülkemizde yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesinde birçok etken vardır. Yapılandırmacı yaklaşımın yukarıda da belirtilen olumlu yönleri, bireyin toplumdan toplumun bireyden beklentilerinin farklılaşması, teknolojik gelişmeler bunlardan bazılarıdır. Bunların yanında öğrencilerimizin ulusal ve uluslararası sınavlarda göstermiş olduğu başarı da bu geçişte pay sahibidir. TIMSS projesi, Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (IEA) tarafından 1995'ten beri her dört yılda bir gerçekleştirilmektedir. Bu proje, katılan ülkelerin eğitim kalitelerini uluslararası düzeyde diğer ülkelerle kıyaslamalarına fırsat tanımaktadır. Projede, 4 ve 8. sınıf öğrencileri, farklı bölgelerdeki okullardan rastgele seçilerek örneklem oluşturulmaktadır. TIMSS, öğrencilerin matematik ve fen bilimlerindeki başarılarını incelemekte ve bu başarıyı etkileyen çeşitli faktörleri saptamaktadır (Robitaille & Robeck, 1996).

Türkiye, uluslararası seviyede büyük ölçekli projelere katılarak kendi eğitim sistemindeki öğrenci ve süreç odaklı unsurları başka ülkelerle karşılaştırmaktadır. 2000 yılından itibaren Türkiye, TIMSS'a ek olarak PISA ve PIRLS projelerine de sürekli olarak dahil olmuştur. Türk öğrencilerin uluslararası sınavlardaki sonuçlarına bakıldığında yaklaşık yarısının yeterlilik düzeylerinin alt düzeyde olması, temel fen ve matematik bilgilerini günlük hayatta kullanmada, sorunlarla başa çıkmada hatta bilgileri hatırlamada bazı zorluklar yaşadıklarına işaret etmektedir (Yücel & Karadağ, 2016).

Öğrenci başarısını değerlendirmede Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan “Öğrenci Başarısını Belirleme Sınavı” gibi ulusal, PISA, PIRLS, TIMMS gibi uluslararası sınavlar da bulunmaktadır. Türkiye genelinde öğrenci başarılarını belirlemek amacıyla yapılan Öğrenci Başarısını Belirleme Sınavı (ÖBBS) ilk defa 2002 yılında uygulanmış ve 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıfların katıldığı bu sınava toplam 112.000 öğrenci dahil olmuştur. Bu sınav sonuçlarına göre, öğrenci başarıları Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler alanlarında % 50'nin altında, hatta bazı konularda % 30'un altına indiği görülmüştür (Earged, 2002). Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması (TIMSS) şimdiye kadar yapılan en

geniş ve en kapsamlı karşılaştırmalı uluslararası eğitim çalışmasıdır. Türkiye projeye katılan 38 ülke arasında matematik test sonuçlarına göre 31. fen bilimleri test sonuçlarına göre de 33. sırada yer almıştır (Timms, 2003). Türkiye 1999'dan beri dört yıl arayla bu sınavlara katılmaktadır. 2023 raporuna göre akıl yürütme ve yorumlamaya yönelik puanların bilmeye yönelik puanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. MEB'in Türkçe dersinde yorumlamaya önem vermesi, açık uçlu sorulara önem vermesi bu durumla ilişkilendirilebilir.

"Araştırmalar, çocukların ana dillerini 12 yaşına kadar temel anlamda öğrendiğini ve dil bilincine ancak ulaşabildiklerini gösteriyor" (Başkan, 1997, s. 628; Büyükkurt, 1993, s. 31, Ergenç, 1994, s. 13). Ayrıca, ana dilini hedeflenen seviyede öğrenen bireylerin, yabancı dilleri daha hızlı ve etkili bir şekilde öğrenebileceğini gösteren veriler mevcuttur (Çiftçi, 1998). Bu alanda çalışan Durmuşçelebi (2019), genel olarak Türkçe öğretiminin verimli olmadığını ve üniversite öğrencilerinin bile duygularını ve düşüncelerini aktarırken kendilerini doğru ifade etmede zorlandığını belirtmektedir. Ayrıca, çeşitli sınavlarda öğrencilerin ana dil eğitimi alanında yeterli başarıyı elde edemedikleri ve yardıma ihtiyaç duydukları gözlemlenmiştir. Yukarıda bahsedilen nedenlerden dolayı, ülkemizde yıllarca süren eğitim sistemi değişikliğe uğramış ve 2005 yılından itibaren yapılandırmacı eğitim anlayışına geçmek için birçok program yeniliği yapılmıştır.

Ülkemizde 2005 yılından sonra eğitim alanında birçok yenilik yapılmıştır. Bu yeniliklerden sonuncu ise 2023 yılında Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesinde yapılan değişiklikler ve 2024-2025 yıllarında yürürlüğe aşamalı olarak giren "Türkiye Yüz Yıl Maarif Modeli"dir. Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi ile birçok derste değişiklik olsa da en çok değişim ana dil eğitiminin verildiği Türkçe dersinde olmuştur.

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki (BİT) 21. yüzyıldaki değişim ve dönüşümler eğitim alanı da dahil olmak üzere toplumu çeşitli şekillerde önemli ölçüde etkilemiştir. Bu gelişmelere yanıt olarak, Milli Eğitim Bakanlığı, fırsatları ve teknolojiyi iyileştirmeye odaklanan FATİH Projesini uygulamaya koymuştur. Ayrıca, EBA platformunun kurulması gerçekleşmiştir. Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki yapılan değişiklikler, Bakanlığın FATİH projesinin bir parçası olarak akıllı tahtaların ve EBA platformunun kullanımını artırmayı hedeflediğini göstermektedir. Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönetmeliği'ndeki düzenlemeleri takiben, Türkçe dersleri için değerlendirme süreçlerinde bazı değişiklikler olmuştur. Türkçe derslerinde kullanılan çeşitli değerlendirme araçları arasında, çoktan seçmeli testler belirgin bir şekilde yaygındır. Bu testler, dünya çapında en çok tercih edilen değerlendirme yöntemidir (Anderson, 2003; Geering, 1993). Popülerliklerinin temel nedenlerinden biri, bilgi ve zekâ ile ilgili birçok farklı beceriyi

değerlendirebilme yetenekleridir (Gronlund, 1977). Günümüzde amaç, akıl yürütme, problem çözme gibi üst düzey bilişsel becerileri geliştirmektir.

Bağlantı kurma, yorumlama ve eleştirel ve yaratıcı düşünme, temel beceriler ve kavramların yanı sıra belirlenen hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığını değerlendirmek için açık uçlu testlere ihtiyaç vardır. Bu bağlamda, Milli Eğitim Bakanlığı'nın Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesinde yapılan son değişiklikler ile çoktan seçmeli soruların yerini açık uçlu sorular almıştır.

Eğitim süreci boyunca okuma ve yazma becerilerinin yanında bireylere kazandırılması gereken beceriler, konuşma ve dinleme becerileridir. Dinleme, bireyin hem okul yaşamında hem de okul yaşamından sonra öğrendiği iletişim becerisini doğru bir biçimde kullanmasını ve dinlediklerini doğru ve etkili bir biçimde yorumlamasını sağlayan önemli bir beceridir (Çiftçi, 2007). Anlatım becerileri içerisinde yer alan konuşma becerisi hayatın her alanında kişiye faydalı olacak bir beceridir. Buna bağlı olarak öğrenciye konuşma çeşitleri konusunda bilgi vermek, onu sempozyum, panel gibi oturumlara götürmek, fıkra ve münazara çalışmaları gibi etkinliklerle öğrencinin konuşma eğitimini desteklemek gerekir. MEB yapmış olduğu değişikliklerle dinleme ve konuşma becerilerine önem verdiğini göstermiştir. Yapmış olduğu değişiklikler ile asıl sınavın yanında dinleme ve konuşma sınavlarını ayrı ve uygulamalı olarak yapılmasını istemektedir. Bu sınavlar %25 olarak öğrencinin Türkçe dersi sınav puanını etkileyecektir. Ayrıca yeni oluşturulan ders kitaplarında bu becerilere yönelik etkinliklerin sayısı artırılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı yapmış olduğu değişikliklerle öğrencileri daha aktif kılmayı, öğrenme öğretme sürecinde teknoloji kullanımını artırmayı dijital okur yazarlığı, problem çözme becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Ayrıca Türkçe dersinin geçme notunun 55'ten 70'e çıkararak Ana dile ve Türkçe dersine verdiği önemi göstermiştir.

Milli Eğitim Bakanlığının Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde ve Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesinde yapmış olduğu değişiklikler hakkında Sevim & Yılmaz (2024), Bektaş & Kudubeş (2024), Ercan & Kahtalı (2023), Ayrancı (2016), Kemiksiz (2015) konu ile alakalı çalışmalar yapsa da çalışmaların sınırlı sayıda olması nedeniyle böyle bir çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı 2023-2024 eğitim-öğretim yılı içerisinde Milli Eğitim Bakanlığının Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde ve Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesinde yapmış olduğu değişiklikler sonrasında ortaokul Türkçe derslerindeki ölçme değerlendirme sürecine ilişkin durumu incelemektir. Bu çalışmada öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin MEB'in yapmış olduğu değişikliklere ilişkin görüşleri, uygulamalı sınavlara ilişkin öğretmen gözlemleri ve yeni sisteme ait öğrenci sınav dokümanları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Bu çalışmada 2023-2024 eğitim-öğretim yılı içerisinde Milli Eğitim Bakanlığının Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde ve Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesinde yapmış olduğu değişiklikler hakkında ortaokul Türkçe öğretmenlerinin, velilerin ve öğrencilerin görüşlerinin neler olduğunu incelenmiş olup bu değişikliklerin eğitim-öğretim sürecine nasıl yansıdığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda eğitimin yapı taşlarını öğretmen, öğrenci velilerin oluşturması sebebiyle bu katılımcıların görüşlerinin belirlenecek olması önemlidir. Bu değişikliklerden yine en çok öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin etkileneceği göz önüne alınarak bu paydaşların görüşleri doğrultusunda yapılan değişikliklerin uygulanmasındaki olumlu ve olumsuz giden yönlerinin belirlenecek olması açısından çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu değişikliklerin uygulamalarda oluşturduğu sorunlara çözümler üretebilecek olması araştırmanın önemini artırmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde doğrudan bu konuyla ilgili bir çalışma olmaması, bu çalışmanın mevcut durumu ortaya koyması açısından öncü çalışma niteliği taşıdığı ileri sürülebilir. Bu açılarından bakıldığında özgün bir araştırma olduğu ileri sürülebilir. Araştırma sonuçlarının Milli Eğitim Bakanlığı'ndaki politika belirleyiciler ve gelecekte yapılacak araştırmalara ve Türkçe dersi uygulayıcıları olan öğretmenlere, öğrencilere ve velilere kaynaklık edeceği düşünülmektedir. Ayrıca Milli Eğitim Bünyesinde yer alan Strateji Geliştirme ve Ar-ge çalışanlarına uygulamadaki sorunların neler olduğu ve ne gibi çözümleri olabileceği hakkında bilgi verebileceği ön görülmektedir.

1.3. Araştırma Problemi

Okul Öncesi ve ilköğretim Yönetmeliği ve Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki değişiklikler sonrasında ortaokul Türkçe derslerindeki ölçme-değerlendirme

sürecine ilişkin durum nasıldır? Bu araştırma sorusu doğrultusunda aşağıda yer alan alt sorulara cevap aranmıştır:

- MEB'in yapmış olduğu değişikliklere ilişkin Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin ve velilerin görüşleri nasıldır?
- Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki değişiklikler sonrasında süreç nasıl işlemektedir?
- MEB'in yapmış olduğu değişikliklerden sonra öğretmenler ders sürecini nasıl yürütmektedir?
- MEB'in yapmış olduğu değişikliklerden sonra öğretmenler sınav sürecini nasıl yürütmektedir?

1.4. Sayıtlar

- Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçlarını araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin içtenlikle ve ciddiyetle yanıtladıkları,
- Gözlem ve görüşme sırasında yaşanacak teknik sorunların katılımcıların cevaplarını etkilemeyeceği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma,

- 2023-2024 eğitim öğretim yılında Mersin ili Toroslar ilçesinde yer alan bir devlet okulundan 10 Türkçe öğretmeni, 12 öğrenci ve 6 veli ile,
- Çalışma yapılan 2023-2024 yılı ikinci dönemiyle,
- Sadece Ortaokul Türkçe dersine ait ölçme-değerlendirme süreci ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Ölçme: Ölçme herhangi bir bireyde ya da nesnede belirlen özelliğin var olup olmadığını var ise ne ölçüde var olduğunun belirlenerek sayı veya sembollerle ifade edilmesidir. Ölçme, ölçme değerlendirme süreci için en önemli kavramlardan biridir. Kabaca ölçme; evrende mevcut ve araştırma konusu olan olay, olgu, nesne ve varlıkların ve niteliklerinin (değişkenlerin) sayılarını belirleme/sayılarla belirleme ve tasnif etme işlemidir ” (Turgut, 1984, s. 3). Ölçme, belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir (Tekin, 2007).

Eğitim Programı: Eğitim programı, milli eğitimin hedeflerine yönelik olarak eğitim kurumları tarafından çocuklar, gençler ve yetişkinler için düzenlenen tüm faaliyetler olarak tanımlanmaktadır (Varış, 1988). Yetişek, izlence, müfredat gibi çeşitli isimlerle de adlandırılan eğitim programı, “konular listesi, ders içerikleri, öğretim materyalleri listesi, derslerin sıralanması, hedef davranışlar bütünü, öğrencilere öğretilmek istenen şeyler, okul personeli tarafından planlanan her şey” gibi anlamlarda kullanılabilmektedir (Demirel, 2008, s.1).

Öğretim Programı: Öğretim programı, öğrenene okulun içinde veya dışında kazandırılması planlanan bir dersle ilgili öğrenme yaşantılarıdır (Akpınar, 2013; Demirel, 2015). Öğretim programlarıyla bireylerin özgün, eleştirel ve yenilikçi düşünebilen, sorgulayan, analitik, yorum yapan vb. üst düzey bilişsel becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir.

Öğrenme: Öğrenme, yaşantılar ve sonrasında tekrarlar sonucunda kişinin davranışındaki sürekli değişikliklerdir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, bireyin nasıl anladığını ve nasıl öğrendiğini açıklayan felsefi bir yaklaşımdır. “Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrenme; insan zihnindeki bir yapılandırma sonucu meydana gelir; yani öğrenme, bireyin zihninde oluşan bir iç süreçtir” (Yaşar, 1998, s. 699).

Değerlendirme: Ölçme işlemi tamamlandıktan sonra elde edilen verilerin daha önceden belirlenmiş ölçütler göz önüne bulundurularak yorumlanmasıdır. Değerlendirme, eğitim alanında yapılan değişikliklerden sonra daha da önem kazanmış bir kavramdır. Ölçme sonucunda belirlenen ölçütlere göre bir sonuca varma ve karar verme işi ise değerlendirme olarak adlandırılır (Demirel, 2004). Değerlendirme, ölçme sonuçlarına göre zihinsel yargılarla öznel sonuçlar çıkarmak; ölçümlerden anlam çıkarmak ve ölçülen nesneler hakkında bir değer yargısına ulaşmaktır (Linn & Gronlund 1995; Turgut, 1988).

Yapılandırmacı kuramda öğrencilerin kazanımları ne derece elde ettiklerini belirlemek amacıyla alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımı benimsenir. Süreç değerlendirme araçlarını yanında geleneksel ölçme araçları da kullanılabilir (Gündüz, 2013; Güneş, 2012; Leblebicioğlu, 2012; Taşar, 2011).

Performans Değerlendirme: Bir çalışmanın sadece sonucuna odaklanmayarak süreç içerisinde yapılan faaliyetlerin ayrı ayrı izlenerek değerlendirildiği ve yapılan değerlendirmelerin çalışanlara bildirildiği bir yaklaşımdır. Performans değerlendirme, gelecekteki kararlara ve işlemlere dayanak olmak üzere çalışmada gösterilen başarı ya da başarısızlığa periyodik ve biçimsel olarak değer biçme işidir. Önceden belirlenen amacın gerçekleşip gerçekleşmediği gerçekleşmediyse neden gerçekleşmediğini ve gelecek için ne tür işlemlere ve değişikliklere gereksinim olduğu temel sorunlardır (Canman, 1993).

Otantik Değerlendirme: Öğrenci öğrenmelerinin gerçek yaşam ile ilgili görevlerdeki performans üzerinden belirlemeye dayalı bir değerlendirme yaklaşımıdır.

Dil: Dil, kişinin varlık alanının ses, yazı ve beden diline dönüşmüş halidir. Her millet ve onu oluşturan fertler, kendi dil evreninde kimliklerini kazanır. Bu açıdan bakıldığında dil, geçmişten gelen değerlerin, anlayış ve psikolojinin, fert ve cemiyetin bir ifadesidir Şahin (2014). Dil bireylerin zihnindeki düşüncelerini karşıya aktarmasını sağlayan, maddi ve manevi varlıkların gelecek nesillere ulaştıran, sürekli gelişim içinde olan bir yapıdır.

Ana Dil: Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlükte (2005, s. 93) “ana dil”: “Kendisinden başka diller veya lehçeler türemiş olan dil.” olarak yer almaktadır. Ana dil önce aileden daha sonra yakın çevreden öğrenilir ve içerisinde ulusa ait iler taşır.

Türkçe Öğretimi: Eğitim; bireyin doğuştan gelen özelliklerini geliştiren, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazandıran en önemli faktördür. Türkiye’de öğrencilerin kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurabilmeleri, farklı seviyelerde bulunan dil becerilerini geliştirebilmeleri, ana dillerini doğru ve dilin inceliklerine sahip, etkili olarak kullanabilmeleri ile mümkündür. Bu da ancak Türkçe Öğretimi ile sağlanmaktadır (Özatalay, 2007).

BÖLÜM 2

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde çalışmaya konu olan Milli Eğitim Bakanlığının yapmış olduğu Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde ve Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesinde değişiklikler ve temel alınan kuram ve kavramlara yer verilmiştir. Bu bağlamda Türkçe eğitimi, Türkçe öğretimi, Türkçe dersinde ölçme değerlendirme, Yapılandırmacı öğrenme, Türkçe dil becerileri, MEB'in Türkçe dersine yönelik yapmış olduğu değişikliklere ilişkin kuramsal bilgiler ve alanyazın taramalarına ilişkin sonuçlar ele alınmıştır.

2.1. Türkçe Eğitimi

“Bir kişinin toplumda sağlıklı bir iletişim kurabilmesi ve eğitim sürecinde etkili bir öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi, onun ana dilini iyi bir şekilde kullanabilmesine bağlıdır” (Benson, 2005; Prinsloo, 2007, s. 28). Ana dilin etkili kullanımı ise kaliteli bir anadil eğitimi almayı gerektirir (Benson, 2005; Yadav, 2014). Anadil eğitimi, yalnızca sözcüklerin belirtilmesinden ibaret değildir; aynı zamanda kalıcılığın dil aracılığıyla çözümlenmesi ve yorumlanmasını içeren karmaşık bir zihinsel süreci kapsamaktadır. Bu sürecin üst bilişin önemi oldukça büyüktür. Üstbiliş, bir kişinin nasıl öğrendiğini anlaması ve öğrenme sürecini izleyebilmesi anlamına gelmektedir (Flavell & Wellman, 1977). “Bu nedenle, eğitim sürecinin temeli olan ana dil eğitiminde, üst biliş stratejilerini kullanmayı mümkün kılacak bölünmeler bulunmalıdır” (Arıcı, 2006, s. 300-302). Yazılı kaynaklar, Türkçe öğretim programlarında ve bu alandaki temel kaynaklarda, eğitimcilerin yeni verilerinin öğrenilmeleri ve güncel kalmaları için sürekli eğitim almalarının gerekliliği vurgulanmaktadır. Ayrıca sınıf içi etkinliklerde kullanılan yöntemler anadil öğretiminde kritik bir rol oynamaktadır (Aktaş & Bayram, 2018; Edizer vd. 2018).

2.2. Türkçe Öğretimi

Ana dili eğitimi sadece eğitim kurumlarıyla sınırlandırılmayacak kadar önemli olsa da bu eğitimin etkili bir bölümü okullarda Türkçe derslerinde gerçekleştirilmektedir. Ana dili dersi olarak tanımlayabileceğimiz Türkçe derslerinin temel prensiplerini Yıldız (2003, s.4), “öğrencilere bugün ve gelecekte dil kullanımı açısından her türlü beklentiye karşılık verebilecek becerileri kazandırmak” olarak ifade etmektedir. Bu beceriler okuma, yazma, konuşma ve dinleme/izleme başlıklarında toplanmaktadır. Anlama-anlatma etkinliklerinin

temelini oluşturan bu becerilerin Türkçe dersinin hedefleri arasında yer alması, Türkçe derslerinin önemini artırmaktadır. Son yıllarda yapılan çalışmalarla, öğrencilerin belirlenen alana ilişkin duyuşsal durumunu etkileme, yeni bilgiyi seçme, edinme, örgütleme ve bütünleştirme düzeyini artırmaya yönelik yeni yöntem ve tekniklerin etkililiğini sınavan araştırmaların yapılmasına gereksinim vardır. Bu araştırmalar öğretimin iyileştirilmesine katkı sağlayacaktır (Belet, 2006).

2.2.1. Türkçe Öğretiminin Aşamaları

Türkçe öğretim programında Türkçe öğretimi sırasında öngörülen eğitim öğretim süreci kısaca şu şekilde yer almaktadır:

A. Hazırlık: Ön hazırlık ve zihinsel hazırlık (ön bilgileri harekete geçirme, anahtar kelimelerle çalışma, metni tanıma ve tahmin etme, yöntem ve teknik belirleme).

B. Anlama: Görsel okuma, dinleme ve okuma (anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma), metni inceleme ve söz varlığını geliştirme.

C. Metin Aracılığı ile Öğrenme: Günlük hayatla ilişkilendirme, diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirme ve araştırma (sorun çözme, karar alma, kavramlaştırma, eleştirel düşünmeyi geliştirme, düşünmeyi geliştirme).

D. Kendini ifade Etme: Zihinsel hazırlık (ön bilgileri harekete geçirme, konu ve amaç belirleme, yöntem ve teknikleri belirleme, sunu şeklini belirleme), kuralları uygulama, konuşma, yazma ve görsel sunu ve söz varlığını kullanma.

E. Ölçme ve Değerlendirme (MEB, 2005).

2.2.2. Türkçe Öğretim Programları

Öğretim programları, Cumhuriyet'in ilanından sonra ülkemizde 1924, 1929,1931, 1932, 1938, 1949, 1962, 1981 yılında değişikliğe uğradığı bilinmektedir. 2005 yılına kadar geleneksel anlayışla ve davranışçı yaklaşım çerçevesinde hazırlanan Türkçe dersi öğretim programlarının, 2005 yılından sonra yapılandırmacı yaklaşımla hazırlandığı görülmektedir. 2005 yılından itibaren hazırlanan Türkçe dersi programlarında “yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınarak çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlılık, sarmal ve tematik yaklaşım, beceri yaklaşımı” gibi çeşitli yaklaşım ve modellerden yararlanılmıştır (Gün, 2012).

Daha sonra ise 2018 geliştirilmiş ve son olarak önümüzdeki iki yıl içerisinde kademeli olarak yürürlüğe girecek olan “Türkiye Yüz Yılı Maarif Modeli” ile Türkçe öğretim programında son değişiklik yapılmış olacaktır.

2.3. Türkçe Dersinde Ölçme ve Değerlendirme

Dil becerilerini geliştirmeye yönelik bir ders olan Türkçe dersinde ölçme-değerlendirmeye ayrı bir önem verilmektedir. Çünkü ölçme-değerlendirme; öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeye, uygun öğrenme ortamının hazırlanmasına ve öğrencilerin gelişim düzeylerinin tespitine rehberlik eder (Özbay, 2011). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin sürekli ve sürece yönelik olması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Öğretim öncesinde yapılacak bir değerlendirme, öğrencinin süreç başındaki durumu ile ilgili bilgi edinilmesini ve bu doğrultuda öğrenme hedeflerinin belirlenmesini; öğretim sırasında yapılan değerlendirme öğrenci ve öğretmene dönüt sağlamasını; öğretim sonunda yapılan değerlendirme ise hedeflere ne oranda ulaşıldığı ve hangi alanlarda değişiklik yapılması gerektiği hususunda karar vermeyi sağlayacaktır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2019).

2006 yılında hazırlanan Türkçe Öğretim Programı’nda ölçme ve değerlendirme araçlarına geniş yer verilmiştir. 2017 yılında hazırlanan programda da ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin tanıma, izleme ve sonuç odaklı olmak üzere üç şekilde yapılacağı belirtilmiştir. Programda yer alan ölçme araçları:

- Kısa Cevaplı Maddeler,
- Çoktan Seçmeli Maddeler,
- Eşleştirme Maddeleri,
- Doğru-Yanlış Maddeleri,
- Açık Uçlu Sorular, Tutum Ölçekleri,
- Öğrenci Ürün Dosyası,
- Performans Ödevi,
- Proje Ödevi Şeklindedir.

Değerlendirme araçları ise:

- Görüşme,
- Öz Değerlendirme Formu,
- Dinleme/İzleme Becerisi Gözlem Formu,

- Konuşma Becerisini Değerlendirme Formu,
- Okuma Becerisi Gözlem Formu,
- Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu,
- Okuma Becerisi Kontrol Listesi,
- Öğrenci Ürün Dosyasına İlişkin Öz Değerlendirme Formu,
- Performans ve proje değerlendirme formu şeklindedir (MEB, 2017).

Alanyazın incelendiğinde Göçer (2014) süreç değerlendirmenin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerinin gelişmesinde ve bu beceri alanlarının birbirini tamamlayarak bütünlük içinde kullanabilme yeterliliğinin belirlenmesinde etkili olduğunu ve dil öğretiminde öğrencilerin dil ve zihin becerilerinin gelişimi değerlendirildiğinden sadece ürün odaklı değerlendirme yetersiz kaldığını ifade etmektedir. Türkçe dersi ölçme değerlendirme sürecine ilişkin alan yazın incelendiğinde, ilkökul düzeyinde Türkçe dersine özgü ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin sorunları irdeleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Yapılan sınırlı sayıdaki araştırmalarda ise ölçme değerlendirme alanında sorunların yaşandığı ve öğretmenlerin bu konudaki yeterlik düzeylerinin düşük olduğu vurgulanmaktadır (Adıyaman, 2005; Akata, 2009; Benzer, 2012; Kilmen & Çıkrıkçı D 2009, Sağlam, 2011).

2.4. Yapılandırmacı Öğrenme

Yapılandırmacılık, bilginin birey tarafından duyular vasıtasıyla edilgin olarak alınmadığını, tam tersine öğrenenler tarafından yapılandırıldığını, üretildiğini öne süren bir öğrenme kuramıdır (Ün Açıkgöz, 2005). Yapılandırmacı öğrenmede temele alınan özellikler aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Bilgiyi araştırma, yorumlama ve analiz etme,
2. Bilgiyi ve düşündürme sürecini geliştirme,
3. Geçmişteki yaşantılarla yeni yaşantıları bütünleştirme (Marlowe & Pape, 1998).

Yapılandırmacı öğrenmenin amacı:

1. Bilimsel düşünebilme becerisi kazandırmak,
2. Problem çözme becerisini kazandırmak,
3. Neden-sonuç ilişkisi kurmayı öğretmek,
4. Kendilerini yenilemeyi öğretmek,
5. Toplumsal bilinç kazandırmak,

6. İletişim becerisini kazandırmak,
7. Akıl, bilgi, teknoloji üretebilmeyi sağlamak,
8. Yönetici ve girişimci insan olmayı öğretmek,
9. Sosyal becerileri geliştirmektir. (Atabay, 2006).

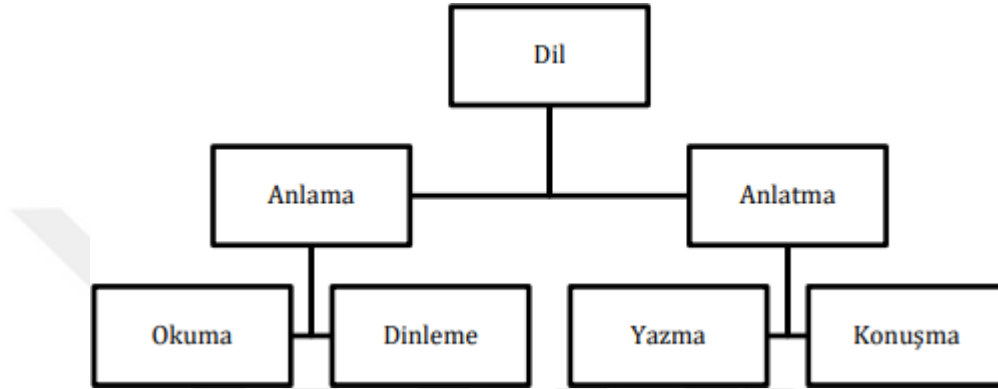
Zaman içerisinde toplumu etkileyen birçok yeniliğin ve gelişmenin eğitim sistemini de etkilediğini görüyoruz. İçinde bulunulan yüzyılda teknolojinin çok hızlı ilerlemesi ve öğrenilen bilgilerin hayat boyunca ihtiyaçlara cevap verememesi, her geçen gün yeni bilgilere ihtiyaç duyulmasına yol açmaktadır. Bu sebeple, öğretmenlerin bilgiye ulaşmada gelişmekte olan teknoloji ürünlerini yerinde kullanabilmeleri çok önemlidir (Vural, 2004). Teknolojinin gelişmesi ile öğrencilerin ihtiyaçları da farklılaşmaktadır. Yapılandırmacı anlayışa göre öğrenciler bilgiyi kendileri yapılandırmalı, günlük hayatta kullanabilmeli, karşılaşılan sorunlara çözümler üretebilmelidir. Bu amaçla da öğrencilerin birden fazla becerisini geliştirmesi amaçlanmalıdır. Türkçe dersi bireylerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi için okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerine yönelik kazanımların yer aldığı öğrenme ve öğretme sürecini kapsar. (Balcı & Arısoy , Coşkun, 2010). Türkçe dersleri her ne kadar zengin öğrenme etkinlikleri içerse de dersler, daha çok kitap sınırlarında ve öğretmen kontrolünde geçmektedir. Fiziki düzen, öğretmen öğrenci iletişimi davranışçı modelde olduğu gibidir. Bu yönüyle Türkçe dersi öğrenme ortamları davranışçı özellikler taşımaktadır. Yapılandırmacılık öğrencilerin etkin olmasına, iletişimin etkileşime dönüşmesine, derslerin daha zevkli geçmesine, demokratik bir sınıf ortamının oluşmasına, öğretmenlerin rehberliğinde öğrenci merkezli öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirildiği bir eğitim ortamıdır (Yıldırım & Dönmez, 2008).

Yapılan akademik çalışmalar, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) raporları, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ve Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması (TIMMS) gibi uluslararası sınavlardaki düşük performans, çağa ayak uyduramamış programı güncelleme ihtiyacı gibi çeşitli etkenler Milli Eğitim Bakanlığını bir eğitim reformuna zorlamıştır (OECD, 2009). 2004 yılına kadar geleneksel anlayışın kabul gördüğü ülkemizde 2005 yılı itibariyle yapılandırmacı anlayış kabul görmüştür. Ancak geleneksel anlayışa uzak olan bu anlayışa alışmak veliler, öğrenciler ve öğretmenler için kolay olmamıştır. Yapılan araştırmalarda 2012 yılı itibariyle pilot uygulamanın üzerinden sekiz, genel uygulamanın üzerinden yedi yıl geçmiş olmasına rağmen, yapılandırmacı anlayışın gerektiği şekilde uygulanmadığı görülmüştür (Aldırmaz, 2009; Arslan, 2008; Arslan, Çifçi, 2008; Orhan & Kırbaş, 2010). Bu durum bize eğitim alanında yapılan

yeniliklerin teorik olarak başarılı olsa da uygulamada istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir.

2.5. Türkçe Dil Becerileri

Türkçe dersinde okuma, konuşma, yazma ve dinle olmak üzere 4 temel dil becerisi vardır.



Şekil 1. Temel dil becerileri

2.5.1. Okuma Becerisi

Kişiler arasındaki iletişim çoklukla yüz yüze gerçekleşmektedir. İnsanların bilgi toplumu hâline geldiği çağımızda kitle iletişimi ise basılı materyallerle ve elektronik araçlarla sağlanmaktadır. Şu durumda insanların bilgi edinecekleri kaynakların sayısı artmıştır. Sürekli öğrenme ihtiyacındaki insan ise kendisinin sahip olmadığı bilgileri diğer kişilerin yaşam deneyimlerinden edinir. Bunu başarmanın en doğru yolu da okumaktır (Aktaş & Gündüz, 2015). Okuma, kişilerin dünya ve kendileri hakkında daha fazla öğrenmelerini sağlayan açık uçlu bir eylemdir (Manguel, 2015).

Okuma, son dönemlerde fazla önem kazanan becerilerden biri olup okumanın birçok boyutu vardır. Okuma becerisi birçok değeri içinde barındırır. Çocukların okula başlamasıyla okuma becerisi öğretilmeye başlanır. Okulun ilk döneminde

başarılamayan okuma becerisinin diğer kademelerde başarılı şekilde öğretilmesi daha da zorlaşır. Okuma becerisi iyi kazandırılmazsa bu durum diğer becerileri de olumsuz etkileyebilir (Akyol, 2006). Okuyan, okuduğunu algılayan, sözlü ve yazılı becerilerini iyi derecede kazanan bireyler diğer derslerde ve hayatın birçok alanında başarılı olabilir (Çaycı & Demir, 2006). “İnsanın kendisinden ve çevresinden haberdar olması, okuduğunu anlamak koşulu ile hangi yaşta olursa olsun yakın çevresi dışındaki dünya ile ilişki kurmasıdır.” (Alpay, 1991, s. 120). Okuma becerilerine yönelik olarak yapılan araştırmalarda, öğrencilerin okurken bilinçli ve yaptıklarının farkında olmaları gerektiği yönündedir (Değer & Yağcıoğlu, 2002).

2.5.2. Dinleme Becerisi

Milli Eğitim Bakanlığının Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki değişikliklerden sonra dinleme becerisi ayrı önem kazanmıştır. Bu beceriyi ölçmek için ayrı bir uygulamalı sınav yapılmasına karar verilmiştir. “Dinleme insanların yaşamında önemli bir rol oynar. İletişim becerilerinin ve dilin dört ana alanından (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) biri olan dinleme en temel olanıdır” (Gilakjani & Ahmadi, 2011, s. 783). Dinlemeye ilişkin alanyazında çok farklı tanımlar yapılmıştır. Özbay (2005)“a göre dinleme iletiyi gönderen bireyin ilettiği mesajları doğru bir şekilde algılama etkinliğidir. Özbay, dinlemede mesajın doğru algılanmasına vurgu yaparken, Umagan, (2007) dinlemeyi “karşı tarafı edilgen bir yapıda izleme değil, iletişimin tam olarak gerçekleşmesi için iletiyi tam olarak alma ve yorumlama çabası” olarak tanımlamaktadır. Dinleme eğitimi çok küçük yaşlardan itibaren sistematik ve planlı bir biçimde yapılarak geliştirilmelidir. Dinleme becerisinin sağlıklı bir şekilde gelişmesi ve bu becerinin alışkanlık haline dönüştürülebilmesi için ailede gereken eğitim verilmelidir. Temel eğitimin birinci aşamasında da çocuğa dinlediklerini doğru kavrama bilinci kazandırılması gerekir. Çocuğun dinlediklerinin ne kadarını doğru kavradığı, ne kadarını kavrayamadığı ve bunun nedenlerinin bilinmesi hususunda kendisine yardımcı olunmalıdır. Öğretmenin yapacağı dinleme eğitiminin temeli bu ilke üzerine kurulmalıdır (Özbay, 2005; Yalçın, 2002). Alanyazın incelendiğinde dinleme öğretimiyle ilgili birçok strateji olduğu görülmektedir. Temur (2010), dinleme eğitiminde üç stratejiden bahsetmiştir:

- Parçadan Bütüne Stratejileri: Metne odaklanılır. Metindeki dil birimlerinden hareketle metnin anlamı çözümlenmeye çalışılır. Metinde sadece ihtiyaç duyulan kısım ön plana çıkar.
- Bütünden Parçaya Stratejileri: Burada odak nokta dinleyicilerdir. Hem metnin dil birimleri hem dinleyicilerin hazır bulunuşluk düzeyleri hem de metin türü ile ilgilidir ve metin türünü tespit etmeyi içerir.
- Üstbilişsel Stratejiler: Üstbilişini kullanabilen dinleyici grubunu içine alır. Bu dinleyiciler dinleme stratejilerinin nerede, nasıl kullanılacağını bilirler.

Dinleme becerisi metinleri anlamlandırmada önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin dinleme becerisi için hazırbulunuşluklarının ve motivasyonlarının tam olması gerekmektedir. Öğrencilerin dinleme stratejilerini bilmelerinin yanında bu bilgileri nasıl ve ne zaman kullanacakları önemlidir.

2.5.3. Yazma Becerisi

Yazma, okuma yazma sürecinin başlangıcından sonuna kadar önemini korumuş bir beceridir. Güneş'e (2007) göre yazma, zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya aktarılmasıdır. Zihinde yapılandırılan bilgiler, yazma sürecine gözden geçirilerek başlanır. Yazılacak bilgiler, yazmanın amacı, yöntemi, konusu ve yazının çerçevesi çizilerek seçilir. Seçilen bu bilgiler çeşitli zihinsel işlemlere tabi tutularak düzenlenir. Yazma becerileri yapılan araştırmalarda göz önüne alındığında hem Türkçe derslerinde hem de yabancı dil öğreniminde diğer temel dil becerilerine göre öğrencilerin daha çok zorlandığı bir alandır. Bu konuda Çakır (2010), bununla ilgili olarak öğretmen beklentisinin net olmaması bu beceriyi zorlaştırır demektedir. Ayrıca MEB'in yapmış olduğu değişikliklerden biri de sınavlarda çoktan seçmeli sorular yerine açık uçlu soruları kullanma kararı almasıyla yazma becerisi daha da önem kazanmıştır.

Alanyazın incelendiğinde yazma süreci 4 veya 6 basamak şeklinde oluşturulduğu ifade edilmiştir. White & Arndt (1991) göre yazma süreci:

1. Taslak
2. Yapılanma
3. Gözden geçirme
4. Odaklanma
5. Fikirlerin üretimi
6. Değerlendirme şeklindedir.

2.5.4. Konuşma Becerisi

İnsan olmanın getirdiği en önemli özelliklerden biri olan konuşma, eğitimin ve iletişimin temel unsurlarından biridir. Konuşma; düşünce, duygu ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla karşı tarafa aktarılmasıdır (Demirel, 1999). Konuşma becerisi öğrencilerin Türkçe estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından yararlanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri; sosyal hayatta karşılaşacakları sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri, çevreleriyle iletişim kurup iş birliği yapmaları ve ortak karar vermeleri açısından önemlidir (MEB, 2006, s. 6). Doğan (2009) konuşma eğitiminde amacın, öğrencilere düşünce ve duygularını dil kurallarına uygun, doğru ve etkili bir biçimde kimi zaman anında (hazırlıksız olarak), kimi zaman da hazırlıklı olarak anlatma yeteneği kazandırmak olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilere verilecek konuşma eğitimi, onların rahat, kolay, akıcı konuşabilmelerini sağlayacak nitelikte olmalıdır. Bunun için öncelikle öğrencilerin bilgi eksiklikleri giderilmeli ve ardından onlara günlük hayattaki gerçek iletişim durumları göz önünde bulundurularak uygulamalar yaptırılmalıdır (Richards, 2003). Kurudayıoğlu (2013) Türkçe Programı'nda belirtilen davranışların kazandırılması için konuşma eğitime yönelik ayrı bir ders saatinin olması gerektiğini, Yalçın (2002) ise dil öğretiminden bahsederken konuşma eğitimi olmadan uygarlık ve demokratikleşmenin olmayacağını ve Batı'da konuşma sınıfları olduğunu vurgular.

2.6. MEB'in Türkçe Dersine Yönelik Yapmış Olduğu Değişiklikler

Bu araştırmada Milli Eğitim Bakanlığının yapmış olduğu değişikliklerin eğitim öğretim sürecine bu süreç bağlamında Türkçe dersi ölçme ve değerlendirme sürecine nasıl yansıdığı hakkında bir çalışma yürütülmüştür. Bu değişiklikler aşağıdaki gibidir:

Milli Eğitim Bakanlığının Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Türkçe dersi için önceden geçme notu 55 iken yapılan değişiklik ile geçme notu 70'e yükseltilmiştir. Ayrıca Türkçe baraj ders olma özelliğini korumuş olup Türkçe notu 70'in altında kalan öğrenciler takdir ya da teşekkür belgesi alamayacaktır (MEB, 2023).

Öğrenci notları E-OKUL sistemine sınav, dinleme sınavı ve konuşma sınavı olarak ayrı ayrı işlenmektedir.

Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki değişiklikler ile aynı yabancı dil derslerinde olduğu gibi ortaokul Türkçe derslerinde de asıl sınavın yanında dinleme ve konuşma sınavları uygulamalı olarak yapılacaktır. Dinleme sınavının %25'i, konuşma sınavının %25'i ve asıl sınavın %50'si alınarak öğrencini ders notu oluşturulacaktır (MEB, 2023).

Eğitim sistemimiz yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir. TYÇ sekiz anahtar yetkinlik belirlemekte ve aşağıdaki gibi tanımlamaktadır:

1. Ana dilde iletişim: Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktır (Türkçe Öğretim Programı, 2019).

Çoktan seçmeli testler, bütün dünyada en fazla tercih edilen ölçme araçlarıdır (Anderson, 2003; Geering, 1993). Bunun en önemli nedenlerinden biri bu testlerin öğrencilerin hem bilgileri hem de zekâyı ilgili farklı becerilerini ölçebilmesidir (Gronlund, 1977).Türkçe dersleri için kullanılan ölçme araçları arasında çoktan seçmeli testlerin yoğunluğu göze çarpmaktadır. Yapılan değişikliklerle bu yoğunluğun azaltılıp yerine açık uçlu soruların olduğu sınavların yapılması kararlaştırılmıştır.

2.7. İlgili Çalışmalar

2.7.1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Geçmişten bu yana zorunlu ya da isteğe bağlı olarak eğitim alanında birçok değişiklik yapılmıştır. Bu değişiklikler eğitim sisteminin birçok alanını etkilemiştir. Bu bağlamda birçok çalışma yapılmış olup bu çalışmalar farklı alanlarda, farklı amaçlara göre farklı yaş gruplarına uygulanmıştır. Bu bölümde bu çalışma ile benzerlik gösteren ya da ilişkili olduğu düşünülen araştırmalara yer verilmiştir.

Sevim & Yılmaz (2024) tarafından “09. 2023 Tarihli Türkçe Dersi Sınav Uygulamalarındaki Değişikliğe İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi” adlı bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji (Olgu Bilim) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 44 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler görüşme tekniğiyle toplanmış olup yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları ışığında MEB’in Yazılı ve Uygulamalı sınavlar Yönergesindeki yapmış olduğu değişikliklerin öğretmenler tarafından olumsuz karşılanmış olup en çok zaman kaybının yaşanması, programın yetiştirilememesi, değerlendirme konusunda sorun yaşanması sonuçlarına varılmıştır. Olumlu olarak ise konuşma ve dinleme sınavlarının not sistemine dahil edilmesi sonucuna varılmıştır.

Ercan & Kahtalı (2023) tarafından “Beceri Temelli Türkçe Dersi Sınavları: Sahadaki İlk Uygulama Örnekleri” adlı bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmada Doğu Anadolu Bölgesi’nin batısında bulunan bir büyükşehirde 10 farklı okuldan alınan Türkçe dersi yazılı sınav kâğıtları ve uygulama yönergeleri incelenmiştir. Çalışmada Yazılı ve Uygulamalı sınavlar Yönergesindeki değişikliklerden sonra yapılan sınavlar incelenip analiz edilmiştir. Analizler sonucunda Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre ölçülmesi hedeflenen beceriler bağlamında öne çıkan bilişsel düzeyler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca asıl sınavların yanında dinleme konuşma sınavlarında açık uçlu sorulara yer verildiği görülmüştür.

Ayrancı (2016) tarafından “Konuşma, Konuşma Eğitimi ve Türkçe Programlarındaki Yeri” adlı bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada konuşma nedir, konuşma türleri nelerdir, konuşma becerilerinin Türkçe öğretimindeki yeri nedir gibi unsurlar üzerinde durulmuştur. Sonuç olarak konuşma eğitiminin çeşitli etkinliklerle desteklenmesi, bu eğitim esnasında öğrencilerin aktif olması gerektiği ve öğretmenin bu konuda öğrencilere kılavuzluk etmesi, öğrenciye model olması gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu çalışma konuşma eğitiminin

önemini ve nasıl geliştirilebileceğini vurgulaması yönüyle yapılan bu çalışmayla benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada farklı olarak ise Milli Eğitim Bakanlığının yapmış olduğu değişiklikler sonucunda konuşma sınavlarının uygulaması ve bu uygulamalar hakkında ortaokul Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin ve velilerin görüşleri alınmıştır. Ayrıca konuşma ile ilgili ölçme değerlendirme sürecinin nasıl işlediği üzerinde durulmuştur.

Kemiksiz (2015) tarafından “Türkçe Öğretiminde Eleştirel Dinleme” adlı bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programında dinleme becerisi ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır. Çalışmada dinlemenin önemi, aşamaları ve dinleme çeşitleri üzerinde durulmuştur. Sonuç olarak dinleme becerisinin gelişmesinde eleştirel dinlemenin önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak ders kitabında dinleme etkinliklerine yeterince yer verilmediğine yer verilmiştir.

Bektaş & Kudubeş (2024) tarafından “Bir Ölçme ve Değerlendirme Aracı Olarak: Yazılı Sınavlar” adlı bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada yazılı sınavların geçmişten günümüze bir incelenmesi yapılmış olup ayrıca uzun cevaplı yazılı sınavların avantajları ve sınırlılıklar belirtilmiştir. Çalışma sonucunda açık uçlu soruların öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede önemli bir paya sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçların yapılan çalışmada da açık uçlu soruların incelenmiş olması açısından çalışmaya katkı sağladığı düşünülmektedir.

Eğitim sisteminde yapılan değişiklikler hakkında çalışmalar yapılmış olsa da 2023-2024 eğitim-öğretim yılı içerisinde Milli Eğitim Bakanlığının Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde ve Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesinde yapılan değişiklikler hakkında alanyazında sınırlı sayıda çalışma vardır. Yapılan çalışmalarda genellikle çalışma grubu olarak öğrenci ve öğretmenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca çalışmaların genellikle nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirildiği görülürken araştırma deseni olarak durum çalışması ve fenomenoloji tercih edilmiştir. Verilerin analizinde ise genellikle içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. Yurt içinde yapılan çalışmalarda Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesinde yapmış olduğu değişikliklerin farklı boyutlarına yer verilmiştir. Yapılan bu çalışmada çalışma grubuna öğrenci ve öğretmenler yanında veliler de dahil edilmiştir. Veri toplama araçlarından gözlem ve doküman analizine yer verilmiştir. Ayrıca yapılan değişikliklerin ölçme değerlendirme boyutu üzerine yoğunlaşmıştır. Bu bağlamda bu çalışmanın alanyazındaki bu boşluğu doldurması ve daha sonra bu konuda yapılacak benzer çalışmalara ışık tutması beklenmektedir.

2.7.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Zhang (2012), Dinleme stratejisinin dinleme üzerine etkisi adlı çalışmasında ekonomi kolejinde eğitim gören 56 öğrenci üzerinde çalışmıştır. Çalışma sonucunda farklı stratejiler kullanmanın ve strateji eğitiminin dinlediğini anlama üzerine olumlu etkilerinin olduğuna ve dinleme alanında birçok teorik gelişme yaşanmasına rağmen hala pek çok öğrencinin bu alandaki becerisinin zayıf olduğu sonucuna varılmıştır.

Renukadevi, (2014) “Dil Ediniminde Dinlemeni Rolü, Zorlukları ve Dinleme Stratejileri” adlı çalışmasında dil ediniminde 19.yy sonlarına kadar hep yazma becerisi hakimken son dönemlerde dinleme becerisinin öneminin anlaşılmaya başlandığını belirtmiştir. Ancak dinleme becerisi önem kazanırken uygulamaların, yöntemlerin ve stratejilerin görüşlerin geri kaldığını dile getirmiştir. Ayrıca dinleme becerisini geliştirirken yaşanan zorluklara da yer vermiş olup etkili dinleme öğretimine ilişkin stratejilere de yer vermiştir.

Gharehbagh, Motazeri, (2012) “ Açık Uçlu Soruların Kullanımı Üzerine Düşünceler” adlı çalışmalarında açık uçlu soruların öğrencilerin üst düzey becerilerini, yaratıcılıklarını ve yorum yapma becerilerini geliştirdiğinden bahsederken olumsuz olarak da her durumda kullanımının uygun olmadığı sonucuna varılmıştır. Özellikle üniversitede puanlama objektifliği için bu soruların yerine test sorularının tercih edildiği sonucuna varılmıştır.

2.7.3. İlgili Çalışmaların Değerlendirilmesi

Milli Eğitim Bakanlığının 2023 yılında Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde ve Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesinde yapmış olduğu değişikliklerin çok yeni olması sebebiyle kullanılan yöntemler, çalışma grubu, bazı kavram ve terimler benzerlik gösterse de konuyla ilgili yurtiçinde doğrudan yapılan çalışmaların sayısı çok azdır. Yurt içinde dinleme ve konuşma gibi dil becerilerine yer veren çalışmalar yanında Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesinden sonraki dönemde sınav uygulamaları üzerine çalışmalar yer almaktadır.

Yurtdışında yapılan çalışmalarda yaşanan durumun yeni olması ve doğrudan Türkiye Eğitim sistemi ile alakalı olmasından dolayı doğrudan bir çalışmaya rastlanamamıştır. Ancak açık uçlu soruların faydalarına odaklanan ve dinleme becerisi üzerinde yapılan çalışmalar vardır. Bu araştırmaların yapılan bu çalışmaya katkı sağladığı düşünülmektedir.

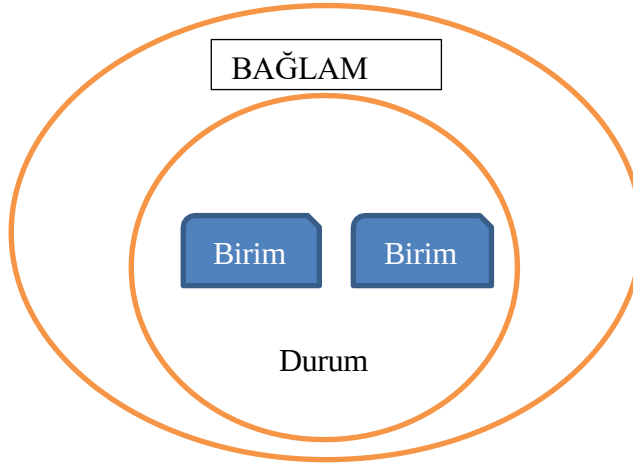
BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın araştırma sorusu ve alt sorulara uygun olarak araştırmanın yöntem, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi alt başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmanın amacı 2023-2024 eğitim-öğretim yılı içerisinde Milli Eğitim Bakanlığının Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde ve Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesinde yapmış olduğu değişiklikler sonrasında ortaokul Türkçe dersinde ölçme değerlendirme sürecine ilişkin durumu incelemektir. Nitel araştırma, insanın kendi potansiyelini anlaması, sırlarını çözmesi ve çabasıyla inşa ettiği sosyal yapı ve sistemlerin derinliklerini keşfetmek için geliştirdiği bilgi üretme biçimlerindendir. Nitel yöntemle desenlenmiş araştırmalarda incelenen olay veya olgu hakkında derin bir algıya ulaşma gayreti söz konusudur (Morgan, 1996). Nitel araştırmalarda genellikle gözlem, görüşme, doküman ve söylev analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanılır. Bunun yanında, insana ilişkin algı ve olayların, sosyal gerçeklikte ve doğal ortamında derinlemesine incelenmesinin esas olduğu nitel araştırma, farklı disiplinleri birleştiren bütüncül bir bakış açısına da sahiptir (Hatch, 2002; Merriam & Grenier, 2019). Bu çalışma nitel araştırma temelinde durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Çalışmanın deseni ise iç içe geçmiş tek durum çalışmasıdır. Araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2007). Genel olarak durum çalışmaları araştırmacının gerçek hayat bağlamı odağında, “ Nasıl” veya “ Neden” sorularına yanıt aradığı, olaylar üzerinde araştırmacının kontrolünün çok az olduğu durumlarda tercih ettiği bir stratejidir (Yin, 2003). Tek bir durum içinde çoğu kez birden fazla alt tabaka veya birim olabilir. Bu durumda birden fazla analiz birimi söz konusu olacaktır. Buradaki ayırım, bir durum çalışmasının ilgili durumu, bütüncül ve tek bir ünite olarak ele almasına veya bir durum içinde olabilecek birden fazla alt birime yönelmesine ilişkindir. Birinci durumda bütüncül tek durum deseni kullanılırken, ikinci durumda iç içe geçmiş çoklu durum deseni kullanılır (Şimşek, Yıldırım, 2008). Yin’in durum çalışması desenleri esas alınarak hazırlanmış çalışmanın desenine ilişkin bilgiler Şekil 2’de gösterildiği gibidir.



Şekil 2. Durum çalışması desenlerinden iç içe geçmiş durum deseni (Yin, 2009, s.46)

Şekil 2’de görüldüğü gibi çalışmada MEB’in Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki yapmış olduğu değişikliklerden sonra Türkçe dersi ölçme değerlendirme süreçleri tek bir durumu temsil ederken bu sürecin değerlendirilmesinin, süreçte yaşanan sorunların ve çözüm önerilerinin Türkçe öğretmenleri, öğrenciler ve velilerin bakış açılarından ele alınması ise iç içe geçmiş durumu temsil etmektedir.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemede örneklem, problemle alakalı olan ve kendi içinde benzerlik gösteren, değişken ve farklı durumlardan oluşacak şekilde belirlenmektedir (Grix, 2010). Bu doğrultuda genelleme yapmak için bu çeşitliliği sağlamak amaçlanmaz, aksine çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi bir ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını incelemek amaçlanır (Marczyk vd. 2005). Bu bağlamda incelenen durumun en iyi şekilde temsil edilmesi ve çalışmanın amacına bağlı olarak verilerin zenginleştirilmesi açısından çalışmaya Mersin ili Toroslar ilçesinde yer alan bir ortaokulda çalışan 10 Türkçe öğretmeni, 12 öğrenci ve 6 veli katılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığının yapmış olduğu değişikliklerden en çok eğitim sisteminin yapı taşları olan öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin etkilenmesi sebebiyle çalışma grubu bu unsurlardan oluşturulmuştur. Araştırmaya katılımda gönüllülük esası ön planda tutulmuş olup katılımcıların kişisel bilgilerinin hiçbir yerde paylaşılmayacağı kendilerine belirtilmiştir. Bu

bağlamda Katılımcıları Öğretmenler için “H” Öğrenciler için “Ö” veliler için ise “V” harfleri temsil etmiştir.

3.2.1. Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgiler

Bu bölümde öğrencilere ilişkin demografik bilgilere yer verilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilere ilişkin yaş dağılımları Tablo 1’de, cinsiyet dağılımları Tablo 2’de, sınıf dağılımları ise Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 1 Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin yaş dağılımı

Yaş	Öğrenci Sayısı
11	1
12	3
13	5
14	4

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerden 1 kişinin 11, 3 kişinin 12, 5 kişinin 13, 4 kişinin de 14 yaşında olduğu görülmektedir.

Tablo 2 Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet dağılımı

Cinsiyet	Öğrenci Sayısı
Kız	8
Erkek	4

Tablo 2 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerden 8 kişinin kız, 4 kişinin erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 3 Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin sınıf dağılımı

Sınıf Düzeyi	Öğrenci Sayısı
5	2
6	4
7	3
8	3

Tablo 3 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerden 2 kişinin 5.sınıf, 4 kişinin 6.sınıf, 3 kişinin 7.sınıf, 3 kişinin 8.sınıf olduğu görülmektedir.

3.2.2. Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Bu bölümde öğretmenlere ilişkin demografik bilgilere yer verilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet dağılımları Tablo 4’te, çalışma süreleri ise Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 4 Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin cinsiyet dağılımı

Cinsiyet	Öğretmen Sayısı
Kız	5
Erkek	5

Tablo 2 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden 5 kişinin kız, 5 kişinin erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 5 Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin çalışma süresi dağılımı

Çalışma Süresi	Öğretmen Sayısı
0-5	1
6-10	2
11-15	3
16 ve Daha Fazla	4

Tablo 5 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden 1 kişinin 0-5 aralığında, 2 kişinin 6-10 aralığında, 3 kişinin 11-15 aralığında, 4 kişinin 16 yıl ve daha fazla çalışma süresi olduğu görülmektedir.

3.2.3. Velilere İlişkin Demografik Bilgiler

Bu bölümde velilere ilişkin demografik bilgilere yer verilmiştir. Çalışmaya katılan velilere ilişkin cinsiyet dağılımı Tablo 6’da, öğrenim durumları ise Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 6 Çalışma grubunda yer alan velilerin cinsiyet dağılımı

Cinsiyet	Veli Sayısı
Kız	4
Erkek	2

Tablo 6 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan velilerden 4 kişinin kız, 2 kişinin erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 7 Çalışma grubunda yer alan velilerin öğrenim durumu dağılımı

Öğrenim Durumu	Öğretmen Sayısı
İlkokul	1
Ortaokul	1
Lise	2
Üniversite	1

Tablo 7 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan velilerden 1 kişinin ilkokul mezunu, 1 kişinin lise mezunu, 2 kişinin lise mezunu, 1 kişinin de üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Görüşme, nitel araştırmalarda yararlanılan bir veri toplama tekniğidir (Punch, 2005). Görüşme tekniği, ulaşılmak istenen verinin elde edilmesine yönelik tüm çabaları içerir mahiyettedir. Bu bakış açısına göre, görüşme tekniği bir madencinin değerli maden arayışıyla derinlemesine gerçekleştirdiği kazıya benzetilmiştir (Türnüklü, 2000). Yarı yapılandırılmış görüşmelerin, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmelerin orta noktasında bulunduğu söylenebilir. Bu türde görüşmeci, genel hatlarıyla bir yol haritasına sahiptir fakat görüşülen kişilerin özelliklerine göre bu genel çerçeve içerisinde sorularda değişikliğe gidilerek (soru üzerinde değişiklik, yeni soru ekleme ya da çıkarma) konunun farklı boyutları ortaya çıkarmaya çalışılır (Altunışık & Yıldırım, Coşkun, 2017). Yarı yapılandırılmış görüşme türünde önceden tasarlanan bir dizi soruyu içeren bir görüşme formu bulunur. Görüşme esnasında verinin detayına inilmek ya da eksik kalan bir noktanın tamamlanabilmesi için bu sorulara ek-sonda sorular getirilebilir (Karataş, 2017). Bu araştırmada veri toplamak için araştırmacı tarafından öğrenci, öğretmen ve veli için ayrı ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmış olup katılımcılarla görüşmeler yüz yüze gerçekleşmiştir.

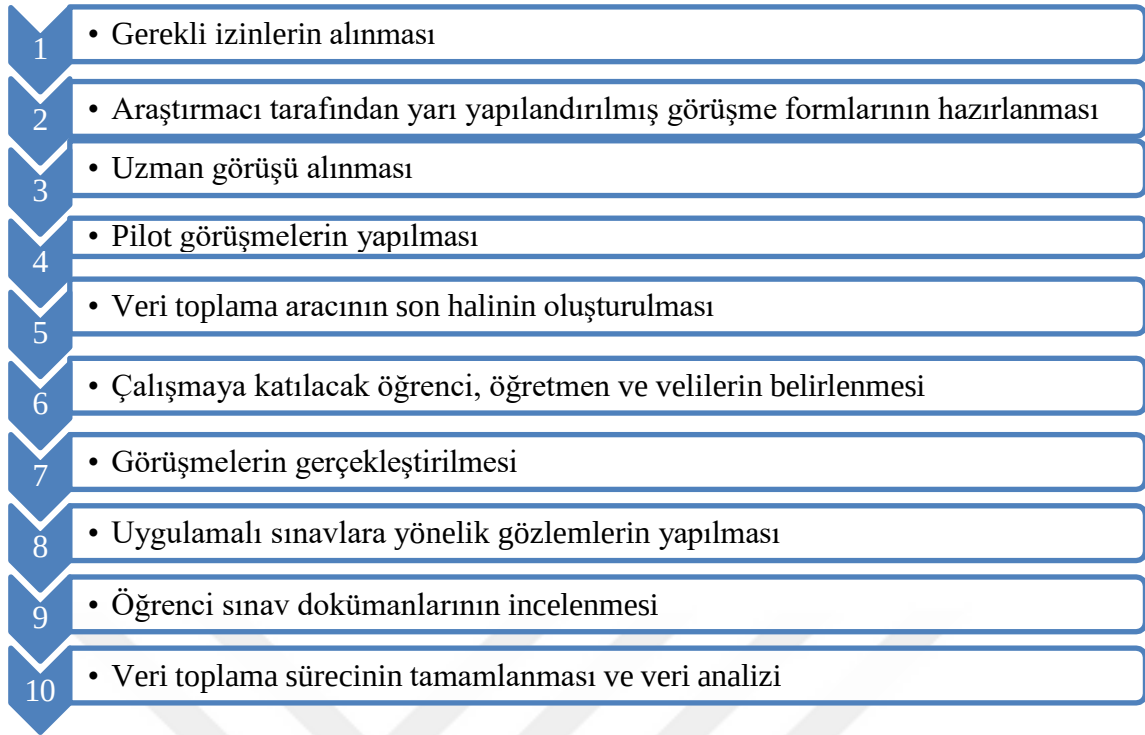
Doküman analizi genellikle diğer nitel araştırma yöntemleri ile birlikte veri çeşitliliğini artırmak amacıyla kullanılmaktadır. Belli bir araştırma konusunun, aynı araştırma fenomeninin, vakasının incelenmesinde kombinasyon oluşturmaktadır (Denzin, 1970; Patton, 1990). Bu araştırmada MEB'in yapmış olduğu değişiklikler sonrasında yapılmaya başlanan asıl sınav, dinleme ve konuşma sınavına ait sınav dokümanları detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Gözlem belirli bir amaç için, bir nesne, olay ya da ilişkinin sistematik olarak incelenmesi süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu süreç doğal koşullarda, olayın kendiliğinden belirttiği sırada ya da bilinçli ve planlı olarak hazırlanan deney koşullarında olabilmektedir (Özgüven,

2002). Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığının yapmış olduğu değişiklikler doğrultusunda uygulamalı sınavlar uygulama esnasında gözlemlenmiştir. Gözlemci notları araştırmadan elde edilen diğer verilerle karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

3.4. Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada veri toplamak için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış olup öğretmen, öğrenci ve veli için grubun yapısına ve araştırmanın amacına uygun olacak şekilde farklı sorulardan oluşan ayrı üç görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşmelerde uygulanan formların kapsam geçerliliklerinin belirlenmesine yönelik bir eğitim programları ve öğretimi uzmanının, bir Eğitim Yönetimi uzmanının ve 2 Türkçe öğretmenin görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri alındıktan sonra oluşturulan formlar ile 2 öğrencin 2 öğretmen ve 1 veli ile pilot görüşmeler yapılmıştır. Pilot görüşmelerden sonra yarı yapılandırılmış görüşme formlarına son hali verilmiştir. Gerekli izinler alındıktan sonra görüşmelerin yapılacağı okul yönetiminin bilgisi dâhilinde görüşmeler okul kütüphanesinde yüz yüze olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler gönüllülük esasına bağlı olarak yapılmıştır. Katılımcılara gönüllü olur formu imzalatılırken öğrenciler için ayrıca velilere veli onam formu imzalatılmıştır. Görüşmeler esnasında daha sonra analiz edilmek üzere görüşmeler ses kaydına alınmış ve bunun bilgisi katılımcıya verilmiştir. Görüşme sürecinde okul işleyişinin ve ders işleyişinin aksatılmamasına özen gösterilmiştir. Görüşmeler yapıldıktan sonra Milli Eğitim Bakanlığının yapmış olduğu değişikliklere istinaden uygulamalı olarak yapılan dinleme ve konuşma sınavlar ve açık uçlu soruların yer aldığı asıl sınav uygulamaları gözlemlenmiştir. Gözlem esnasında gerekli izinler alındıktan sonra gözlemler daha sonra analiz edilmek üzere video kaydına alınmıştır. Görüşmeler ve gözlemler tamamlandıktan sonra çalışmadan elde edilen verileri desteklemek için öğrencilerin özellikle uygulamalı sınavlara ait sınav dokümanları detaylı bir şekilde incelenmiştir. Veri toplama süreci şekil 3’te özetlenmiştir:



Şekil 3. Veri toplama sürecinin özeti

3.5. Verilerin Analizi

Nitel içerik analizi çözümlemelerinde metnin içerisinde önemli olarak görülen temalardan bazı kategoriler oluşturulmakta ve sosyal gerçekliğin çoklu tanımlamalarıyla betimlemeler yapılmaktadır. Düzenli bir şekilde hazırlanmış kodlama ve kategorileştirme sistemi yeni kuramların ve modellerin gelişmesine imkân sağlamaktadır. “Bunun yanı sıra var olan kuramlar doğrulanabilmekte ya da belirli fenomenler hakkında çıkarım yapmaya imkan sağlamaktadır” (Gül & Nizam, 2021, s. 185). Bu çalışmada elde edilen verilerin analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın araştırma sorusu doğrultusunda her alt soru için ayrı kodlar, alt temalar ve temalar oluşturulmuştur. Kodların oluşturulmasında araştırmacı dışında alan uzmanlarının da görüşmeden elde edilen verileri kodlaması istenmiştir. Bu görüşler dikkate alınarak kodlar yeniden düzenlenmiş ve tablolar oluşturulmuştur.

3.5.1. Görüşme Formları Verilerinin Analizi

Bu çalışmada verilerin toplanması için yapılan yüz yüze görüşmeler katılımcılardan izin alınarak ses kaydına alınmıştır. Elde edilen veriler yazılı doküman haline getirildikten

sonra iki ayrı uzman tarafından tarafsız olarak tema ve alt temalara ayrılmış. Sonra ise elde edilen sonuçlar birbirleri ile karşılaştırılmıştır. Araştırma için elde edilen nitel verilerin güvenirliğini sağlamak için Miles & Huberman'ın (1994) önerdiği kodlayıcılar arası güvenirlik formülü kullanılmıştır. İki kodlayıcı arasındaki tutarlılığı sağlayan benzer kodlar görüş birliği, farklı kodlar ise görüş ayrılığı olarak değerlendirilmiştir.

Miles ve Huberman'ın (1994) (Görüş Birliği/ Görüş Ayrılığı)*100 formülü göre hesaplama yapılmıştır. Öğretmen görüşmelerinden elde edilen verilerin analizine ilişkin uyum yüzdesi % 91,6, öğrenci görüşmelerinden elde edilen verilerin analizine ilişkin uyum yüzdesi % 86,3, veli görüşmelerinden elde edilen verilerin analizine ilişkin uyum yüzdesi ise % 85,1 olarak hesaplanmıştır. Karşılaştırmalardan elde edilen değerlerin %80'in üzerinde olmasından dolayı kodlayıcılar arasında uyum olduğunu ve yapılan veri analizinin güvenilir olduğunu söyleyebiliriz.

3.5.2. Gözlemci Notlarının Betimsel Analizi

Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2003). Bu çalışmada uygulamalı sınavlar gözlemci tarafından gözlemlenmiş olup elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

3.5.3. Geçerlik

Goodman (2008), geçerliliği araştırmanın ortaya koymayı öne sürdüğü şeyi ortaya koyduğuna gönderme yapan bir kavram olduğunu ifade etmektedir. Geçerliliğe ilişkin açıklamalar değerlendirildiğinde “gerçek” ve “doğru” kavramları üzerinde yoğunlaşıldığı dikkat çekmektedir. Bu noktada geçerliliğin araştırma konusu ve amacıyla ilişkili olarak kullanılan veri toplama aracının uygunluğu ile araştırmacının objektifliğinin geçerlilikte önemli rol oynadığı ifade edilebilir Yin (2011).

“Araştırılan olgu ya da olay hakkında bütüncül bir resim oluşturabilmesi için araştırmacının elde ettiği verileri ve ulaştığı sonuçları teyit etmesine yardımcı olacak bazı ek yöntemler kullanılması gerekir” (Yıldırım & Şimşek, 2016, s.269). Nitel araştırmalarda inandırıcılık, aktarılabilirlik (transfer edilebilirlik), tutarlık ve teyit edilebilirlik geçerliği ve güvenilirliği sağlamada kullanılan stratejilerdir (Lincoln & Guba 1985). Bu çalışmada Lincoln ve Guba geçerliği ve güvenilirliği sağlamada ölçüt olarak kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda diğer tüm araştırma türlerinde olduğu gibi araştırmanın inandırıcılığı çok önemlidir. Bu çalışmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için yukarıda belirtilen stratejiler göz önünde bulundurulmuştur.

İnandırıcılık: İnandırıcılık, araştırma sonuçlarının dış dünyanın gerçeğini doğru temsil edip etmediği ile ilgilidir (Merriam, 2013). Buna göre inandırıcılık kavramının, bir çıkarımın doğruluğunun veya yanlışlığının mevcut en iyi ifadesi olduğu belirtilmektedir. “Araştırma bulguları gerçeklikle ne kadar örtüşüyor ve ne kadar uyumlu, bulgular gerçekte olanı yansıtıyor mu, araştırmacılar gerçekten ölçtüklerini düşündükleri şeyi gözlemliyor veya ölçüyor mu sorularıyla ilgilenmektedir” (Lincoln & Guba, 1985, s. 290; Merriam, 2009, s. 213).

Araştırma yapılırken uygulamanın yapıldığı okulda katılımcıların araştırmaya gönüllülük esasına bağlı olarak katılabilirliklerini, araştırma sürecinde alınacak ses kayıtlarının ve uygulama esnasında alınacak video kaydının gizliliğine dikkat edileceği belirtilmiş olup bilgilerin herhangi bir yerde kullanılmayacağı ifade edilmiştir. Katılımcılar için gönüllü olur formu hazırlanmış olup araştırmaya katılan öğrencilerin velilerinden veli onam formu istenmiştir. Araştırma sürecinde öğretmenler, öğrenciler, veliler için ayrı ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında görüşme, gözlem ve doküman analizi yapılarak veri çeşitlemesi sağlanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formlarının geçerliliğinin belirlenmesine yönelik iki Eğitim Programları ve Öğretim uzmanının ve iki Türkçe öğretmenin görüşleri alınmıştır. Bu bağlamda hazırlanan formlarda değişiklik yapılarak kullanıma hazır hale getirilmiştir. Ayrıca Yöntem bölümünde araştırma yöntemi ve çalışma grubunun seçimine ve bu seçimlerin gerekçesine yer verilmiştir.

Aktarılabilirlik: Bir araştırmada aktarılabilirlik, bulgularının aralarındaki temel bazı benzerlikler nedeniyle başka bağlamlarda, diğer katılımcılarla diğer durumlara ne ölçüde uygulanabileceği ve geliştirilebileceği ile ilgilidir (Guba, 1981; Lincoln & Guba, 1985;

Merriam, 2009; Miles, Huberman & Saldaña, 2014). Bu çalışma için çalışma grubunun belirlenmesi ve neden bu çalışma grubunun seçildiği ayrıntılı olarak belirtilmiştir. Eğitim öğretim süreci içerisinde sınıf dışında görüşmeler gerçekleştirilirken sınıf içi uygulamalı sınavların gözlemleri yapılmıştır. Araştırma sürecince ses kayıt cihazı ve video kamera gibi kişisel envanterlerin dışında okulun akıllı tahtaları ve okulun internet alt yapısı kullanılmıştır.

Tutarlılık: Pozitivist gelenekte kullanılan güvenilirliğin karşısına tutarlılık (dependability) kavramını koyan Guba (1981) bu kavramı genel bir bakış açısıyla Kelinger'in (1973) ifadesiyle itimat edilebilirlik, kararlılık, tutarlılık, öngörülebilirlik, doğruluk kavramlarıyla eş tutmaktadır. Bu araştırmada tutarlılık için görüşmeler esnasında ses kaydı alınmış olup uygulamalı sınavların gözlemi esnasında video kaydı alınmıştır. Görüşmeden elde edilen veriler doğrudan yorum yapılmadan verilmiştir. Ayrıca kodlayıcıların tutarlılığı sağlanmıştır.

Doğrulanabilirlik: Lincoln & Guba'nın (1985) geliştirdiği ölçütlerden biri olan doğrulanabilirlik (confirmability), klasik ifadesiyle nesnellik (objectivity)- araştırma bulgularının araştırmacının yargılarının değil, araştırmada üzerinde durulan konunun ürünü olması düzeyidir. Nitel araştırmalarda güven duyulabilirliğin önemli ölçütlerinden olan doğrulanabilirlik, klasik nicel terminolojideki dış güvenilirliğin bir karşılığı olarak nitelendirilebilir (Huberman & Saldaña, Miles, 2014). Bu araştırmada görüşmelerden, gözlemlerden ve doküman analizinden elde edilen veriler tartışma bölümünde belirli bir sıra ile ve detaylı bir şekilde verilmiştir.

3.5.4. Güvenirlik

Nitel araştırmalar, bir paradigma olarak tek bir gerçekliğin olmadığını bunun yerine bağlama ve yorumlayıcıya bağlı olan gerçekliğin çoklu yorumlarının olduğunu öne süren, kendini bu şekilde konumlandıran bir yöntem, yaklaşım veya tekniktir (Ravitch & Carl, 2019; Yin, 2011). Araştırmada toplanan nitel veriler iki uzman tarafından tekrar tekrar okunup ana kodlar ve alt kodları şeklinde sınıflandırılmıştır. Her bir uzmanın sınıflandırması karşılaştırılıp, görüş birliğine ilişkin uyum Miles& Huberman (1994) güvenirlik formülü ile hesaplanmıştır. Değerlendirmeye göre kod haritasında biçimlendirme yapılmıştır. İç Tutarlılık: Baltacı" ya (2017) göre Miles ve Huberman modelinde içsel tutarlılık olarak

adlandırılan ve kodlayıcılar arasındaki görüş birliği olarak ifade edilen benzerlik formülü $\Delta = \frac{C}{C + \partial} \times 100$ şeklinde olup formülde, Δ : Güvenirlilik katsayısını, C : Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını, ∂ : Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısını ifade etmektedir.



BÖLÜM 4

BULGULAR

Bu bölümde öğretmenler, öğrenciler ve veliler ile yapılan görüşmeler araştırma sorusu ve alt sorular dikkate alınarak sırayla incelenmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler, tema, alt tema ve kodlar şeklinde sınıflandırılmış olup uygulamalı sınavların gözlenmesi ve öğrencilerin sınav kağıtlarına yönelik doküman analizi ile elde edilen verilerle desteklenmiştir.

4.1. Türkçe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin ve Velilerin Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki Değişiklere İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt sorusu kapsamında “ MEB’in Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki yapmış olduğu değişikliklere ilişkin Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerinin ve velilerin görüşleri nasıldır?” sorusuna ilişkin elde edilen veriler aşağıda verilmiştir.

4.1.1. Türkçe Öğretmenlerinin Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki Değişiklere İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilere ilişkin kod ve kategoriler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 8 Türkçe öğretmenlerinin Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki değişikliklere ilişkin görüşleri

Kategori	Kod	Frekans
Hazırlık Aşamasına İlişkin Görüşler	Görüş Almama	3
	Ani Olma	3
	Pilot Uygulama	2
	Yapmama	2
	Yönergeler Yetersiz	2
	Hizmet içi Eğitimler	1
	Yetersiz	
Anlamlandırmaya Yönelik Görüşler	Gereksiz Bulma	6
	Gerekli Bulma	4
	Dersin Öneminin	2
	Artması	
	Yapısalcılığa Uygun	2

Olma	
Öğrenci Merkezli Olma	2
Bireysel Farklılıkları	2
Dikkate Almama	
Çevresel Faktörleri	2
Görmezden Gelme	1
Sınavdan İbaret Olma	

Tablo 8 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin değişiklikler hakkındaki genel görüşleri “ Hazırlık aşamasına ilişkin görüşler” ve “ Anlamlandırmaya yönelik görüşler” olmak üzere iki tema etrafında yoğunlaştığı görülmüştür. Hazırlık aşamasına ilişkin görüşlerde öğretmenler kendilerinden konu ile alakalı görüş alınmadığını ve değişikliklerin ani olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca konu ile alakalı pilot uygulamaların yapılmadığını, yönergelerin ve hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir.

Hazırlık aşamasına ilişkin öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

“Bu değişiklikler yapılmadan önce denenmeliydi diye düşünüyorum. Pilot okullar seçilebilirdi ya da proje okullarında denenebilirdi (H1).”

“Milli Eğitim Bakanlığının yapmış olduğu değişiklikler hakkında eksik gördüğüm ilk şey bu tarz değişiklikler yapılırken öğretmenlerin ve eğitim camiasının yani alt paydaşların görüşlerinin, fikirlerinin alınarak karar verilmesi taraftarıyım (H2).”

“Farklı becerilerin özellikle de konuşma becerisine önem verilmesi beni açımdan olumlu bir değişiklik olmuş. Ancak açıklanan yönetmelikte geniş bir detay ve açıklama yok çoğu öğretmene bırakılmış durumda bu durum da uygulamaların zorlaşmasına ve farklılaşmasına neden olmaktadır (H6).”

Anlamlandırmaya yönelik görüşlerde öğretmenlerin bazılarının durumu olumlu karşıladığı bazılarının ise olumsuz karşıladığı görülmüştür. Bunların yanında öğretmenler dersin öneminin arttığını düşünmektedir. Ayrıca öğretmenler değişikliklerin yapısalcılığa uygun olduğunu ve öğrenci merkezli olduğunu düşündükleri görülmüştür. Yine bu bağlamda öğretmenler değişiklikler yapılırken bireysel farklılıklara ve çevresel faktörlere dikkat edilmediğini düşündükleri görülmektedir.

Anlamlandırmaya ilişkin öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

“ Öğrenciler için şu an dinleme ve konuşma sınavları sadece sınavdan ibaret gibi yani durumu tam olarak idrak edememiş gibi görünüyorlar (H8).”

“ Milli Eğitim Bakanlığının yapmış olduğu değişikliklerin Türkçe üzerinde yoğunlaşmasının dersin öneminin artmasına katkı sağladığını düşünüyorum (H3).

4.1.2. Öğrencilerin Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki Değişiklere İlişkin Görüşleri

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9 Öğrencilerin Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki değişikliklere ilişkin görüşleri

Kategori	Kod	Frekans
Öğrencilerin Değişiklikleri Nasıl Karşıladıklarına İlişkin Görüşler	Olumsuz Karşılama	8
	Olumlu Karşılama	4
Değişiklerin Genel Motivasyon Üzerindeki Etkilerine İlişkin Görüşler	Motivasyonu Olumsuz Etkileme	6
	Motivasyonu Olumlu Etkileme	4
	Motivasyonu Etkilememe	2

Tablo 9 incelendiğinde değişiklikler hakkında öğrencilerin genel görüşleri “Öğrencilerin Değişiklikleri Nasıl Karşıladıklarına İlişkin Görüşler” ve “Değişiklerin Genel Motivasyon üzerindeki etkilerine İlişkin Görüşler” olmak üzere iki tema etrafında yoğunlaştığı görülmüştür. Öğrencilerin değişiklikleri nasıl karşıladıklarına ilişkin görüşlerde öğrencilerin bazılarının değişiklikleri olumsuz karşılarlarken bazılarının olumlu karşıladığı görülmüştür.

Öğrencilerin değişiklikleri nasıl karşıladıklarına ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

“ Öncelikle ben LGS öğrencisi olduğum için bu değişikliklerin çok da olumlu olduğunu söyleyemeyeceğim. Sanki bana yapılan değişikliklerin gireceğim sınavda hiçbir işime yaramayacağını hissediyorum (Ö2).”

“Aslında öğrenciler için biraz iyi oldu. Bir sınavdan düşük alınca bir tanesinden yüksek aldığımızda bir birini etkilediği için yani oranlara göre hesaplandığı için biraz avantajlı oluyor (Ö8).”

“Ben MEB’in yapmış olduğu değişiklikleri olumlu buluyorum ancak mart sonunda ikinci dönem birinci Türkçe yazılısı beni çok şaşırttı. Biz dönem başından beri açık uçlu sorular

üzerine çalışmalar yaptık ancak Ülke geneli yapılan bu ortak sınavda yanlış hatırlamıyorsam 16 soru vardı ve sadece 2 tane açık uçlu soru vardı bu sorular da pek açık uçlu bile sayılmazdı (Ö4).”

“Ben bu değişikliklerin neden olduğunu tam olarak anlayamadım. Bir gün uyandık televizyonlar ve okuldaki herkes bu değişikliklerden bahsediyor (Ö6).”

Değişiklerin genel motivasyon üzerindeki etkilerine ilişkin öğrencilerin bazıları motivasyonlarının olumsuz etkilendiğini bazılarının ise motivasyonlarının olumlu yönde ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca iki öğrenci de motivasyonunun etkilenmediğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin değişimleri nasıl karşıladıklarına ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

“Okul motivasyonumu düşürdüğünü söyleyebilirim. Özellikle sınav haftası okula pek gitmek istemiyorum (Ö7).”

“Okul motivasyonumu kötü etkiledi. Birden bu değişiklikler geldiği için ve biz bu duruma alışkın olmadığımız için okula gitmeme isteği oluşuyor, bu arkadaşlarımda da bende de bu şekilde. Ki ben okulu ve Türkçe dersini seven bir öğrenciyim hala da seviyorum ama üzerimde daha fazla bir sorumluluk olduğunu düşünüyorum (Ö11).”

“Okulu, arkadaşlarımı ve ders çalışmayı sevdiğim için değişiklikler motivasyonumu pek etkilemedi (Ö12).”

“Benim motivasyonumu çok iyi etkiledi. Ben ders çalışmayı ve Türkçe dersini seven bir öğrenciyim. Ayrıca konuşmayı çok seviyorum, bir şeyler anlatmayı çok seviyorum bunun için konuşma sınavlarında zorlanmıyorum (Ö3).”

4.1.3. Velilerin Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki Değişiklere İlişkin Görüşleri

Velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10 Velilerin Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki değişikliklere ilişkin görüşleri

Kategori	Kod	Frekans
Değişiklikler Hakkında Bilgiye Sahip Olma Durumu	Evet	3
	Hayır	2
	Kısmen	1
Değişikler Hakkında Nasıl Bilgi Edinildiğine İlişkin Görüşler	Okul Tarafından	2
	Bilgilendirilme	
	Rehberlik servisinden	1
	Faydalanma	
	Öğrenciden Duyma	1
	Sosyal Medyadan	
	Faydalanma	1
Değişiklikleri Yorumlamaya Yönelik Görüşler	Faydalı Görme	3
	Faydasız Görme	3
	Öğrenci Merkezli	2
	Hazırlık Aşaması Yetersiz	1

Tablo 10 incelendiğinde velilerin değişiklikler hakkındaki genel görüşleri “Değişiklikler Hakkında Bilgiye Sahip Olma Durumu” “Değişikler Hakkında Nasıl Bilgi Edinildiğine İlişkin Görüşler” ve “Değişiklikleri Yorumlamaya Yönelik Görüşler” olmak üzere üç tema etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Değişikler hakkında bilgiye sahip olma durumu hakkında velilerin bazılarının yapılan değişikliklerden haberdar olduğu bazılarının haberdar olmadığı bazılarının ise kısmen bilgiye sahip oldukları görülmektedir.

Velilerin değişiklikler hakkında bilgiye sahip olma durumu hakkında görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

“ Evet, konu hakkında bilgiye sahibim. Gerek okul gerek öğretmenlerden gerekse dijital platformlardan bilgi edindim (V3). ”

“ Hayır, tam olarak bilgi sahibi değilim ayrıca neden böyle bir değişiklik yapıldı onu da anlamakta güçlük çekiyorum (V6). ”

“ Kısmen bilgi sahibiyim diyebilirim. Durum hakkında zamanla bilgi sahibi olmaya başladım, ders öğretmenimizle yaptığım görüşmeler sonucunda kafamda bir şeyler netleşmeye başladı (V4). ”

Velilerin değişiklikler hakkında nasıl bilgi edindiklerine ilişkin görüşlerden örnekler aşağıda verilmiştir:

“Hem bir öğretmen hem de bir veli olarak bu değişiklikleri çok ani bulduğumu söylemeliyim. Değişiklikler hakkında ilk bilgilendirmeyi olmaması gereken şekilde sosyal medyadan öğrendik (V5).”

“Başlangıçta pek bir bilgi sahibi değildik. Aniden bir şeyler değiştiğini öğrendik. Öğrencim de ben de tedirgin olduk. Ki öğrencim sorumluluklarını bilen başarılı bir öğrenci. Tam olarak olayı çözmemiz birinci dönem yapılan sene başı toplantısında oldu (V2).”

Velilerin değişiklikleri yorumlamalarına ilişkin görüşmelerden örnekler aşağıda verilmiştir:

“Okul ve eğitim sisteminde sadece çoktan seçmeli olmamalı diye düşünüyorum. Bu açıdan alınan kararların çok yerinde olduğunu ifade edebilirim (H1).”

“Alınan kararların öğrencilerin kendini ifade etmelerine olanak sağladığı için olumlu olarak görüyorum (V4).”

4.2. Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki Değişikler Sonrasında Sürecin Nasıl İşlediğine İlişkin Görüşler

Araştırmanın ikinci alt sorusu kapsamında “Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki değişiklikler sonrasında süreç nasıl işlemektedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu araştırma sorusuna ilişkin bulgulara öğretmenler için “Öğretmen Açısından Süreç İlgili Görüşler, Değişiklikler Sonrasında Öğrencilerin Yaşadıkları” başlıkları altında ver verilmiştir. Öğrenciler için “Ölçme Değerlendirme ile İlgili görüşler, Teknoloji Kullanımına İlişkin Görüşler, Eğitim Öğretim Sürecine Yansımalar, Sürecin Sosyal ve Kültürel Yaşam Üzerine Etkisine İlişkin Görüşler, Sürecin Psikolojik Etkilerine Yönelik Görüşler” başlıkları altında yer verilmiştir. Veliler için ise “Türkçe Dersi için Süreçle ilgili görüşler, Sürecin Sosyal Yaşama Etkisi İle İlgili Görüşler, Süreç İçerisinde Öğrenciye Yönelik Gözlemler” başlıkları altında yer verilmiştir.

4.2.1. Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki Değişikler Sonrasında Sürecin Nasıl İşlediğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 11 Türkçe öğretmenlerinin Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki değişikliklerden sonra sürece ilişkin görüşleri

Kategori	Kod	Frekans
Öğretmen Açısından Süreç İlgili Görüşler	Zaman Sorunu	7
	Oluşturma	6
	İş Yüğü Oluşturma	3
	Programı Yetiştirmekte	2
	Zorlanma	
	Öğrenciyi Motive Etmekte Zorlanma	1
	Uygulamaları Takip Etmekte Zorlanma	
Değişiklikler Sonrasında Öğrencilerin Yaşadıkları	Sınav Kaygısı Yaşama	4
	Geçme Notunu Yüksek Bulma	4
	Tedirgin Olma	3
	Sınav Döneminin Uzaması	3
	Uygulamalara Katılmada İsteksizlik	2
	Hazır Bulunuşluluklarının Yetersiz Olması	2
	Uygulamalarda Zorlanma	2

Tablo 11 incelendiğinde süreç içerisinde öğretmenlerin zaman sorunu yaşadıkları, programı yetiştirmekte zorlandıkları göze çarparken yapılan değişikliklerin kendileri açısından iş yükü oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca süreç içerisinde öğretmenler öğrencileri motive etmekte zorlandıklarını ve uygulamaları takip etmekte güçlük yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin süreç hakkındaki görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

“Asıl sınavımızın yanında dinleme ve konuşma sınavları yapıyoruz hem de uygulamalı bir şekilde yapıyoruz. Bu sınavların hazırlanması uygulanması, değerlendirmesi ve analizleri epey zaman alıyor (H2).”

“Öğretmen olarak bu durum bize ayrıca bir iş yükü getirdi. Ayır ayrı sınavların yapılması bunların uygulamalı olması birçok evrak okunmasına ve analiz edilmesine neden oldu (H1).”

“ Birçok dersi bu uygulamaya ayırmak zorunda kalıyoruz bu durum da bizi müfredatta geri bırakıyor ya da bazı konuları hızlı geçmemize neden oluyor diyebilirim (H4).

“Konuşma sınavında mesela öğrenciler zaten sınıfta konuşuyoruz, derse katılıyoruz sınavına ne gerek var gibi geri dönüşler aldım. Çekingen öğrencileri konuşturmakta ve motive etmekte zorlandım (H1).”

“ Okulda birden fazla farklı sınavlara giriyoruz, uygulama yapıyoruz. Bu uygulamalar çoğu zaman yarım kalıyor. Bu sebeple uygulamaları takip etmekte zorlanıyorum (10).”

Öğretmenlerin değişiklikler sonrasında öğrencilerin yaşadıklarına ilişkin görüşmelerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

“ Özellikle konuşma sınavlarında toplum önünde konuşma yaparken birçok öğrencinin tedirgin olduğunu gözlemledim (H8).”

“Öncelikle zaman problemi yaşanıyor. Birden fazla derse taşıyor. Bu durum da sınav döneminin uzamasına ve belirtilen sürede bitmemesine neden oluyor (H9).”

“Hiçbir konuda konuşmak istemiyorum diyenler, gönüllü katılmak isteyen var mı dediğimde hiç parmak kaldıran olmadı, sınavın olduğu zamanlar gelmeyenler oldu (H1).”

4.2.2. Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki Değişikler Sonrasında Sürecin Nasıl İşlediğine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tablo 12 Öğrencilerin Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki değişikliklerden sonra sürece ilişkin görüşleri

Kategori	Kod	Frekans
Ölçme Değerlendirme ile İlgili görüşler	Geçme Notunu Yüksek Bulma	7
	Sınavlarda Zaman Problemi Yaşama	6
	Ders Çalışma Süresinde Artış	6
	Açık Uçlu Sorularda Zorlanma	5
	Merkezi Sınavlarla Uyuşmama	4
	Uygulamalı Sınavlarda Zorlanma	4
	Sınav Haftasının Uzaması	3
	Teknoloji Kullanımına İlişkin Görüşler	4
	Akıllı Tahta Kullanımında Artış	3
	EBA’yı Aktif Kullanma	2
	E-Kitap Kullana	2

Eğitim Öğretim Sürecine Yansımalar	Farklı Etkinliklere Yer Verme	4
	Okuma Becerisinin Önemi	3
	Kazanması	
Sürecin Sosyal ve Kültürel Yaşam Üzerine Etkisine İlişkin Görüşler	Aile ile Zaman Geçirememesi	6
	Sosyal Etkinliklerde Azalma	5
Sürecin Psikolojik Etkilerine Yönelik Görüşler	Tedirgin Olma	5
	Sınav Kaygısı Yaşama	4
	Sisteme Alışamama	2
	Uyku Problemi Yaşama	1

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin süreç hakkındaki görüşlerinin “Ölçme Değerlendirme ile İlgili görüşler” “Teknoloji Kullanımına İlişkin Görüşler” “Eğitim Öğretim Sürecine Yansımalar” “Sürecin Sosyal ve Kültürel Yaşam Üzerine Etkisine İlişkin Görüşler” ve “Sürecin Psikolojik Etkilerine Yönelik Görüşler” olmak üzere beş tema etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Öğrencilerin ölçme değerlendirme ile ilgili görüşleri hakkında görüşmelerde geçme notunun yüksek olduğunu, sınavlarda zaman problemi yaşadıklarını, ders çalışma sürelerinde artış olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca açık uçlu sorularda ve uygulamalı sınavlarda zorlandıkları da görülmektedir. Bunların yanında öğrencilerin görüşmelerde sınav haftasının uzadığını ve değişikliklerin merkezi sınavlarla uyummadığını dile getirdikleri görülmektedir.

Öğrencilerin ölçme değerlendirme ile ilgili görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

“Geçme notunun 70 olması tedirginlik yaratıyor. 70’i geçeceğimden emin olsam da yeteri kadar çalışsam da ister istemez tedirgin oluyorum (Ö1).”

“Ortak sınavlarda ve sonraki sınavlarda açık uçlu sorular sorulmasının bu değişiklikleri destekleyeceğini düşünüyorum. Ayrıca öğretmenlerimizin dinleme ve konuşma sınavı için daha fazla zaman vermelerini istiyorum. Bizim öğretmenimiz 2 dakika süre vermişti bu süre çok az (Ö3).”

“ Açık uçlu sorular için de şu diyebilirim kendi düşüncelerimizi yazmak yerine şıklardan cevapları seçmek daha kolaydı. Bu sorulara alışamadım (Ö9).”

“Sanki bana yapılan değişikliklerin gireceğim LGS sınavında hiçbir işime yaramayacağını hissediyorum. Belki de yanlış olabilir ama ben böyle düşünüyorum. Mesela

yakın zamanda ilk sınavlarımızı olduk öğretmenlerimiz bize açık uçlu sorular hazırlamışlar ancak LGS sınavında hiç açık uçlu soru olmayacak (Ö5). ”

Öğrencilerin teknoloji kullanımına ilişkin görüşleri ile ilgili görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

“Akıllı tahtayı bol bol kullanıyoruz. Yayınlarının E-kitap uygulamalarını kullanıyoruz. EBA’yı sık sık kullanıyoruz (Ö2). ”

Öğrencilerin değişikliklerin eğitim öğretim sürecine yansımalarına ilişkin görüşleri ile ilgili görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

“Öğretmenim farklı etkinlikler yaptırmaya başladı. Mesela yaratıcı yazma yarışmaları yapıyoruz. Okumaya çok önem vermeye başladı. Sık sık kütüphaneye gidiyoruz (Ö11). ”

Öğrencilerin değişikliklerin sosyal ve kültürel yaşam üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri ile ilgili görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

“ Ailemle çok daha az zaman geçiriyorum. Hafta sonları sadece ders çalışmaya zaman ayırıyorum. Buna bağlı olarak sosyal ilişkilerim zayıfladı (Ö4). ”

Öğrencilerin değişikliklerin psikolojik etkilerine ilişkin görüşleri ile ilgili görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

“Çok fazla sınav stresi yaşıyorum ve sınav dönemi çok uzun sürüyor. Hatta sınavlar bittikten sonra bile notumu çok merak ediyorum ve sonuçlar açıklanana kadar rahatlayamıyorum (Ö7). ”

4.2.3. Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki Değişikler Sonrasında Sürecin Nasıl İşlediğine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tablo 13 Velilerin Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki değişikliklerden sonra sürece ilişkin görüşleri

Kategori	Kod	Frekans
Türkçe Dersi için Süreçle ilgili görüşler	Geçme Notunu Yüksek Bulma	3
	Sınıf Mevcutlarının Fazla Olması	3
	Merkezi Sınavlarla Uyuşmama	3
	Açık Uçlu Sorularda Zorlanma	2
	Sınav Haftasının Uzaması	2
	Kitap Okumada Artış	1
	Farklı Becerileri Geliştirme	1
	Dersin Öneminin Artması	1
	Kaynakları Yetersiz Bulma	1
Sürecin Sosyal Yaşama Etkisi İle İlgili Görüşler	Ailecek Geçirilen Zamanda Azalma	3
	Ders Çalışma Süresinde Artış	2
	Sportif Faaliyetlerde Azalma	1
	Kültürel Faaliyetlerde Azalma	1
Süreç İçerisinde Öğrenciye Yönelik Gözlemler	Sisteme Alışmakta Zorlanma	3
	Öz Güven Kaybı Yaşama	2
	Sınav Kaygısı Yaşama	2
	Sürekli Yakınma	1

Tablo 13 incelendiğinde değişikliklerden sonra velilerin süreç hakkındaki görüşleri “Türkçe Dersi için Süreçle ilgili görüşler” “Sürecin Sosyal Yaşama Etkisi İle İlgili Görüşler” ve “Süreç İçerisinde Öğrenciye Yönelik Gözlemler” olmak üzere üç tema etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Velilerin Türkçe dersindeki süreçle ilgili görüşlerinden geçme notunu yüksek buldukları, sınıf mevcutlarının fazla olduğu ve yapılan değişikliklerin merkezi sınavlarla uyuşmadığını düşündükleri anlaşılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin açık uçlu sorularda zorlandıklarını ve kaynakların yetersiz olduğunu dile getirmişleridir. Bunların yanında veliler öğrencilerin kitap okuma durumlarında artış olduğunu, Türkçe dersinin önem kazandığını ve değişikliklerin farklı becerileri ölçmeye yönelik olduğunu da belirtmişlerdir.

Velilerin Türkçe dersindeki süreçle ilgili görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

“Bu sistemin geliştirilerek devam ettirilmesinin faydalı olacağını düşünüyorum. Sadece geçme notunun 70 olması kızım üzerinde biraz stres yaratsa da zamanla alışacağını düşünüyorum (V1).”

“Aslında bakınca farklı farklı sınavlar olması hem öğrenciler hem öğretmenler için faydalı olabileceğini düşünüyorum. Bu farklılıklar öğrencilerin farklı becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacaktır (V3).”

Velilerin sürecin sosyal yaşama etkileri ile ilgili yapılan görüşmelerde ailecek geçirilen zamanda azalma olduğunu, öğrencilerinin ders çalışma sürelerinde artış olduğunu, sportif ve kültürel faaliyetlerde azalma olduğu ifade ettikleri görülmüştür.

Velilerin sürecin sosyal yaşama etkileri ile ilgili görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

“Çocuğum sınav dönemleri çok fazla ders çalışmak zorunda kalıyor ve sosyal faaliyetlerden ve bizden uzak kalıyor. 5. Sınıf bir öğrenci için bu durumun bir az fazla olduğunu düşünüyorum (V2).”

“Öğrencim için 2. Dönem bitiyor hala tam olarak adapte olduğunu söyleyemem. Zamanla alışıyor tabii ki. Okul dışında sevdiği şeyleri yapmak için yeterli zamanı olmamasından sürekli yakındı (V3).”

Velilerin süreç içerisinde öğrenci gözlemlerine ilişkin görüşmelerinde öğrencilerin sisteme alışmakta zorlandıklarına, özgüven kaybı yaşadıklarına, sınav kaygısı yaşadıklarına ve içinde bulundukları durumdan sürekli yakındıklarına ilişkin görüşler ifade etmişlerdir.

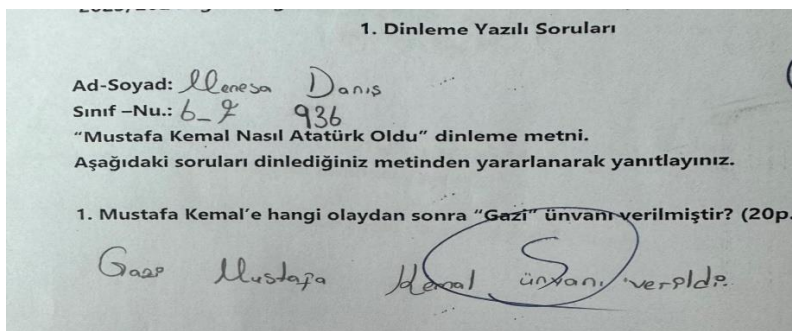
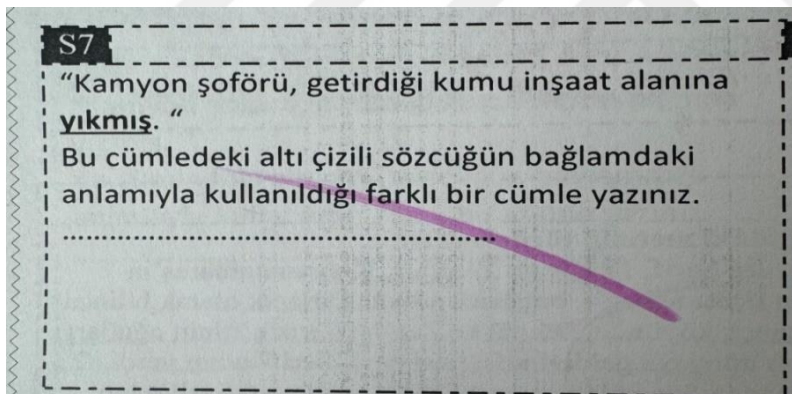
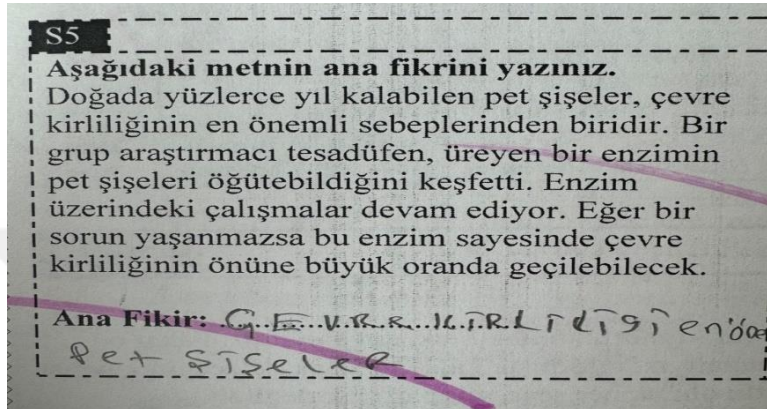
Velilerin süreç içerisinde öğrenci gözlemlerine ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

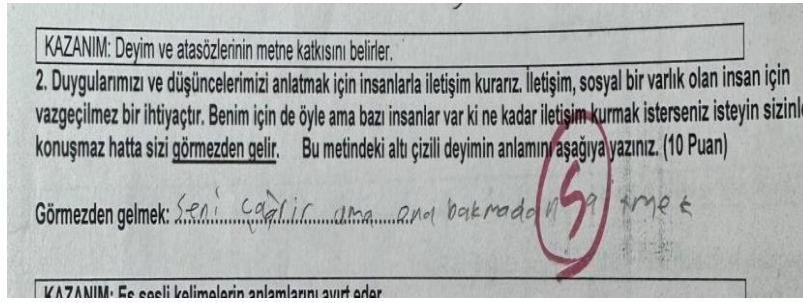
“Çocuğumuz bu sisteme alıştı. Hoşnut olmadığı tek şey sınıflar kalabalık olduğu için konuşma gibi uygulamaları sınavlarda çocukların müdahale etmeleri, yanlış yaptıklarında gülmeleri idi. Bir de öğretmenlerinin gözünden düşme korkusu özgüven kaybına yol açıyordu (V5).”

“Öğrencimin sınav dönemlerinde özellikle kaygı düzeyinin arttığını hissedebiliyorum, zaten sınavım var şeklinde sürekli şikayet ediyor (V6).”

Elde edilen veriler doğrultusunda öğrenci, öğretmen ve velilerin ortak görüş olarak öğrencilerin açık uçlu sorularda zorlandıklarını görüşmelerde belirtmişlerdir. Öğrencilerin sınav materyallerine yönelik yapılan doküman analizinde de öğrencilerin bazılarının açık uçlu sorularda zorlandıkları görülmüştür.

Dokuman analizlerinden öğrencilerin açık uçlu sorularda zorlandıklarına yönelik örnekler aşağıda verilmiştir:





Yapılan doküman analizi sonucunda öğrencilerin bazılarının açık uçlu sorularda zorlandıkları ve tam puan alamadıkları görülmüştür. Bu durum görüşmelerden elde edilen verilerle uyushmaktadır.

4.3. Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki Değişikler Sonrasında Öğretmenlerin Ders Sürecini Nasıl Yürüttüklerine İlişkin Görüşler

Araştırmanın üçüncü alt sorusu kapsamında “ MEB’in yapmış olduğu değişikliklerden sonra öğretmenler ders sürecini nasıl yürütmektedir?” sorusuna ilişkin elde edilen veriler aşağıda verilmiştir.

Tablo 14 Türkçe öğretmenlerinin Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki değişikliklerden sonra ders işlenişine ilişkin görüşleri

Kategori	Kod	Frekans
Ders Planlamaya Yönelik Görüşler	Kazanımlara Önem Verme	4
	Sınıf Seviyesine Uygunluk	3
	Günlük Plan Yapma	3
	Zümreler Arası İş Birliği	2
	Plan Dışına Çıkma	2
	Değişiklik oldu	9
	Değişiklik Olmadı	3
Ders Süreciyle İlgili Görüşler	Sınıf Mevcudu Fazla	7
	Konuşma Etkinliklerinde Artış	5
	Dinleme Etkinliklerinde Artış	4
	Proje Ödevlerinde Artış	3
	Dönüt ve Düzeltme Yapma	2
	Görsel Okuma Yapma	2
	Tecrübelerden Yararlanma	2
	Ödev Verme	1

Tablo 14 incelendiğinde ders planlamaya yönelik görüşlerde öğretmenler kazanımlara önem verdiklerini, planların sınıf seviyesine uygun olmasına dikkat ettiklerini, günlük plan yaptıklarını, zümreler arası işbirliği yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı durumlarda öğretmenlerin plan dışına çıkmak zorunda kaldıkları görüşmelerden anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin ders planlamaya yönelik görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

“ Ders planlaması yaparken ve sınav materyali hazırlarken ilk olarak kazanımlara dikkat etmeye çalışıyorum (Ö2). ”

“Dersi uygulamaları planlarken ve açık uçlu sorular hazırlarken sınıf seviyesine uygun olmasına dikkat ediyorum. Öğrencilerin seviyelerine dikkat edersek kendilerini daha iyi ifade edeceklerini düşünüyorum (Ö6). ”

“ Ana plan yanında planlama yaparken günlük planlara daha çok önem vermeye başladım. Bu planlara da yeni yönetmelikle değişiklik yapılan dinleme ve konuşma becerileri yanında okuma becerisini de ön plana almaya çalışıyorum (Ö4). ”

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin sınav materyali hazırlarken kazanımlara önem verdiklerini belirttikleri görülmüştür. Yapılan doküman analizinde de bu açık bir şekilde görülmekte olup öğretmenlerin genel olarak hazırladıkları sınav materyallerinin baş kısmına hazırlanan soruların hangi kazanımlara yönelik olduklarını belirttikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin hangi kazanımlara dikkat ettiklerine yönelik örnekler aşağıda verilmiştir

T.6.1. DİNLEME / İZLEME

T.6.1.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.

T.6.1.3. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.

T.6.1.4. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder.

T.6.1.6. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.

T.6.1.9. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.

T.6.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.

a) Çizgi film vb. izletilerek örtülü anlamlar hakkında çıkarımda bulunulması sağlanır.

b) Öğrencilerin dinlediklerindeki/izlediklerindeki tutarlılığı sorgulamaları sağlanır.

T.6.1.11. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir.

T.6.1.12. Dinleme stratejilerini uygular. Not alarak, katılımlı, grup hâlinde dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır.

:

T.5.2. KONUŞMA

T.5.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.

Öğrencilerin verilen bir konuyu görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve sunum öncesinde prova yapmaları sağlanır.

T.5.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.

T.5.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.

Serbest, güdümlü, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.

T.5.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.

T.5.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

T.5.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmaları sağlanır.

T.5.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

Öğretmenlerin ders işleyişine ilişkin görüşlerinde bazı öğretmenler ders işleyişinde değişiklikler olduğunu ifade ederken bazıları da ders işleyişinde herhangi bir değişiklik olmadığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin ders sürecindeki değişiklikler hakkında görüşlerine örnekler aşağıda verilmiştir:

“MEB’in yapmış olduğu değişikliklerden sonra elbette ders işleyişimde farklılıklar oldu Mesela dinleme ve konuşma becerilerine yönelik etkinliklere daha fazla yer vermeye başladım (H8).”

Öğretmenlerin ders işleyişlerine yönelik görüşlerinde öncelikle sınıf mevcutlarının fazla olduğunu ifade etmişlerdir. Dinleme ve konuşmaya yönelik etkinliklerin sayılarının yanında proje görevlerinde de artış olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenler derslerde tecrübelerinden yararlandıklarını, görsel okuma yaptıklarını ve sonraki ders için ödev verdiklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin ders işleyişleri ile ilgili görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

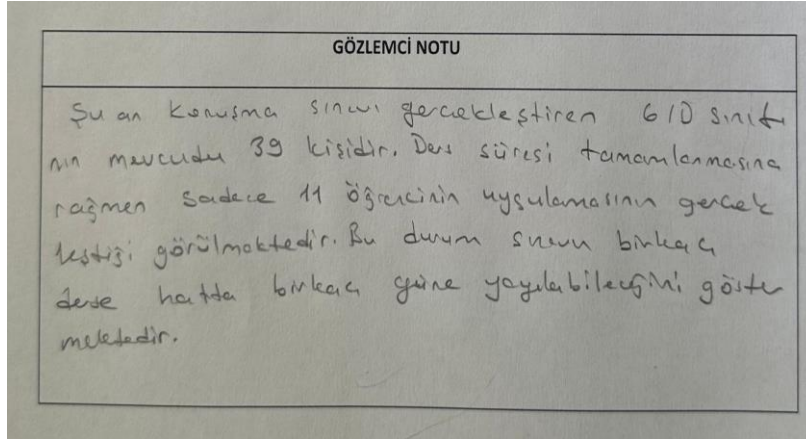
“Zaman konusunda uygulamalar yaparken sıkıntılar yaşıyor ancak bunun nedeninin ders süresi olmadığını hatta ders süresinin 40 dakikadan daha az olması gerektiğini düşünüyorum. Sorun bence 40 kişileri aşan sınıf mevcutları olduğunu düşünüyorum (H2).”

“Ders planlamasında dinleme ve konuşma etkinliklerine ağırlık vermeye başladık. Dinleme için mesela ders kitaplarında her temada birer etkinlik var bu bence yetersiz (H3).”

“Geçen yıla oranla öğrencilerin Türkçe dersinden aldığı proje ödevlerinin sayısı geçen yıla oranla yaklaşık iki kat arttığını görüyorum (H4).”

“ Dersi planlarken ve ders süresinde sık sık görsel okumaya yer veriyorum. Ayrıca sınavlarda da görsel okumaya yönelik sorular sormaya özen gösteriyorum (H10).”

Değişikliklerden sonra ders süreciyle ilgili öğretmen görüşlerini destekleyen gözlemci notları aşağıdaki gibidir:



Gözlemci notu incelendiğinde sınıfların kalabalık olduğu ve uygulamaların uzadığı görülmektedir. Bu durum görüşmelerden elde edilen verileri desteklemektedir.

Tablo 15 Öğretmenlerin Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki değişikliklerden sonra kullanılan materyaller hakkında görüşleri

Kategori	Kod	Frekans
Derste Hangi Materyaller Kullanıldığına İlişkin Görüşler	Akıllı Tahta	4
	EBA	3
	E- Kitap	3
	Kavram Haritaları	2
	Ders Kitabı	1
	Kullanımında Azalma	
Sınav Materyallerinin Özellikleri Hakkında Görüşler	MEB'İN Örnek	7
	Sorularına Uygun Olma	
	İlgi Çekici Olma	4
	Birden Fazla Duyuya	
	Hitap Etme	3
	Yeni Nesil Sorulara Yer Verme	3
	Kazanımları Karşılama	2
	Görsellere Yer Verme	2
	Analiz Becerisini	2
	Geliştirme	
	Uygulama Esaslarına	2
	Yer Verme	

Tablo 15 incelendiğinde değişikliklerden sonra derste kullanılan materyallerle ilgili öğretmen görüşleri “Derste Hangi Materyaller Kullanıldığına İlişkin Görüşler” ve “Sınav Materyallerinin Özellikleri Hakkında Görüşler” olmak üzere iki tema etrafında yoğunlaşmıştır. Öğretmenlerin hangi materyalleri kullandıklarına ilişkin görüşlerinde akıllı tahtayı ve EBA’yı aktif olarak kullandıkları ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca E-Kitap uygulamalarını kullanırken ders kitabı kullanımlarının azaldığını da ifade etmişlerdir.

Derste hangi materyaller kullanıldığına ilişkin öğretmen görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

“Akıllı akıllı tahta kullanımımız vardı daha da arttı. Örneğin dinleme sınavı için çalışmaları tahta aracılığıyla yaptık. Ayrıca uygulamalı sınavlarda akıllı tahtadan fazlasıyla yararlandık (H1).”

“ Değişikliklere yönelik kaynaklarımızın yetersiz olduğunu düşünüyorum. Bu sebeple E-Kitap uygulamaları kullandım. Öğrencilerimin EBA’yı kullanmaları yönünde destekledim ve akıllı tahtayı uygulamalarda sık sık kullandım (H10).”

Öğretmenlerin sınav materyallerinin özellikleri hakkındaki görüşlerinden sınav materyallerinin MEB’in örnek sorularına uygun olmasına, yeni nesil sorulara yer vermesine ve ilgi çekici olmasına dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca sınav materyallerinin birden fazla duyuya hitap etmesine, kazanımları karşılamasına ve analiz becerisini geliştirmeye yönelik olmasına dikkat ettiklerini de ifade etmişlerdir. Bunların yanında sınav materyallerinde görsellere ve sınav uygulama esaslarına yer verdiklerini de dile getirmişlerdir.

“ Bizim öğrenciden beklentimiz bir bilgiyi alarak etraflıca analiz etmesi, benimsemesi ve kendi cümleleri ile ifade etmeleridir. Çoktan seçmeli sorular bu yönde hem öğrenci hem de biz öğretmenler için yetersiz kalıyor. Kısacası ben çoktan seçmeli soruların azalmasını olumlu buluyorum (H2).

“Sınav materyali hazırlarken ilk olarak kazanımlara dikkat etmeye çalışıyorum. Bunun yanında sınıf düzeyine hatta çocukların bireysel farklılıklarına dikkat etmeye çalışıyorum. Keza bölgenin yapısına da dikkat etmeye çalışıyorum (H8).”

“Ayrıca Açık uçlu soruların yanında görseller de ekleyerek bu alanın da gelişmesini sağlamaya çalışıyorum. Bol bol aktif kelime hazinesine yönelik farklı sözcükler deyimler kullanmaya çalışıyorum (H6).”

“Sınav materyali hazırlarken öncelikle kazanımlara ve sınıf seviyesine önem veriyorum. Sınavlar da özellikle de konuşma ve dinleme sınavları hazırlarken öğrencilerin ilgisini çekebilecek metinlere yer vermeye çalışıyorum (H7).”

“Dinleme sınavında materyal hazırlarken ise öğrencinin ilgisini çekecek güncel konularla ilgili metinler seçiyorum bunu yaparken de yaşına uygun olmasını tercih ediyorum (H9).”

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerde öğretmenlerin sınav materyali hazırlarken görsellere yer verdiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Yapılan doküman analizinde de sınavlarda görsellere yer verildiği görülmüştür.

Sınavlarda kullanılan görsellere ait örnekler aşağıda verilmiştir:



Görselle ilgili öykü, şiir veya bilgilendirici bir metin yazınız. (noktalama ve yazım kurallarına dikkat edin)

Aşağıdaki görsellerde ne anlatılmak istenmektedir? Alttaki boşluklara yazınız.



Değişikliklerden sonra kullanılan materyallerle ilgili öğretmen görüşlerini destekleyen gözlemci notları aşağıdaki gibidir:

GÖZLEMCİ NOTU

8. sınıf dinleme sınavında ders öğretmeni sınıfı elinde mikrofonla geldi ve akülü tahtadan konu ile görseller açtı. Metni mikrofonla okudu. Böylece birden fazla duyuya hitap ederek öğrencilerin de ilgisini çekmeyi başardı.

GÖZLEMCİ NOTU

7. sınıf dinleme sınavında dinleme metni akülü tahtadan açıldı. Akülü tahtanın aktif kullanımını öğrencilerin ilgisini çekmiş olup bu durumun öğrencilerin tuatından olumlu kur şilediği gözlemlenmiştir.

Gözlemci notları incelendiğinde farklı duyulara hitap eden araç gereçler ve akıllı tahta kullanıldığı görülmektedir. Bu durum görüşmelerden elde edilen verilerle uyumludur.

4.4. Öğretmenlerin Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki Değişikler Sonrasında Sınav Sürecini Nasıl Yürüttüklerin İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt sorusu kapsamında “MEB’in yapmış olduğu değişikliklerden sonra öğretmenler sınav sürecini nasıl yürütmektedir?” sorusuna ilişkin elde edilen veriler aşağıda verilmiştir.

Tablo 16 *Öğretmenlerin Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki değişikliklerden sonra sınav sürecine ilişkin görüşleri*

Kategori	Kod	Frekans
Sınav Uygulamalarına İlişkin Görüşler	Eşit Süre Verme	6
	Ders Düzeninin Bozulması	5
	Zamanı Yönetememe	4
	Tekrar Dinleme Yapma	4
	BEP’li öğrencilerin Uygulamalarında Zorlanma	3
	Tekrar Şans Verme	2
	Topluluk Önünde Konuşamama	2
	Beden Dilini Kullanamama	1
	Açık Uçlu Sorular Kullanma	12
	Cevap Anahtarı Kullanma	6
	Değerlendirme Ölçeği Kullanma	5
	Tarafsız Olma	4
	Çoktan Seçmeli Soruların Azalması	4
Ölçme-Değerlendirmeye Yönelik Görüşler	Sınav Analizi Yapma	3
	Soru Havuzu Oluşturma	3
	İmla Kurallarına Dikkat Etme	2

Tablo 16 incelendiğinde değişikliklerden sonra sınav sürecine yönelik öğretmen görüşleri “ Sınav Uygulamalarına İlişkin Görüşler” ve “Ölçme-Değerlendirmeye Yönelik Görüşler” olmak üzere iki tema etrafında yoğunlaştığı görülmüştür. Sınav uygulamalarına ilişkin görüşler ile ilgili öğretmenler öğrencilere eşit süre vermelerine rağmen öğrencilerin zamanı iyi kullanamadıklarını ve dinlemeye yönelik uygulama sınavında metinleri tekrar dinleme talebinde bulunduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin beden dilini kullanamadıklarını topluluk önünde konuşamadıklarını ve BEP’li öğrencilerin uygulamalarda zorlandıklarını dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin sınav uygulamalarına ilişkin görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

“Dinleme sınavlarında sınav materyalinin yani konunun öğrencinin ilgisini çekmediğinde kendini veremediğini gözlemledim. Dinleme metnin birden fazla dinlenmek zorunda kaldığını gördüm. Sınavını bitiren öğrencilerin ders düzenini olumsuz etkilediğini gördüm diyebilirim (H7).”

“Değerlendirme yaparken de tarafsız olmaya özen gösteriyorum. Bazı öğrenciler çekiniyor ya da heyecanlanıyor onlara yeniden şans veriyorum. Son olarak da bazı sınıflarda BEP’li öğrencilerimiz var onları sınıftan ayrı olarak değerlendiriyorum ve farklı materyaller kullanıyorum.”

“Özellikle konuşma sınavlarında bazı öğrencilerin topluluk önünde konuşmakta zorlandıklarını gördüm. Sürekli bana yani öğretmene hitap ederek konuşuyorlar, çoğu kez uyarmak zorunda kaldım (H10).”

“Öğrencilerden bazıları uygulamalı sınavlarda heyecanın etkisiyle sürekli farklı hareketler yaptıklarını ve ellerini, ayaklarını salladıklarını gördüm. Bu da beden dilini aktif kullanamadıklarını göstermektedir (H8).”

“Ders saati ve sınıf mevcutlarını da göz önüne alarak konuşma sınavlarında öğrencilere ikişer dakika süre tanıdım ve seçtikleri konular hakkında hazırlıklı konuşma yapmalarını istedim (H5).”

Öğretmenlerin değişikliklerden sonra ölçme değerlendirme yönelik görüşlerinde açık uçlu sorular kullandıklarını, cevap anahtarı ve değerlendirme ölçeği kullandıklarını ve tarafsız olmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca çoktan seçmeli soruların azaldığını ve sınavlarda imla kurallarına önem verdiklerini de ifade etmişlerdir. Bunların yanında soru havuzu oluşturdıklarını ve sınav sonlarında sınav analizi yaptıklarını da dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye yönelik görüşlerine ilişkin örnek görüşmeler aşağıda verilmiştir:

“Konuşma sınavının uygulamasında ilk olarak konu seçimi sıkıntısı oluyor. Konuyu ben seçsem öğrencileri sınırlandırmış oluyorum onlara bıraksam bazı öğrenciler o mu olsa bu olsa derken konu seçemiyor. Sonuç olarak 30 soruluk bir havuz oluşturup oradan seçmelerini ve hazırlıklı konuşma yapmalarını istedim (H1).”

“Puanlama anahtarı kullanıyorum. Sınav esnasında yaşadıkları tedirginliklerini göz önüne alıyorum. Mesela konuşma sınavında başarısız olduğunda tamamen puanını yok saymıyorum gerekirse bir kez daha şans tanıyorum. Duygusal bakarak not vermemeye değerlendirmeye çalışsam da kanaatimi genelde öğrenci lehine kullanıyorum (H2).”

“Dinleme sınavında aynı metni anlamayan öğrenciler olduğu için birkaç kez okuyabiliyorum ya da dinleme yaptırmak zorunda kalabiliyorum (H4).”

“Yazılı sınavlarda yazım ve noktalama kurallarına ne kadar uyulduğuna dikkat ediyorum. Ayrıca hazırladığım açık uçlu sorulara özgün ve yaratıcı cevaplar verip veremediğine kendini doğru biçimde ifade edip etmediğine dikkat ediyorum (H2).”

“Özellikle dinleme ve konuşma gibi sınavlarda objektif olmaya çalışıyorum. Sınavlarda cevap anahtarlı hazırlamaya ve değerlendirme ölçekleri kullanmaya dikkat ediyorum. Yazmaya yönelik açık uçlu sorularda da yazım ve imla kurallarını on puan üzerinden değerlendiriyorum (Ö5).”

“ Sınavlarda detaylı bir şekilde cevap anahtarları hazırlıyorum. Konuşma sınavları için değerlendirme ölçeği hazırlıyor ve sınav esnasında hemen dolduruyorum. Sınavlar sonunda sınav analizleri yapıyorum (H7).”

“Özellikle Türkçe derslerinde yer alan soruların tek bir cevabı olmamalıdır. Bu da bize açık uçlu soruları işaret ediyor (H2).”

Değişikliklerden sonra sınav süreci ilgili öğretmen görüşlerini destekleyen gözlemci notları aşağıdaki gibidir:

GÖZLEMÇİ NOTU

Konuşma sınavının yapıldığı bu sınıfın mevcudu 34 kişidir. Öğretmen sınıfı bir ders saatinde anlamlayamamış olup sınıf düzenini sağlamada zorlanmıştır.

GÖZLEMÇİ NOTU

Bu konuşma sınavında ders öğretmeni konu seçiminin uysulama anına bırakmıştır. Rahatsızlıkta aiken her öğrenci öğretmenin tahtaya yansıttığı 30 soruluk soru havuzundan kendi istediği soruyu seçerek konuşmaya başlamıştır. Bu uysulama öğrencinin rahatsızlıklarına katkı sağlamıştır.

GÖZLEMÇİ NOTU

Bu dinleme sınavında öğrenciler 5. sınıf okulları için dinleme metninin 3-4 kez tekrar oynatılmasını istedikler. Buna rağmen hala yetistire meyeleler vardı. Öğrenciler, metni tam olarak dinlemek yerine dinlerken soruların cevaplarını aradıkları gözlemlenmiştir.

GÖZLEMCİ NOTU

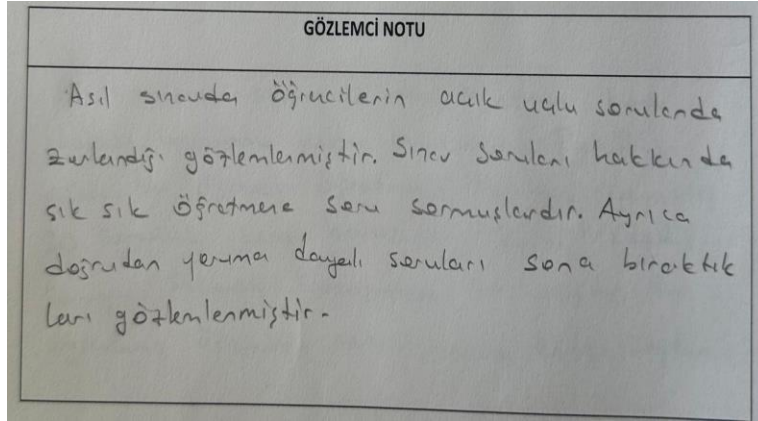
Gerçekleşmekte olan konuşma sınavının yapıldığı sınıfta sınıf mevcudu 37 kişidir. Sınavını bitiren ve sınavın kendisine gelmeye öğrencilerin konuşarak des düzenini bozduğu gözlemlenmiştir. Bu durumu önlemek için sınavı biten öğrencilerin sınıf dışına çıkartılması bir seçenek olabilir.

GÖZLEMCİ NOTU

uygulanmış olarak gerçekleştirilen konuşma sınavında sınıfta bir adet kaynaştırma ve bir adet psikolojik nedenden ötürü hiç konuşmayan öğrenci vardı. Bu öğrencilerin uygulamasında öğretmen zorluk yaşadı. Konuşmak istemeyen öğrenci için bir kuru bekleyip evde ses kaydı yapmasını ve kendisine göndermesini isteyerek kendine bir çözüm yolu buldu.

GÖZLEMCİ NOTU

6.sınıfların konuşma sınavında öğrencileri zorlandıkları gözlemlenmiştir. Konuşmak istemeyen öğrenciler, beden dilini kullanamayan öğrenciler ve sürekli öğretmene hitap ederek konuşan öğrenciler dikkat çekmektedir.



Gözlemci notları incelendiğinde öğrencilerin açık uçlu sorularda zorlandıkları, özellikle konuşma sınavı gibi uygulamalı sınavlarda zorlandıkları, dinleme sınavlarında öğrencilerin metinleri birden fazla dinleme gereği duydukları ve uygulamalı sınavlarda sınıfların kalabalık olmasının da etkisiyle sınıf düzeninin bozulduğu görülmektedir.

BÖLÜM 5

TARTIŞMA

Bu araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılı içerisinde Milli Eğitim Bakanlığının Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde ve Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesinde yapmış olduğu değişiklikler sonrasında ortaokul Türkçe derslerindeki ölçme değerlendirme sürecine ilişkin durumu incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgular karşılaştırmalı olarak tartışılmıştır.

5.1. MEB'in Yapmış Olduğu Değişikliklere İlişkin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerine Yönelik Tartışma

MEB'in yapmış olduğu değişikliklerden sonra öğretmenlerle yapılan görüşmelerden yapılacak değişikliklere ilişkin eğitim camiasının görüşünün alınmadığı, pilot uygulama yapılmadığı, ani olduğu ve yeterince hizmet içi eğitim verilmediği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bu şekilde cevap vermelerinin ve rahatsız olduklarını ifade etmelerinin nedeni uygulayıcısı oldukları ders için yapılan değişikliklere ilişkin kendi görüşlerinin alınmasını gerekli bulmalarıdır. Ayrıca program geliştirme ya da program değişikliği çalışmalarında pilot çalışmanın gerekliliğinden hareketle uygulamadaki böyle bir boşluğa ilişkin önemli sorunlar yaşadıkları açıktır.

Öğrencilerle ve velilerle yapılan görüşmelerden değişikliklerden geç haberdar oldukları, değişiklikleri tam olarak anlamlandıramadıkları anlaşılmaktadır. Çoğunluğun durum hakkındaki bilgilendirmeyi okul yönetiminden ve ders öğretmeninden aldıkları görülmektedir. Bu tarz köklü değişikliklerden sonra eğitim sisteminin bileşenleri olan öğretmenlere, velilere ve öğrencilere bilgilendirici seminerler yapmak ya da eğitimler vermek durumun daha iyi anlaşılması ve benimsenmesini sağlayabilir.

Eğitim politikalarının belirlenmesinde veya değiştirilmesinde bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulması gerekli bir durumdur . Bireyler farklı yeteneklere, zekaya, ön bilgilere, öğrenme şekillerine ve motivasyon düzeyine sahiptir. Bu nedenle eğitim sisteminin, bu özelliklere göre yönlendirilmesi önemlidir (Aktepe, 2005). Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden bazı öğretmenler değişiklikler yapılırken bireysel farklılıkların göz ardı edildiğini düşündüğü görülmektedir. Derslerin bireysel farklılıklara dikkat ederek planlanması ve uygulanması öğrencinin derse karşı tutumunu ve akademik başarısını olumlu etkileyebilir.

Çevresel faktörler, eğitim süreciyle doğrudan ilişkilidir. Olumsuz Çevresel faktörler ; eğitim sürecinde yer alan bireylerin fiziksel stres durumları olumsuz etkilerken bu ortamlarda yapılan eylemler olumsuz yönde etkilenir (Krüger vd. 2004). Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda MEB'in yapmış olduğu değişiklikleri uygulamaya koyarken çevresel faktörleri göz ardı ettiği görülmektedir. Okulun içerisinde bulunduğu çevre de eğitimde belirleyici olduğu için eğitime yönelik uygulamalar planlanırken çevre koşulların göz önüne alınması eğitimin kalitesi için faydalı olacaktır.

5.2. MEB'in Yapmış Olduğu Değişikliklerin Türkçe Dersine Yansımalarına Yönelik Tartışma

Türkçe dersinin programda yer alan dersler arasındaki yeri ve önemi açısından bakıldığında öğretmenlerle, velilerle ve öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda Türkçe dersinin öneminin arttığı açık bir şekilde görülmektedir. Ancak Türkçe dersinde geçme notunun 55'ten 70' çıkarılmasının öğrenciler, öğretmenler ve veliler tarafından olumsuz karşılandığı anlaşılmaktadır. Türkçe dersinin baraj dersi olması ve geçme notunun 70 olması öğrenciler üzerinde psikolojik baskı yaratabilir. Ayrıca derse karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olabilir.

Türkçe dersi yapılan değişikliklerden en çok etkilenen ders olmuştur. Asıl sınavın yanında dinleme ve konuşma sınavları yapılmaktadır. Bu sınavlar için ayrı ayrı zaman dilimi ayrılırken her sınav için farklı sınav materyalleri oluşturulmakta ve ayrı ayrı değerlendirilip analiz edilmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden bu durumun iş yükü oluşturduğu, zaman problemi yarattığı ve maliyeti artırdığı anlaşılmaktadır. Uygulamalı sınavların bilgisayar ortamında yapılması hem öğrenciler için daha ilgi çekici olabilir hem de zaman ve maliyetten tasarruf edilmesi konusunda faydalı olabilir.

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda Türkçe dersinde birden fazla sınavın yapılmasının sınav haftasının uzamasına neden olduğu anlaşılmaktadır ve bu yoğun sınav trafiğinden öğrencilerin açık bir şekilde rahatsız oldukları görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin ders çalışma sürelerinde gözle görülür bir artış olduğu görülmekle birlikte bu durumun doğal sonucu olarak sosyal etkinliklere yeterince zamanları kalmadığı görülmektedir. Çok sayıda sınavın gerçekleştirilmesi ve sınav döneminin uzaması öğrencilerin sınav kaygısı yaşamalarına neden olduğu görülmektedir.

Velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler velilerin Türkçe dersinin öğrencileri düşünmeye yönlendirdiğini ve sınav yönetmeliğindeki değişikliklerin farklı becerileri ölçmeyi gerektirdiğini düşündüklerini göstermektedir. Bunun yanı sıra veliler sistemin öğrenci merkezli olduğunu düşünmektedir.

MEB'in yapmış olduğu değişikliklerden önce hala davranışçı kuramın etkilerinin görüldüğü öğretmenlerin daha aktif olduğu ve çoğunlukla çoktan seçmeli soruların kullanıldığı bilinmektedir. Değişikliklerden sonra sistemin farklı becerileri ölçmesi ve daha öğrenci merkezli olması öğrencilerin daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmesine katkı sağlayabilir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara Türkçe öğretmenlerinin dersleri planlarken kazanımlara dikkat ettikleri, asıl plan olan yıllık plan yanında günlük plan yaptıkları ve diğer zümre öğretmenleri ile işbirliği içerisinde oldukları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin ölçme değerlendirme sürecinde cevap anahtarı kullandıkları, dereceli puanlama anahtarı kullandıkları, dönüt ve düzeltme yaptıkları, dereceli puanlama anahtarı kullandıkları görülmektedir. Değişikliklerden sonra da bunları kullanmaya devam etmektedirler. Ancak süreç değerlendirilirken değerlendirmenin süreç içerisinde yapılması, öğrencilerin performanslarının süreç boyunca gerçek yaşam görevlerindeki performansları üzerinden verilmesi gerekmektedir.

Teknoloji, insanların verimliliğini ve iş gücünü etkili bir şekilde artıran en önemli araç olarak kabul edilmektedir (Sümer, 2020). Bu bağlamda, teknoloji, sunduğu olanaklarla 21. yüzyılda her alanda insanların vazgeçilmez bir unsuru haline gelmiştir (Kaya, 2019; Ömrüüzun, 2019). Eğitim ortamları, teknolojik hızlı değişimlere ayak uydurabilmek için sürekli güncellenmiş; kara tahtadan başlayarak eğitim süreci, bilgisayar, tablet, akıllı tahta ve mobil cihazlar gibi farklı araçlarla zenginleşmiştir (Kolburan-Geçer ve Bakar-Çörez, 2020). Bu çalışmada öğrenciler ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde sınıfta akıllı tahta kullanımının arttığı, EBA platformunun etkin kullanıldığı E- kitap uygulamalarının kullanılmaya başlandığı ve ders kitaplarının kullanımının ise sınırlandırıldığı bulgularına ulaşılmaktadır. Eğitim içerisinde dijital platformların ve içeriklerin kullanılması eğitim ortamını daha ilgi çekici daha eğlenceli hale getirebilir. Ayrıca önümüzdeki iki yıl içerisinde aşamalı bir şekilde uygulanacak olan yeni Türkçe öğretim programının da incelendiğinde teknolojik araç gereç kullanımını ve dijital içerikleri desteklediğini söylemek mümkündür.

5.3. MEB'in Yapmış Olduğu Değişikliklerden Sonra Uygulamalı Sınavlara İlişkin Tartışma

Milli Eğitim Bakanlığı yapmış olduğu değişiklikler ile asıl sınavın %50'si, dinleme sınavının %25'i ve konuşma sınavının %25'i öğrencinin Türkçe dersine ilişkin karne notunu oluşturmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı farklı becerileri ölçerken bunları sınav notuna dahil ederek uygulamaların etkinliğini göstermek istemiş olabilir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden öğrencilerin uygulamalarda zorlandığı, zaman yönetimini iyi yapamadıkları derse karşı olumsuz tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin eski sisteme alışık olduklarını ve yeni sisteme tam olarak alışamamalarıyla açıklanabilir. Ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşmelerden öğrencilerin uygulamalı sınavlara katılmada isteksiz olduklarına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Bu durumun üstesinden gelmek için öğretmenlerin öğrencilerle iletişiminin iyi olması gerekir. Uygulamalı sınavlarda belirlenmeye çalışılan performansların gelişimi ile ilgili öğrenme öğretme uygulamaları etkili bir şekilde yürütülebilir. Ayrıca öğrenciler uygulamalı sınavlar konusunda, topluluk önünde konuşma konusunda ve yaratıcı düşünme konusunda öğrenme öğretme sürecinde yapılan etkinliklerle yüreklendirilerek bu beceriler geliştirilebilir.

Özel gereksinimi olan bireyler , fiziksel, duygusal ve sosyal yönlerden akranlarından farklı ihtiyaçlara sahip kişilerdir . Bu bireylerin hangi eğitim ortamlarında eğitim görmeleri gerektiği , özel eğitim alanındaki gelişmelere bağlı olarak çeşitli şekillerde ele alınmıştır. Geçmişte, bu eğitimlerin alındığı ilk yerler genellikle özel yatılı veya gündüzlü okullarken , günümüzde hem dünyada hem de ülkemizde bu bireylerin kaynaştırma eğitimine dahil olmaları daha yaygın olarak kabul edilmekte ve tercih edilmektedir (Kargın, 2004). “Kaynaştırma, özel gereksinimli bireylerin, akranlarının bulunduğu okullarda ve aynı sınıflarda ayrı tutulmadan eğitim almalarını ifade eder” (Sucuoğlu & Kargın, 2006, s. 29). Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden özel gereksinimli öğrenciler ve kaynaştırma öğrencilerinin uygulamalı sınavlarda zorlandıkları bulgularına rastlanmaktadır. Ayrıca uygulamalı sınavlara ilişkin yapılan gözlemlerde gözlemci notlarında bu tarz öğrencilerin uygulamalarda zorlandıklarına ilişkin bulgulara rastlanmıştır. Bunun nedeni ise bu tarz öğrencilerin gereksinimlerinin normal öğrencilerden farklı olması ve sınıf mevcutlarının kalabalık olması nedeni ile bu öğrencilere gereksinim duydukları zamanın sağlanamaması olabilir.

Uygulamalı sınavlara ilişkin öğretmen öğrenci ve veli görüşlerine bakıldığında ortak noktalardan biri de “sınıf mevcutlarının kalabalık olması” bulgusudur. Bu durumla ilgili uygulamalara ilişkin gözlemci notları incelendiğinde gözlem yapılan sınıfların en az 26 öğrenciden en fazla ise 41 öğrenciden oluştuğu bulgularına rastlanmaktadır. Bu durumun nedenleri arasında derslik yetersizliği sayılabilir. Ayrıca konuyla ilgili öğretmen görüşleri ve gözlemci notları bize uygulamalar sürecinde sınıf mevcudunun kalabalıklığından uygulamaların farklı günlere sarktığını, sınav döneminin uzadığını ve ders düzeninin bozulduğunu göstermektedir.

5.4. MEB’in Yapmış Olduğu Değişikliklerden Sonra Türkçe Dersi Ölçme Değerlendirme Sürecine İlişkin Tartışma

MEB’in Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesinde yapmış olduğu değişikliklerle süreç odaklı değerlendirme ve performansa dayalı değerlendirmeyi ön planda tuttuğu görülmektedir. Kutlu, Doğan & Karakaya (2014), problem çözme , eleştirel düşünme , değerlendirme , tahmin , tümevarım , tümdengelim ve yaratıcı düşünme gibi gelişmiş zihinsel becerileri ölçmek için yeni değerlendirme yöntemlerinin kullanılması gerektiğini ileri sürmektedir . Performansa dayalı değerlendirmeler , öğrenci gelişim portfolyoları ve durum analizini önermektedirler . Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen gözlemler , birçok eğitimcinin geleneksel kağıt-kalem sınavlarına açık uçlu sorular eklediğini ortaya koymaktadır. Bunların yanında bu sınavları değerlendirirken cevap anahtarı ve dereceli puanlama anahtarları kullandıkları bulgulardan anlaşılmaktadır. Uygulamalı sınavlarda ise değerlendirme ölçekleri kullandıklarına bulgularda rastlanmıştır. Öğretmenlerin klasik kağıt-kalem sınavları kullanmaları, cevap anahtarları kullanmaları, değerlendirme ölçekleri kullanırken; öğretim programında yer alan öğrenci ürün dosyası, görüşme, öz değerlendirme formları, dinleme izleme gözlem formları, kontrol listeleri gibi daha süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullandıklarına ilişkin herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Bu durum ise öğretmenlerin daha önce kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemlerini tercih etmeleri olabilir.

Uygulamalı sınavlara yönelik öğrencilerin velilerin ve öğretmenlerin “Merkezi sınavlarla uyuşmama” şeklinde ortak bir cevap verdikleri bulgularda göze çarpmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının her yıl yaptığı LGS sınavında 20, İOKBS sınavında 20 Türkçe sorusu sorulurken bu soruların hiçbiri açık uçlu olmayıp çoktan seçmeli sorulardır. Ayrıca dinleme ve konuşma sınavlarına yönelik de doğrudan soru bulunmamaktadır. Öğrenme öğretme

sürecinde öğrenmenin ne kadar gerçekleşip gerçekleşmediğini anlamanın en iyi yolu uygulamalı sınavlardır. Ani bir geçiş sürecinin gerçekleşmesinin yanı sıra eğitim sistemimizin hala ulusal sınavlara odaklanmış durumda olması öğrencilerin genel motivasyonlarını ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkileyebilir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden açık uçlu sorularda zorlandıklarına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Öğrencilerin sınav kağıtlarına ilişkin sınav dokümanlarının incelenmesinde de benzer bulgulara rastlanmıştır. Bu durum, öğrenme öğretme sürecinde ve sonrasında merkezi sınavlarda yer alan sözlü ya da yazılı sınavlarda bu tarz soruların kullanılmadığı şeklinde açıklanabilir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden konuşma sınavı ile ilgili topluluk önünde konuşma, zaman problemi yaşama, kendini tam olarak ifade edememe gibi zorluklar yaşadıklarına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden ise konuşma sınavlarında öğrencilerin topluluk önünde konuşamadıklarına ve beden dilini aktif kullanamadıklarına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Elde edilen bulgular öğrencilerin sınav dokümanları ile karşılaştırıldıklarında konuşma sınavında öğrencilerin zorlanmalarına rağmen sınav puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilere yanlış davrandıklarını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin bu tutumunun öğrencinin alışma sürecinde derse karşı olumsuz tutuma sahip olmalarını istememelerinden kaynaklandığı ileri sürülebilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin merkezi sınavlarda okul başarı puanları açısından da dezavantajlı duruma düşmelerini önlemek amacıyla yapılmış olabilir.

BÖLÜM 6

SONUÇLAR

MEB'in yapmış olduğu değişikliklerden sonra öğretmen görüşlerinden değişiklikler hakkında olumsuz görüşlerin yer aldığı görülmektedir. Bu olumsuz görüşler içerisinde eğitim camiasının görüşlerinin alınmaması, pilot uygulama yapılmaması, hizmet içi eğitimlerin yetersiz olması yönünde görüşler yer almaktadır. Olumlu olan az sayıdaki görüşlerde ise teorik olarak olumlu bulmanın yanında uygulamada zorlandıkları sonucuna ulaşılmaktadır.

MEB'in yapmış olduğu değişikliklerden sonra öğrenci görüşlerinden değişiklikler hakkında çoğunlukla olumsuz görüşlerin yer aldığı görülmüştür. Bu olumsuz görüşler içerisinde geç haberdar olunduğu, motivasyonu olumsuz etkilediği yönünde görüşler yer almaktadır.

MEB'in yapmış olduğu değişikliklerden sonra veli görüşlerinden olumlu da olumsuz da görüşlerin yer aldığı görülmüştür. Olumlu ifadeler içerisinde öğrenci merkezli olması, farklı becerileri geliştirdiği, düşünmeye yönelttiği yönünde görüşler yer almaktadır. Olumsuz görüşler içerisinde hazırlık sürecinin yetersiz olduğu, ani olduğu, sınav kaygısı yarattığı şeklinde görüşler yer almaktadır.

Değişiklikler sonrası sürece yönelik öğretmen görüşlerinden değişiklikler sonrası üç farklı sınavın olması ve uygulama sürecinin zaman aldığı, iş yükü oluşturduğu ve maliyeti artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Değişiklikler sonrasında öğrencilerle yapılan görüşmelerden sınav haftasının uzadığı, sınav kaygısı yaşadıkları, ders çalışma sürelerinde artış olduğu Türkçe dersi için belirlenen 70 geçme notunun fazla olduğunu düşündükleri ve sosyal etkinliklere ayırdıkları zamanın kısıtlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Değişiklikler sonrasında velilerle yapılan görüşmelerden öğrencilerinin sisteme tam olarak alışmadığı, aileleri ile birlikte vakit geçirme sürelerinde azalma olduğu, öğrencilerinin kaygı düzeyinin yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

MEB'in yapmış olduğu değişikliklerden sonra Türkçe dersinin işleyişine yönelik öğretmen görüşlerinden planlama yaparken kazanımlara önem verildiği, günlük plan

yapıldığı, zümreler arası iş birliği yapıldığı sonucuna ulaşılırken bazı öğretmenlerin ise öğretim programını yetiştirmekte zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin çoğunluğu yapılan görüşmelerden dinleme ve konuşma becerilerine yönelik etkinliklerin sayısında artış olduğu, akıllı tahta kullanımının arttığı, EBA'yı aktif kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Türkçe dersinde teknoloji kullanımının öğrenciler tarafından olumlu karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden Türkçe dersinde öğretmenlerinin ders işleyişinde değişiklik olduğu görüşlerin yer aldığı görülmektedir. Bu değişiklikler içerisinde dinleme ve konuşma sınavlarına yönelik etkinliklerde artış olduğu, farklı etkinliklere yer verildiği, akıllı tahta kullanımında artış olduğu, E- kitap kullanılmaya başlandığı ve ders kitabı kullanımında azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden sınav materyali hazırlarken birden fazla duyuya hitap etmesine, ilgi çekici olmasına, görsellerden yararlanmaya, açık uçlu sorulara yer vermeye ve soru havuzu oluşturmaya özen gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin genel olarak uygulamalı sınavlarda zorlandıkları ve bazı öğretmenlerin ise açık uçlu soru hazırlamakta zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu zorluklar içerisinde zaman problemi yaşandığı, sınıfların kalabalık olduğu, konu seçiminde zorlanıldığı ve öğrencilerin uygulamalı sınavlara katılmada isteksiz oldukları yönünde görüşler yer almaktadır. Ayrıca uygulamalı sınavların gözlenmesi sonucunda gözlemci notlarında da sınıfların kalabalık olduğu ve sınıf düzeninin bozulduğuna yönelik ifadeler yer almaktadır.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde konuşma sınavlarında zorlandıkları yönünde görüşlerin yer aldığı görülmektedir. Zorlandıklarına ilişkin görüşlerde zaman problemi yaşadıkları, kendilerini ifade etmekte zorlandıkları, tedirgin olduklarına ilişkin görüşler yer almaktadır. Öğrencilerin sınav dokümanları incelendiğinde katılımcı öğrencilerin konuşma sınavına ilişkin notlarının yüksek olduğu dikkat çekmekte olup görüşmelerle uyuşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenci, öğretmen ve velilerle yapılan görüşmelerde ortak olarak yapılan değişikliklerin merkezi sınavlarla uyuşmadığı şeklinde ifadesinin yer aldığı görülmüştür. Asıl sınava açık uçlu sorular eklenirken, dinleme ve konuşma becerilerini ölçen ayrı sınavlar yapılmaya başlanmıştır. MEB'in yapmış olduğu merkezi sınavlarda Türkçe dersine ait tüm soruların çoktan seçmeli olduğu görülmekte olup bu durum konu hakkında öğrenci, veli ve öğretmen görüşleriyle örtüşmektedir. Yapılan görüşmeler sonucunda dönem içinde yapılan

sınavların ve uygulamalı sınavların merkezi sınavlarla örtüşmemesi öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilediği gibi değişiklikleri anlamlandırmakta güçlük çekmelerine sebep olmaktadır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ölçme değerlendirme sürecinde tarafsız olmaya çalıştıkları, cevap anahtarı kullandıkları, dönüt ve düzeltme yaptıkları, dereceli puanlama anahtarı kullandıkları ve gözlem formu kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda öğretmenlerin değişiklikler yapılmadan önce kullandıkları ölçme değerlendirme yöntemlerini değişikliklerden sonra daha aktif kullanmaya başladıkları görülmektedir.



BÖLÜM 7

ÖNERİLER

Bu bölümde öneriler değişikliklere yönelik öneriler, Türkçe dersi ölçme-değerlendirme sürecine yönelik öneriler ve yapılacak çalışmalara yönelik öneriler başlıkları altında ele alınmıştır.

7.1. MEB ‘in Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki Yapmış Olduğu Değişikliklere Yönelik Öneriler

- Milli Eğitim Bakanlığı daha öğrenci merkezli bir eğitime geçmek, teorik bilgilerin ölçüldüğü sınavlar yerine uygulamalı sınavlar yapmak, teknolojik araç gereçleri daha aktif kullanılmasını sağlamak amacıyla köklü değişiklikler yapmıştır. Söz konusu branş öğretmenlerine ölçme değerlendirme, dinleme ve konuşma sınavlarının uygulanması ya da bu sınavlarla ilgili becerilere yönelik olarak öğrenme öğretme sürecinin tasarlanması, yürütülmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesine yönelik ilgili eğitimler verilebilir.
- Yapılan değişikliklerden en çok etkilenen öğrenciler için öncelikle oryantasyon çalışmaları yapılabilir. Ayrıca değişiklikler ve uygulamalar hakkında bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.
- Yapılan görüşmelerde velilerin değişikliklerin neler olduğu, neden gerçekleştiği hakkında tam olarak bilgiye sahip olmadıkları görülmüş olup bu konuda okulun sosyo-kültürel çevresi de dikkate alınarak okullarda, yaygın eğitim merkezlerinde ya da online olarak eğitimler verilebilir.
- Okullarda düzenli olarak yapılan veli toplantılarında veliler bilgilendirilebilir.
- Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki değişikliklerden sonra öğretmenlerle yapılan görüşmelerde kendilerinin görüşlerinin alınmadığını ifade ettikleri görülmüştür. Eğitim sisteminin tamamını ilgilendiren değişiklikler yapılmadan önce eğitim sistemindeki paydaşların görüşleri alınarak uygulamaya geçirilmesi daha etkili olabilir.
- Değişikliklerden sonra uygulamaya geçilmeden pilot uygulama yapılması önerilebilir.

- Değişiklerin sahadaki uygulayıcısı olan öğretmenlerin konuya hakimiyetleri ve yetkinlikleri açısından hizmet içi eğitimler artırılabilir.
- Yapılan değişikliklerin uygulanmasında çevresel faktörlere dikkat edilerek uygulama şekilleri, uygulama zamanlarında esneklik sağlanabilir.

7.2. Türkçe Dersi Ölçme Değerlendirme Sürecine Yönelik Öneriler

- Türkçe dersi için yapılan en önemli değişikliklerin dinleme ve konuşma becerilerinin ayrı uygulamalı sınavlar olarak yapılması diyebiliriz. Dinleme ve konuşma sınavlarının birleştirilerek uygulanması hem zaman hem maliyet hem de öğrencilerin sınav kaygıları üzerinde olumlu etkileri olabilir.
- Öğrencilerin dinleme konuşma gibi dil becerileri öğrenme öğretme sürecindeki gerçek yaşam performansına dayalı etkinliklerde değerlendirilebilir.
- Sınıf mevcutlarının kalabalık olması bu uygulamaları zorlaştırmaktadır. Derslik sayılarının artırılarak sınıf mevcudunun azaltılması uygulamaların verimliliğini artırabilir.
- Öğretmenler öğrenme öğretme süreçlerinde dinleme ve konuşma becerilerine yönelik etkinliklerin sayılarını ve niteliklerini artırabilir.
- Derste kullanılacak Türkçe ders kitaplarında dinleme ve konuşma becerilerine yönelik etkinliklerinin sayıları artırılacak şekilde yeniden düzenlenebilir.
- Öğretmenler konu seçimi yaparken öğrencilerin içinde bulundukları bağlamı, ilgi alanlarını ve çevresel faktörleri dikkate alarak yapmaları öğrenme öğretme sürecinin daha verimli olmasını sağlayabilir.
- Öğretmenlerin performans değerlendirme ve süreç temelli değerlendirme yöntemlerini kullanmaları değerlendirmenin daha objektif ve net bir şekilde yapılmasını sağlayabilir.
- Merkezi sınavlarda değişikliklere paralel olarak çoktan seçmeli sorular yerine üst düzey düşünme becerilerini belirlemeye yönelik açık uçlu sorulara yer verilebilir.
- Ortaokullarda okuma becerileri seçmeli ders olarak okutulmaktadır. Bu dersin yanında dinleme becerileri ve konuşma becerileri seçmeli dersleri açılabilir veya klüp çalışmaları yapılabilir. Bunlar dışında dinleme ve konuşma becerilerini geliştirebilecek seçmeli derslerin sayısı artırılabilir.

- Günümüz teknoloji çağı okullarda bilgisayar gibi teknik donanımların sayısı artırılarak dinleme ve konuşma gibi sınavlarının bilgisayar ortamında yapılması hem zaman kaybını önleme de hem de uygulamalı sınavları daha ilgi çekici hale getirmede faydalı olabilir.
- Öğrencilere dinleme ve konuşma becerilerini geliştirecek gerçek yaşam deneyimleri kazandıracak etkinliklerin yanında bu becerileri geliştirecek görevler verilebilir.
- Planlama yapılırken ya da materyal hazırlanırken öğretmenlerin bireysel farklılıklara dikkat ederek hazırlamaları uygulamaların daha etkili olmasını sağlayabilir.
- Türkçe dersinde sınıf bazlı olarak kazanımların seyreltilmesi hem uygulamalara daha çok zaman kalmasını hem de öğretmenlerin öğretim programını yetiştirme kaygısını azaltmada etkili olabilir.
- Öğrencilerin konuşma ve dinleme performanslarını değerlendirmek için ayrı bir zaman diliminde sınav yapmaktansa onların bu performansları öğrenme öğretme sürecinde değerlendirilebilir.

7.3. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu çalışmada Mersin ili Toroslar ilçesinde bir ortaokulda çalışan 10 öğretmen, öğrenim gören 12 öğrenci ve öğrencisi bulunan 6 veli ile sınırlıdır. Yapılacak çalışmalarda daha büyük çalışma gruplarıyla çalışılabilir.
- Yapılacak farklı çalışmalarda Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki değişiklikler hakkında nitel ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı bir karma yöntem çalışması yapılabilir.
- Bu çalışmada MEB'in yapmış olduğu değişikliklerden sonra ortaokul Türkçe dersindeki ölçme değerlendirme süreci incelenmiştir. Yapılacak çalışmalarda aynı konu bağlamında lise edebiyat derslerindeki ölçme değerlendirme süreci hakkında bir çalışma yapılabilir.
- Bu çalışmada öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri yanında yapılan uygulamalı sınavlara ilişkin gözlemler yapılmıştır. Yapılacak çalışmalarda değişiklikler sonrasında öğrenme öğretme süreçleri gözlenebilir.
- Bu araştırmada çalışma grubuna öğrenciler, öğretmenler ve veliler dahil edilmiştir. Yapılacak farklı çalışmalarda okul yöneticileri de çalışmaya dahil edilebilir.

KAYNAKÇA

- Abdolreza G. Z., Mansourzadeh, A., Montazeri, K .A., & Saeidi, M. (2022). Reflections on using open-ended questions: *Medical Education Bulletin*, 3(2), 475-482.
- Açıkalın, A., & Turan, S. (2015). *Etkili iletişim*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Adıyaman, Y. (2005). *İlkokul 4,6,8. sınıflarda Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme değerlendirme düzeyleri*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kocatepe Üniversitesi.
- Aksan, D. (2004). *Anadili, dilbilim ve Türkçe yazıları*. Multilingual Yayınları.
- Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım- kompozisyon sanatı*. Akçağ Yayınları.
- Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2015). *Yazılı ve sözlü anlatım okuma-dinleme-konuşma-yazma* (20. bas.). Akçağ Yayınları.
- Aktepe, V. (2005). Eğitimde bireyi tanımanın önemi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 15-24.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe İlk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aldırmaz, G. (2009). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temelli yeni ilköğretim programına ilişkin veli görüşlerinin değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Alkan, C., Deryakulu, D., & Şimşek, N. (1995). *Eğitim teknolojisine giriş*. Önder Matbaacılık.
- Alpay, M. (1991). *Kütüphane: Dünyü yarına bağlayan köprü*. (1. bas.). Türk Kütüphaneciler Derneği Yayınları.
- Anderson, L.W. (2003). *Classroom assessment: Enhancing the quality of teacher decision making*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Arıcı, A. F. (2006). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 299-307.
- Arslan, A. (2008). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan Türkçe dersi öğretim programının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. [Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Arslan, A., Orhan, S., & Kırbaç, A. (2010). Türkçe dersinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulanmasına ilişkin yönetici görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1). 85-100.
- Aslan, C. (2017). *Örnek eğitim durumlarıyla Türkçe - Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Atabay, E. (2006 Nisan 15). *Okul deneyimi dersi alan okul öncesi öğretmen adaylarının gözlemleriyle ilköğretim okulöncesi öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenmeye göre değerlendirilmesi, yapılandırmacılık ve eğitime yansımaları sempozyumu* [Sempozyum sunum özeti]. Tevfik Fikret Okulları, İstanbul, Türkiye. <https://www.researchgate.net/publication/341011560>
- Bağcı Ayrancı, B. (2016). Konuşma, konuşma eğitimi ve Türkçe programlarındaki yeri *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 4(1) 15-24.
- Bağcı Kılıç, G. (2006). *Yeni yaklaşımlar ışığında ilköğretim bilim öğretimi* (1. bas.). Morpa Yayınları.

- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-14. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.546586>
- Başkan, Ö. (1997). Yabancı dilin anadiline etkisi. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 36(315), 638.
- Bektaş M., & Kudubeş, A. A. (2024). Bir ölçme ve değerlendirme aracı olarak: Yazılı sınavlar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 7(4).
- Belet, D. Ş. (2006). *Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlarına etkisi*, (1. bas.). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Benson, C. (2005). *The importance of mother tongue-based schooling for educational quality. commissioned study for EFA global monitoring*. <https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource>
- Brooks J. G., & Brooks, M.G. (1993). *The case for constructivist classrooms*. ASCD Alexandria Assn for Supervision & Curriculum.
- Büyükoztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (5. bas.). Pegem Akademi Yayınları.
- Can H., Aşan Ö., & Aydın M. E. (2006). *Örgütsel davranış* (1. bas.). Arıkan Basım Yayım Dağıtım.
- Cüceloğlu, D.(2007). *Keşke'siz bir yaşam için iletişim* (21. bas.). Remzi Kitabevi.
- Canman, D (1993). Personelin değerlendirilmesinde çağdaş yaklaşımlar ve Türkiye’de kamu personelinin değerlendirilmesi, *TODAİE Yayınları*, 252(1).
- Coşkun, E., Balcı, A., & Arısoy, A. M. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersleri için oluşturdukları hazırlık ve anlama çalışmalarının değerlendirilmesi, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 357-367.
- Coşkun, R., Altunışık, R., ve Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı* (7.bas.). Sakarya yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. bas.). SAGE Publications.
- Cüceloğlu, D. (2007). *İnsan ve davranışı* (7. bas.). Remzi Kitapevi.
- Çakır, Đ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(1), 165-176.
- Çaycı, B. & Demir, M.K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Çifci, S. C. (2008). *İlköğretim I. Kademe sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı programa göre hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çiftçi, Musa. (1998). Türkçe öğretiminde temel ilkeler. *A. Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. (1), 59-71.
- Çiftçi, Ö. (2007). Aktif dinleme. *Millî Eğitim Dergisi*, (176), 231-242.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (2004). *Eğitimde program geliştirme* (11.bas.). Pegem Akademi Yayınları.

- Demirel, Ö. (2008). *Eğitimde program geliştirme* (16. bas.). Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme* (24. bas.). Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö. ve Diğerleri (1998, Eylül 9-11). *İlköğretimde çoklu zeka kuramının uygulanması* [Konferans bildiri özeti]. Eğitim Bilimleri Kongresi, Selçuk Üniversitesi, Konya. https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/448490/yokAcikBilim_9005936.pdf
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Driscoll, M. P. (1994). *Psychology of learning for instruction*. Allyn and Bacon.
- Durmuşçelebi, M. (2009, Mayıs 14-16). *İlköğretim II. kademe Türkçe eğitim programlarının değerlendirilmesi* [Konferans bildiri özeti]. II. Uluslararası Avrupalı Türkler Kongresi, Antwerp / BELÇİKA.
- Earged (2002). *İlköğretim öğrencilerinin başarılarının belirlenmesi durum belirleme raporu*, https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/160/kutlu.htm
- Edizer, Z. Ç., Dilidüzgün, Ş., Başoğlu, D. A., Karagöz, M., & Yücelşen, N. (2018). Türkçe öğretiminde üstbilişsel okuma stratejileri ile okuma yöntem-tekniklerinin metin türüne göre değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 479-511.
- Ercan, M., & Doğan K. B. (2024). Beceri temelli Türkçe dersi sınavları: Sahadaki ilk uygulama örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(3), 625-649.
- Ergenç, İ. (1994). Türkiye'deki anadili sorunu, *TÖMER Dil Dergisi*, (25), 13.
- Flavell, J. & Wellman, H. (1977). *Metamemory. Jr. R. V. Kail ve J. Hagen Perspectives on The Development of Memory and Cognition*. Erlbaum.
- Geering, M. (1993). Gender differences in multiple choice assessment. *Unpublisded Master Thesis*, 28(1), 23-35.
- Gelbal, S., & Keleşioğlu H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 135-145.
- Gilakjani, A. P., & Ahmadi, S. M. (2011). The effect of text familiarity on Iranian EFL learners' listening comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 783-789.
- Grix, J. (2010). *The Foundations Of Research*. Palgrave Macmillan.
- Goodman, S. (2008). The generalizability of discursive research. *Qualitative research in psychology*, 5(4), 265-275.
- Göçer, A. (2014). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. (1. bas.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal*, 29(2), 75-91.
- Gül, S. S., & Nizam, Ö. K. (2021). Sosyal bilimlerde söylem ve içerik analizi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (42), 181-198. <https://doi.org/10.30794/pausbed.803182>.
- Gün, M. (2012). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma etkinliklerinde karşılaşılan sorunlar. *Turkish Studies*, 7(4), 1961-1977.

- Gün, M. (2012). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma etkinliklerinde karşılaşılan sorunlar. *Turkish Studies*, 7(4), 1930-1938.
- Gündüz, S. (2013). *İlköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji öğretmen kılavuz kitabı*, BRC Matbaacılık.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*, Nobel Yayın-Dağıtım.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Suny Press.
- Irmak, Y. (2016). Belçika’da Türkçe öğretiminin sorunları ve Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarına eleştirel bir yaklaşım. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 301-312.
- İşman, A. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*, Pegem Akademi Yayınları.
- Karakuş, F. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Karataş Öztürk, S. (2007). *Yaratıcı düşünmeye dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Osmangazi Üniversitesi.
- Karataş, H. (2017). Üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 868-887. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.555122>
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kaya, M. F. (2019). İlkokul öğretim programlarının teknoloji entegrasyonu bakımından incelenmesi. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1063-1091.
- Kaya, Z. (2014). *Eğitimin psikolojik temelleri*. (4.bas.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kolburan G. A., & Bakar Ç. A. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin BİT kaynaklarından yararlanma durumları ve yaşadıkları sorunlar: Kocaeli örneği. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama Dergisi*, 10(1), 1-24.
- Krüger, E. L., Zannih P.H.T. (2004). Acoustic, thermal and luminous comfort in classrooms. *Building and Environment*, 39(9), 1055-1063.
- Kurudayıoğlu, M. (2013). *Konuşma eğitimi* (1.bas.). Kriter Yayınları.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D., & Karakaya, İ. (2014). *Performansa ve portfolyaya dayalı durum belirleme*. (4.bas.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Leblebicioğlu, G. (2012). *İlköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji öğretmen kılavuz kitabı*. Ada Matbaacılık.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry: Establishing trustworthiness*, SAGE Publications.
- Linn, R. & Gronlund, N. E. (1995). *Measurement and assessment in teaching* (7. bas.). Pearson Education.
- Manguel, A. (2015). *Okumanın tarihi*. (F. Elioğlu Çev.). Yapı Kredi Yayınları.

- Marczyk, G., DeMatteo, D., & Festinger, D. (2005). *Essentials of research design and methodology*. John Wiley & Sons Inc.
- Marlowe, A. B., & Page, L. M. (1998). *Creating and sustaining the constructivist classroom*. Corwin Press.
- Marlowe, B., & Page M. L. (1998). *Creating and suslaining the constructivist classroom*. Corwin Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2003). *TIMSS 1999 ulusal rapor*.
https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_10/10114640_TIMSS_1999.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2019). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı*. Millî Eğitim Yayınevi.
- MEB (2023, Aralık 5). *MEB_yazili_ve_uygulamali_snavlar_yonergesi*. <https://odsgm.meb.gov.tr>
- MEB, (2005). *İlköğretim Türkçe öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Devlet kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2017). *Türkçe dersi programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8.sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8.sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2024, Kasım, 11). *Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi* <https://www.meb.gov.tr/>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation: revised and expanded from qualitative research and case study applications in education*. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series.
- Merriam, S.B. (2013) *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons Inc.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3. bas.). Sage.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2.bas.). Sage Publications.
- Miller, M., Linn, R., & Gronlund, N. (1977). *Measurement and assessment in teaching* (11. bas.). Columbus: Pearson.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013, Ekim 14). *Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*.
https://meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_11/07101659_Okul_Oncesi_ve_YlkoYretim_YonetmeliYi.pdf
- Morgan, D. L. (1996). *Focus groups as qualitative research* (2.bas.). Sage Publications.
- Morris, R.V. (2001). "Drama and authentic assessment in social studies classroom", *Social Studies*, 92(1), 92-1.
- Nickell, S. (1997). Unemployment and labour market rigidities: Europe versus North America, *Journal of Economic Perspectives*, 11(3), 55-74.
- Odabaşı, H.F. (2010). *Bilgi ve iletişim teknolojileri ışığında dönüşümler* (1.bas.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- OECD (2009), *PISA 2009 Raporu*. <http://www.pisa.oecd.org>

- Özatalay, H. (2007). *İlköğretim I. kademe Türkçe öğretim programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel becerilerin ders kitaplarında kullanılmasına ilişkin durum çalışması* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Özatalay, H. (2007). İlköğretim I. kademe Türkçe öğretim programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel becerilerin ders kitaplarında kullanılmasına ilişkin yeterlilik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (33), 136.
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi* (1.bas.). Akçağ Yayınları.
- ÖZBAY, M. (2011). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II* (3.bas.). Öncü Kitap.
- Özgüven, İ. E. (2002). *Çağdaş eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik* (2. bas.). PDREM Yayınları
- Özkan, H. H. (2009). Bilgi toplumu eğitim programları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(10).
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research* (3. bas.). John Wiley & Sons, Ltd.
- Perkins, D. N. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş: Nitel ve nicel yaklaşımlar* (1.bas.). Siyasal Kitabevi.
- Renukadevi, (2014). The role of listening in language acquisition; the challenges & strategies in teaching listening. *International Journal of Education and Information Studies*, 4(1), 59-63.
- Richards, J. C. (2003). Current trends in teaching listening and speaking. *The Language Teaching*, 4(19), 26.
- Robitaille, D. F. & Robeck, E. D. (1996). *The character and the context of TIMSS, research questions and study design. TIMSS monograph*, Pacific Educational Press.
- Sağır, M. (2002). *İlköğretim okullarında Türkçe dil bilgisi öğretimi*, Nobel Yayınları.
- Schurr, P. (1988). Developing buyer seller relationships. *Journal of Marketing*, (51), 11- 28.
- Selley, N. (1999). *The art of constructivist in the primary school a guide for students and teachers*. David Fulton Publishers.
- Sevim, O., & Yılmaz, D. (2024). 2023 Tarihli Türkçe dersi sınav uygulamalarındaki değişikliğe ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 148-167. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1469395>.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları: Yayınlar/araştırmalar (1980-2005). *Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 15-23.
- Sümer, S. (2020). *Mobil uygulama teknolojisi destekli beden eğitimi ve spor dersinin 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin hentbol performansları üzerine etkisinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://independent.academia.edu/S%C3%BCmerSerap>
- Sünbül, A. M. (1998). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(1), 597-607.
- Şahin, V. (2014). *Bilge kadının aynadaki yüzü (Halide Edip Adıvar’ın romalarında yapı ve izlek)*, Akçağ Yayınları.
- Şahin, Y.T. (2001). Oluşturmacı yaklaşımın sosyal bilgiler dersinde bilişsel ve duyuşsal öğrenmeye etkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2).

- Taşar, M. F. (Ed.). (2011). *İlköğretim 8. sınıf fen ve teknoloji öğretmen kılavuz kitabı*, İhlâs Matbaacılık.
- TDK, (2005). *Büyük Türkçe sözlük*, (10.bas.). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TDK, (2006). *Türk Dil Kurumu Türkçe sözlük* (10.bas.). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekin, H. (2007). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (28.bas.). Yargı Yayınları.
- Temur, T. (2010). Dinleme metinlerinden önce ve sonra sorulan soruların üniversite öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisi düzeyine etkisi, *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 303-319.
- TIMMS (2003). *TIMMS Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması* <https://timss.meb.gov.tr/www/raporlar/icerik/3>
- Turgut, M. Fuat. (1984), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları* (8.bas.). Saydam Matbaacılık.
- Türkçe Öğretim Programı, (2019) *Türkçe öğretim programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Türkçe Sözlük (2005). *Büyük Türkçe sözlük* (10. Bas.). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkçe sözlük (2006). *Büyük Türkçe sözlük* (10. Bas.). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türnüklü, D. A. (2000). Sınıf içi davranış yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(21), 141-152.
- Umagan, S., K. Ahmet & A. Hayati (Ed.) (2007), *İlköğretimde Türkçe öğretimi, dinleme eğitimi* Pegem Akademi Yayınları.
- Ün Açıkgöz, K. (2005). *Aktif öğrenme* (7.bas.). Eğitim Dünyası Yayınları.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler* (4.bas.). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Vural, B. (2004). *Eğitim-öğretimde teknoloji ve materyal kullanımı* (1.bas.). Hayat Yayıncılık.
- White, R., & Arndt, W. (1991). *Process writing*. (2. bas.). Longman.
- Yağcıoğlu, S. & Değer, A. C. (2002). *Üstbilişsel okuma becerilerinin kazandırılması üzerine bir atölye çalışması. 2. Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı sempozyumu bildirileri*. Eyüboğlu Öğretim Kurumları Yayınları.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri* (1. bas.). Akçağ Yayınları.
- Yaşar, Ş. (1998). *Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. VII. ulusal eğitim bilimleri kongresi bildiriler kitabı*. Selçuk Üniversitesi Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (7.bas.). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (3.bas.). Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, Ali & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6.bas.). Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, M., & C. Dönmez B. (2008).Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulamalarının sınıf yönetimine etkileri üzerine bir çalışma, *İlköğretim Dergisi*, 7(3), 664-679.

- Yıldız, C. (2003). *Türkçe öğretiminde alternatif yöntemler* (1.bas.). Anı Yayınları.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. (4.bas.). The Guilford Press.
- Yin, RK (2003). Vaka çalışmaları tasarlamak. *Eğitimde Nitel Araştırma Dergisi*, 5(14), 359-386.
- Yücel, C., ve Karadağ, E. (2016). TIMSS 2015 Türkiye: Patinajdaki eğitim. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(98), 120.
- Zhang, Y. (2012). The impact of listening strategy on listening comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(3), 625.



EKLER

EK-1 ETİK BEYANI

Mersin Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliğinde belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlâk kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak kullandığımı,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü Mersin Üniversitesi veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı,
- Tezin tüm telif haklarını Mersin Üniversitesi'ne devrettiğimi beyan ederim.

...../...../.....

(İmza)

Cemil CEYLAN

EK-2 ORJİNALLİK RAPORU



MERSİN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

MERSİN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM / BİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Tarih: 01/07/2025

Tezin Adı ORTAOKUL TÜRKÇE DERSLERİNDEKİ UYGULAMALI SINAVLAR KAPSAMINDA ÖLÇME DEĞERLENDİRME SÜRECİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI Yukarıda adı verilen tez çalışmamın tamamının (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edildiğini beyan ederim. Kontrol sonucu aşağıda sunulmaktadır:

Rapor Tarihi	01/07 /2025	Tez Savunma Tarihi	29/05 /2025
Sayfa Sayısı	123	Benzerlik Endeksi	%21
Karakter Sayısı	24390	Gönderim Numarası	2708739663

Uygulanan filtreler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar dâhil
- 3- 10 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini, aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

İmza

Adı Soyadı: CEMİL CEYLAN
Öğrenci No: 22013080018
Ana Bilim Dalı: EĞİTİM BİLİMLERİ
Programı: EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
Statüsü: ☒ Yüksek Lisans ☐ Doktora

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Unvan, Ad Soyad, İmza)

EK-3 ÖZGEÇMİŞ



EK-4 ETİK KURUL BELGESİ



EK-5 MEB ARAŞTIRMA İZİN ONAYI



EK-6 GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Sayın Katılımcı;

2023-2024 eğitim-öğretim yılı içerisinde Milli Eğitim Bakanlığının Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde ve Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesinde yapmış olduğu değişiklikler sonrasında ortaokul Türkçe derslerindeki ölçme değerlendirme sürecine ilişkin durumu incelemek amacıyla bir araştırma yapmaktayım. Araştırmanın ismi: “Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki Değişiklikten Sonra Ortaokul Türkçe Derslerindeki Ölçme Değerlendirme Sürecinin İncelenmesine İlişkin Bir Durum Çalışması”dır. Sizin de bu çalışmaya katılmanızı diliyorum. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Kararınızdan önce araştırma hakkında sizi bilgilendirmek istiyorum. Elde edilen bilgiler yalnızca araştırma amacı için kullanılacak, başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Araştırmanın sunumunda kurum kimliğine yönelik açıklama yer almayacaktır. Bu araştırmaya katılmanız dahilinde isminiz kullanılmayacak ve kimlik haklarınız korunacaktır. Bu araştırmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecek, katıldığınız için de size ek bir ödeme yapılmayacaktır. Bu araştırmaya katılmayı reddedebilirsiniz. Yine araştırmanın herhangi bir aşamasında onayınızı geri alma hakkına da sahipsiniz.

Katılımınız ve desteğiniz için teşekkürlerimizi sunarız.

Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formundaki tüm açıklamaları okudum. Bana, yukarıda konusu ve amacı belirtilen araştırma ile ilgili yazılı açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı, istediğim zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak araştırmadan ayrılabileceğimi biliyorum. Söz konusu araştırmaya, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın kendi rızamla katılmayı kabul ediyorum.

Tarih : .../.../20....

Gönüllünün İmzası :

EK-7 VELİ ONAM FORMU

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Yazili ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki Değişiklikten Sonra Ortaokul Türkçe Derslerindeki Ölçme Değerlendirme Sürecinin İncelenmesine İlişkin Bir Durum Çalışması ” adıyla, 02.05.2024-01.06.2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu araştırmanın amacı 2023-2024 eğitim-öğretim yılı içerisinde Milli Eğitim Bakanlığının Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde ve Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesinde yapmış olduğu değişiklikler sonrasında ortaokul Türkçe derslerindeki ölçme değerlendirme sürecine ilişkin durumu incelemektir. Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığının yapmış olduğu değişiklikler sonrasında ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin durumun nasıl olduğu incelenecektir.

Araştırma Uygulaması: Anket / Görüşme / Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Ce

İletişim bilgileri:

**Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin
veriyorum.** (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

...../...../.....

İsim-Soyisim İmza:

92

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK-8 YARI YAPILANDIRMIŞ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Sevgili Öğretmenler;

Bu araştırmanın amacı, Okul Öncesi ve ilköğretim Yönetmeliği ve Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki değişiklikler sonrasında (Türkçe dersinin geçme notunun 70 puana yükseltilmesi, asıl sınavın yanında dinleme ve konuşma sınavlarının uygulamalı olarak yapılması) ortaokul Türkçe derslerindeki ölçme değerlendirme sürecine ilişkin durumu incelemektir. Bu araştırmadan beklenen mevcut durumda MEB'in yapmış olduğu değişikliklerden sonra siz öğretmenlerin görüşlerini ortaya çıkarmasıdır. Bu çalışma esnasında ve sonrasında herhangi bir yerde katılımcıların kimliği ve bilgileri paylaşılmayacaktır. Vereceğiniz samimi cevaplar bu çalışmaya katkı sağlayacaktır. Zaman ayırdığınız ve emek verdiğiniz için şimdiden teşekkür ederiz.

A. Kişisel Bilgiler:

Cinsiyet: Kız () Erkek ()

Yaşınız :

Meslekteki yılınız: 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16 yıl ve daha fazla ()

B. MEB'in Türkçe dersinde ölçme değerlendirmeye ilişkin yaptığı değişiklikler hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

C. MEB'in yapmış olduğu değişiklikler ders planlamanıza ilişkin durumu nasıl etkiledi ?

D. MEB'in yapmış olduğu değişiklikler sonrasında sınav materyalleri oluşturmaınıza ilişkin durum nedir?

E. MEB'in yapmış olduğu değişikliklerden sonra sınav uygulamalarına ait süreçler nasıl gerçekleşmektedir?

D. Sınav sonuçlarını değerlendirirken nelere dikkat ediyorsunuz? Açıklayınız.

E . MEB'in yapmış olduğu değişikliklerden sonra ölçme değerlendirme sürecine ait önerileriniz nelerdir?

EK-9 YARI YAPILANDIRMIŞ ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Sevgili Öğrenciler;

Bu araştırmanın amacı, Okul Öncesi ve ilköğretim Yönetmeliği ve Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki değişiklikler sonrasında (Türkçe dersinin geçme notunun 70 puana yükseltilmesi, asıl sınavın yanında dinleme ve konuşma sınavlarının uygulamalı olarak yapılması) ortaokul Türkçe derslerindeki ölçme değerlendirme sürecine ilişkin durumu incelemektir. Bu araştırmadan beklenen mevcut durumda MEB'in yapmış olduğu değişikliklerden sonra siz öğrencilerin görüşlerini ortaya çıkarmasıdır. Bu çalışma esnasında ve sonrasında herhangi bir yerde katılımcıların kimliği ve bilgileri paylaşılmayacaktır. Vereceğiniz samimi cevaplar bu çalışmaya katkı sağlayacaktır. Zaman ayırdığınız ve emek verdiğiniz için şimdiden teşekkür ederiz.

A. Kişisel Bilgiler:

Cinsiyet: Kız () Erkek ()

Yaşınız :

Sınıfınız: 5.sınıf () 6.sınıf () 7.sınıf () 8. Sınıf ()

B. MEB'in yapmış olduğu değişiklikler hakkında neler düşünüyorsunuz ?

C. MEB'in yapmış olduğu değişiklikler sonrasında ders işleyişinde herhangi bir değişiklik oldu mu?

D. MEB'in yapmış olduğu değişiklikler sonucunda yaşadığınız deneyimler okul motivasyonunuzu nasıl etkiledi?

E. MEB'in yapmış olduğu değişiklikler sonucunda yaşadığınız deneyimler okul dışı zamanlarınız nasıl etkiledi?

F. MEB'in yapmış olduğu değişiklikler sonrasında sürece ilişkin önerileriniz nelerdir?

EK-10 YARI YAPILANDIRMIŞ VELİ GÖRÜŞME FORMU

VELİ GÖRÜŞME FORMU

Sevgili Veliler;

Bu araştırmanın amacı, Okul Öncesi ve ilköğretim Yönetmeliği ve Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesindeki değişiklikler sonrasında (Türkçe dersinin geçme notunun 70 puana yükseltilmesi, asıl sınavın yanında dinleme ve konuşma sınavlarının uygulamalı olarak yapılması) ortaokul Türkçe derslerindeki ölçme değerlendirme sürecine ilişkin durumu incelemektir. Bu araştırmadan beklenen mevcut durumda MEB'in yapmış olduğu değişikliklerden sonra siz velilerin görüşlerini ortaya çıkarmasıdır. Bu çalışma esnasında ve sonrasında herhangi bir yerde katılımcıların kimliği ve bilgileri paylaşılmayacaktır. Vereceğiniz samimi cevaplar bu çalışmaya katkı sağlayacaktır. Zaman ayırdığınız ve emek verdiğiniz için şimdiden teşekkür ederiz.

A. Kişisel Bilgiler:

Cinsiyet: Kız () Erkek ()

Yaşınız :

Öğrencinizin sınıfı: 5 () 6 () 7 () 8 ()

Eğitim durumu: Okuma-yazma bilmiyor () ilkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite ()

B. MEB'in yapmış olduğu değişiklikler hakkında yeterli düzeyde bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?

C. MEB'in yapmış olduğu değişiklikler hakkında ne düşünüyorsunuz?

D. MEB'in yapmış olduğu değişikliklerden sonra neler yaşadınız ?

E. MEB'in yapmış olduğu değişiklikler sonucunda izlenimlerinize dayanarak öğrencinizin yeni sisteme uyum sağlayıp sağlayamadığı hakkında ne düşünüyorsunuz? (okul içinde veya okul dışında size herhangi bir şey yansıttı mı?)

EK-11 ASIL SINAV ÖRNEĞİ

2023/2024 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI TÜRKÇE DERSİ 6. SINIFLAR 2. DÖNEM 2. YAZILI

1. “Anadolu”da türkülerin bir öyküsü vardır. Boşuna söylenmez bu türküler. Bir olayın ardında veya toplumu ve çevreyi etkileyen bir durumdan sonra yakılır. Çoğu zaman olay, kahramanların dilinden söylenir. Zaman içinde o olay unutulur gider ama türküsü yaşar dillerde.”

Bu metinde yer alan bazı sözcüklerin kelime anlamı verilmiştir. Bu sözcükleri bularak karşlarına yazınız. (10 p.)

* Savaşta ya da tehlikeli bir durumda yararlık gösteren (kimse), alp, yiğit. :.....

*Bağlama ile söylenip hece vezni ile yazılan şiirlere verilen isim :

2. Aşağıdaki deyimlerin anlamlarını tahmin ederek deyimleri cümle içinde kullanınız. (20 p)

Ağzı kulaklarına varmak:
Cümle:

Burnunun dikine gitmek:
Cümle:

Karalar bağlamak:
Cümle:

Kılı kırk yarmak:
Cümle:

3. Aşağıdaki cümlelerde geçen altı çizili edatların cümleye kattığı anlamı karşlarına yazınız. (10 p)

Yarınki düğüne annem ile gideceğiz.

Benzini bittiği için yolda kalmış. (.....)

Kayıt olmak için form doldurdu. (.....)

Pamuk gibi ellerinden öptüm. (.....)

4. Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerlere uygun bağlaçları yazınız. (10 p)

Sana iki seçenek sunuyorum: derslerine çalışacaksın bir iş bulacaksın.

Maçta elimden geleni yaptım bir türlü golü atamadım.

5. Aşağıdaki cümlelerde geçen zamirlerin altlarını çizerek türünü yazınız. (10 p)

Bana bıraktığı en büyük miras dürüstlük ve ahlaktı.

Bu, yıllardır peşinde olduğum çok önemli bir buluştu.

Okulda olan biteni anneme kim anlattı?

Bu saatten sonra herkes davranışına çeki düzen versin.

6. A) Aşağıdaki metnin konusunu yazınız. (10 p)

B) Metne uygun başlık yazınız. (5 p.)

Ormandaki büyük yangından kaçan karacalar, porsuklar, baykuşlar, tavşanlar ve tarla farelerinden hiçbiri, ailesini kaybetmiş yavru tilkiyi sahiplenmek istemez. Ne de olsa “Tilki her zaman tilkidir.” Yine de anne karaca dayanamaz, Mavi Göz adını verip kucak açar yavruya. Ama tarla faresinin yavrusu ortadan kaybolunca tüm gözler yavru tilkiye çevrilir. Bunun üzerine kalbi kırılan Mavi Göz, gerçek ailesini bulmak için keşiflerle dolu bir yolculuğa çıkar.

Metnin konusu:

.....
.....

Metnin başlığı:

7. Aşağıdaki cümlede boş bırakılan yerlere uygun noktalama işaretlerini koyunuz. (5 p.)

“ Betül () İmge () Ela yüzmeyi () Asya voleybol oynamayı seviyordu () ”

8. Aşağıdaki ekleri yay ayraç içinde verilen anlamı karşılayacak şekilde cümle içinde kullanınız. (5 puan)

a) -lar /-ler (Aile anlamı):

b) mı /mi /mu /mü (Soru anlamı):

c) -da /-de (Bulunma anlamı):

8. Aşağıdaki boşluğa yaşanmış ya da yaşanabilecek bir olayı anlatan bir haber metni yazınız. Haber metninize ilgi çekici bir başlık koyunuz. Nesnel bir anlatım kullanarak, yazım ve noktalama işaretlerine dikkat ediniz. (15 p)

EK-12 UYGULAMALI DİNLEME SINAV ÖRNEĞİ

2023-2024 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILI 8. SINIF TÜRKÇE 2.DÖNEM 2. DİNLEME SINAVI

Adı- Soyadı:

Okul No:

T.8.1. DİNLEME / İZLEME

T.8.1.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.

T.8.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.

T.8.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu tespit eder.

T.8.1.6. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder.

T.8.1.9. Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular.

T.8.1.10. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir.

T.8.1.11. Dinledikleri/izledikleri medya metinlerini değerlendirir.

Medya metinlerinin amacını ve kaynağını sorgulamaları sağlanır.

T.8.1.13. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.

T.8.1.14. Dinleme stratejilerini uygular.

Seçici, yaraPcı, eleştirel, empati kurarak, not alarak dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır.

Gençliğin Kıymeti

1) İnsanların genç olduklarını anlatmak için ne derlermiş? (20 Puan)

2) Çiçeğin amacı neymiş? (20 Puan)

3) Tecrübelerle dolu bir ömür yaşamış olan insanlar ne diyerek nasihat etmekten hoşlanırmış? (20 Puan)

4) Metne göre kültürün tarifi nedir? (20 Puan)

5) İhtiyarlığın kudretli olması neye dayanırmış? (20 Puan)

EK-13 UYGULAMALI KONUŞMA SINAVI ÖRNEĞİ

T.7.2. KONUŞMA

T.7.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.

Öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunmaları, görsel, işitsel vb. destekleyici materyaller kullanarak sunu hazırlamaları sağlanır.

T.7.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.

T.7.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.

Katılımlı, yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır.

T.7.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.

T.7.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

T.7.2.6. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerini kullanmaları sağlanır.

T.7.2.7. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

KONUŞMA SINAVI SORULARI

1. Elinde bir sihirli gücün olsaydı neleri değiştirmek isterdin?
2. Herhangi bir eşya olup bir gün boyunca o eşyaymış gibi yaşadıklarını anlatır mısın?
3. Duygusal şiddet hakkında neler biliyorsun, paylaşıyor mısın?
4. Bir kitap yazmak isteseydiniz kitabınızın başlangıç. Cümlesi ne olurdu ve kitabınız ne anlatırdı?
5. Herhangi bir konuyla ilgili (Hava durumu, spor vb.) haber sunar mısın?
6. Toplumsal kuralların olması veya olmaması toplumu nasıl etkiler?
7. Doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesiyle ilgili ne düşünüyorsunuz? Bu konu hakkındaki çözüm önerileriniz nelerdir?

EK-14 KONUŞMA SINAVI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ ÖRNEĞİ**KONUŞMA BECERİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ**

SIRA NUMARASI	ÖĞRENCİ ADI-SOYADI	ÖLÇÜTLER	Konuşma öncesinde hazırlık yapar.	Dinleyicilerle göz teması kurar.	Açık, anlaşılır ve yalın bir dil kullanır.	Sözcükleri doğru telaffuz eder.	Jest ve mimiklerini doğru kullanır.	İşitilebilir bir ses tonuyla konuşur.	Konuşmasını bütünlük ve tutarlılık içinde sürdürür.	Gereksiz seslerden ve tekrardan kaçınır.	Gereksiz sesler çıkarmaktan kaçınır.	Konuşmasını belirtilen sürede tamamlar.	TOPLAM
	PUANLAMA		10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	100
1													0
2													0
3													0
4													0
5													0
6													0
7													0
8													0
9													0
10													0

EK-15 TÜRKÇE DERSİ GÜNLÜK PLAN ÖRNEĞİ

Dersin adı	TÜRKÇE
Sınıf	6
Temanın Adı/Metnin Adı	DOĞA VE EVREN / MEŞELER
Konu	 ➤ Konu ➤ Ana fikir ➤ Öznel ve nesnel yargılar ➤ Metin tamamlama ➤ Olay örgüsü ➤ Deyimler ➤ Noktalama işaretleri ➤ Yazım kuralları ➤ Görsel okuma
Önerilen Süre	40+40+40+40+40+40+40+40+40+40+40+40 (12 ders saati)

Öğrenci Kazanımları /Hedef ve Davranışlar	OKUMA Akıcı Okuma T.6.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. T.6.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. Söz Varlığı T.6.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. Anlama T.6.3.17. Metinle ilgili soruları cevaplar. T.6.3.18. Metinle ilgili sorular sorar. T.6.3.19. Metnin konusunu belirler. T.6.3.20. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. T.6.3.21. Metnin içeriğine uygun başlık belirler. T.6.3.22. Metindeki hikâye unsurlarını belirler. T.6.3.24. Metnin içeriğini yorumlar. T.6.3.29. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. T.6.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. KONUŞMA T.6.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar. Öğrencilerin verilen bir konu
---	--

	hakkında görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve prova yapmaları sağlanır. T.6.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar. T.6.2.3. Konuşma stratejilerini uygular. Serbest, güdümlü, yaratıcı, hafızada tutma tekniği ve kelime kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır. YAZMA T.6.4.1. Şiir yazar. T.6.4.2. Bilgilendirici metin yazar. a) Öğrencilerin konu ve ana fikri belirlemeleri, buna göre giriş, gelişme, sonuç bölümlerinde yazacaklarının taslağını oluşturmaları ve ilk paragrafta amaçlarını ifade etmeleri sağlanır. T.6.4.3. Hikâye edici metin yazar. a) Öğrencilerin zaman, mekân, şahıs ve olay unsurlarını belirlemeleri, hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinde anlatacaklarının taslağını oluşturmaları sağlanır. T.6.4.8. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler. T.6.4.11. Yazdıklarını paylaşır. Öğrenciler yazdıklarını sınıf ve okul panosu ile sosyal medyada paylaşmaya teşvik edilir.
Ünite Kavramları ve Sembolleri/Davranış Örüntüsü	Ağaç, meyve, çekirdek, tahta, ihtiyaç, doğal yaşam, çevre kirliliği...
Güvenlik Önlemleri (Varsa):	-
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Soru-cevap, anlatım, açıklamalı okuma ve dinleme, açıklayıcı anlatım, inceleme, uygulama
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça * Öğretmen * Öğrenci	İmla kılavuzu, sözlük, deyimler ve atasözleri sözlüğü, EBA, ağaçlar konulu videolar, dergi haberleri, gazete kupürleri...

Ölçme-Değerlendirme	
- Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme - Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme - Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri düzeyde öğrenme hızında olan öğrenciler için ek Ölçme-Değerlendirme etkinlikleri	- Ülkemizde ağaçlara ya da hayvanlara saygı gösterildiğini düşünüyor musunuz? - Bir ağaç olsaydınız ve dalınız kırılırdı ne hissederdiniz? - Ağaçların yaşadığı sıkıntılar nelerdir? - Okuduğunuz metinde nesnel ve öznel ifadeler nelerdir?
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	Okurken sesli okuma kurallarına, yazarken imla ve noktalamaya diğer derslerde de dikkat etmeleri sağlanır.

EK-16 TÜRKÇE DERSİ DİNLEME SINAVI YÖNERGESİ ÖRNEĞİ

2023-2024 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI 2. DÖNEM TÜRKÇE DERSİ DİNLEME SINAVI YÖNERGESİ

1. Gireceğiniz uygulamalı dinleme sınavı ders notunuzun %25'ini oluşturacaktır. Asıl sınavınızdan ve konuşma sınavınızdan aldığınız notlar ile birleştirilecektir.
2. Dinleme sınavları ortak olmayacaktır. Her sınıfın Türkçe öğretmeni planlamasın kendi yapacaktır.
3. Sınav süresi bir ders saatidir. (40dk.)
4. Sınav esnasında size dinleme metnine ait açık uçlu sorulardan oluşan bir yazılı kâğıdı verilecek olup metinlerin dinlemesi akıllı tahta aracılığı ile yapılacaktır.
5. Sınav için seçilen dinleme metni 2 kez dinlettirilecektir.
6. Dinleme esnasında notlar almanız sizin için faydalı olacaktır.
7. Sınav esnasında zaman kaybı yaşamamanız için hazırlıklarınızı önceden tamamlamanız sizin için faydalı olacaktır.
8. Sınavlarını bitiren öğrenciler dışarıya çıkmayacaklardır. Bu yüzden sessiz olmaları ders düzeninin bozulmaması ve diğer arkadaşlarının sınavlarını sağlıklı bir şekilde tamamlayabilmeleri için önemlidir.
9. Sınav bittikten sonra yazılı kâğıtlarınızı öğretmeninize teslim etmeyi unutmayınız.

EK-17 TÜRKÇE DERSİ KONUŞMA SINAVI YÖNERGESİ ÖRNEĞİ

2023-2024 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI 2. DÖNEM TÜRKÇE DERSİ KONUŞMA SINAVI YÖNERGESİ

1. Gireceğiniz uygulamalı konuşma sınavı ders notunuzun %25'ini oluşturacaktır. Asıl sınavınızdan ve konuşma sınavınızdan aldığınız notlar ile birleştirilecektir.
2. Asıl sınavda olduğu gibi tüm okul ortak bir sınav olmayacak. Ders öğretmeniniz sınavdan önce ya da sonra olacak şekilde planlama yapıp size duyuru yapacaktır.
3. Konuşma sınavı bir derste olacağı gibi birden fazla derse yayılacak şekilde de yapılabilir.
4. Sınav için öğretmenlerinizin belirlediği konulardan istediğinizi seçerek 2 dakikalık bir hazırlıklı konuşma yapacaksınız.
5. Sınav uygulaması esnasında sınıf içi kurallara ve konuşma kurallarına dikkat ediniz.
6. Sınavınız öğretmeninizin hazırlamış olduğu değerlendirme ölçeğine göre 100 puan üzerinden değerlendirilecektir.
7. Sınav notunuzu aynı asıl sınavını gibi E-Okul'dan öğrenebilirsiniz.

EK-18 YAZILI VE UYGULAMALI SINAVLAR YÖNERGESİNDEKİ DEĞİŞİKLİKLERDEN SONRA SINAV UYGULAMALARINA İLİŞKİN UYGULAMA FOTOĞRAFLARI

Görsel Asıl sınava Yönelik Uygulama Görselleri



Görsel Dinleme Sınavına Yönelik Uygulama Görseller



Görsel Konuşma Sınavına Yönelik Uygulama Görseller





