

Ana Dili Olarak Türkçe Öğretiminde Dört Temel Dil Becerisini Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri: Beceri Temelli Yazılı ve Uygulamalı Sınav Sistemi

Teachers' Views on Measurement and Assessment of Four Basic Language Skills in Teaching Turkish as A Mother Tongue: Skill- Based Written and Practical Exam System

Seher Çiçek¹

¹Sorumlu Yazar, Öğr. Gör. Dr., Sinop Üniversitesi, scicek@sinop.edu.tr,
(<https://orcid.org/0000-0002-1501-2675>)

Geliş Tarihi: 24.07.2024

Kabul Tarihi: 25.10.2024

ÖZ

Bu araştırmanın amacı Türkçe dersi beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sisteminin; öğretmen ve öğrencilerdeki yansımalarını ortaya koymak, bu yeni sisteme ilişkin çerçeve bir değerlendirme yapmaktır. Bu amaçla bu yeni sistemin uygulayıcısı olan Türkçe öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Bu nedenle araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına göre tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan kırk Türkçe öğretmenidir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan nitel veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sistemi, temel dil becerilerinin ölçme ve değerlendirilmesinde işe yaramaktadır ancak sistem bu hâliyle sürdürülebilir ve ekonomik değildir. Çünkü bu sistemde bir dönemde Türkçe öğretmenleri altı kez ölçme ve değerlendirme yapmakta, öğrenciler de aynı şekilde altı kez ölçme ve değerlendirmeye maruz kalmaktadır. Bu durum öğretmen ve öğrencilerin iş yükünü, stres ve kaygı düzeyini artırmakta; ayrıca eğitim-öğretim faaliyetlerinin de aksamasına neden olmaktadır. Araştırmada uygulamalı sınavlar olan dinleme ve konuşma sınavlarının hazırlanması, uygulanması ve ölçülmesinde de sorunlar yaşandığı görülmüştür. Bu sonuçlara göre; beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sisteminin bir dönemde dil becerilerinden birer kez sınav şeklinde devam etmesi, konu soru dağılım tabloları ve örnek senaryolara esneklik ve standartlaşma getirilmesi önerilmiştir. Bununla birlikte konuşma becerisi süreç değerlendirmeye uygun şekilde yürütülmeli, ders kitapları yeni sisteme göre zenginleştirilmelidir. Son olarak okuldaki sınavlar ile ulusal sınavlar arasında tutarlılık sağlanmalı, ortak sınav haftası uygulaması devam etmelidir.

Anahtar Kelimeler: Ölçme ve değerlendirme, Türkçe dersi, Türkçe öğretmenleri, beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sistemi.

ABSTRACT

The aim of this study is to reveal the reflections of the skill-based written and practical exam system on teachers and students and to make a framework evaluation of this new system. For this purpose, the opinions of Turkish teachers who are the implementers of this new system were taken. Therefore, the research was designed according to a case study. The study group of the research is forty Turkish teachers working in public schools under the Ministry of National Education. The qualitative data collected through a semi-structured interview form were analyzed by content analysis. According to the results of the research, the skills-based written and practical exam system works for the measurement and

assessment of basic language skills, but the system is not sustainable and economical as it is. Because in this system, Turkish language teachers conduct measurement and evaluation six times in a semester and students are exposed to measurement and evaluation six times in the same way. This situation increases the workload, stress and anxiety levels of teachers and students and causes disruption in educational activities. Problems were also observed in the preparation, implementation and measurement of listening and speaking exams, which are practical exams. According to these results, it is suggested that the skill-based written and practical exam system should continue as one exam for each language skill in a semester, subject question distribution tables and sample scenarios should be flexible and standardized, speaking skills should be carried out in accordance with process assessment, textbooks should be enriched according to the new system, consistency between school exams and national exams should be ensured, and the common exam week practice should continue.

Keywords: Measurement and assessment, Turkish lesson, Turkish teachers, skill-based written and practical exam system.

GİRİŞ

Ana dili olarak Türkçe öğretiminde ilköğretim birinci sınıftan itibaren Türkçe derslerine diğer derslere göre daha fazla ağırlık verilir. Çünkü dil ve okuryazarlık becerilerinin gelişimi diğer derslerdeki başarı için ön koşuldur. İlköğretim kurumları haftalık ders çizelgesine göre Türkçe ders saati; bir ve ikinci sınıfta on, üç ve dördüncü sınıfta sekiz; beş ve altıncı sınıfta altı; yedi ve sekizinci sınıfta ise beş ders saati olmak üzere işlenir (MEB, 2023a). Buna bağlı olarak okul öncesi eğitimde ses ve yazı farkındalığı kazanan öğrenciler; birinci sınıfta okuma ve yazma öğrenirler. Ses temelli okuma-yazma öğretiminin yapıldığı birinci sınıfta ses, sözcük ve cümle okuma-yazma çalışmaları yapılır. Okuryazarlık becerisini kazanan öğrencilerden üst sınıflarda kendi duygu ve düşüncelerini yazmaları ve okuma-yazma alışkanlığı kazanmaları beklenir. İlköğretim boyunca Türkçe Öğretim Programı (MEB, 2019) hedeflerine uygun olarak öğrencilerin temel dil becerilerinde, dil bilgisinde, ölçünlü bir okuryazarlık için yazım ve noktalama kurallarını kullanmada gelişmesi hedeflenir.

Ülkemizde eğitim-öğretim faaliyetleri Millî Eğitim Bakanlığı onaylı ders öğretim programlarına göre yürütülmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı ise (MEB, 2019) genel amaçlar ve ders özel amaçları, öğrenme-öğretme yaklaşımı, ölçme-değerlendirme yaklaşımı ve kazanım öğelerinden oluşmaktadır. Bu süreçte ölçme ve değerlendirme faaliyetleri çok önemli bir yer tutmaktadır. Ölçme ve değerlendirme, sorunları zamanında tespit etmek ve gidermek için eğitim- öğretim sürecini ve sonucunu izleme faaliyetidir (MEB, 2006). Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme öğretim süreci başında girdileri, esnasında süreci ve sonunda çıktılarını kontrol etmek üzere yapılabilir. Başka bir deyişle ölçme ve değerlendirmede süreklilik esastır (MEB, 2019). Böylece zamanında yapılan uygulama ve alınan önlemlerle öğretim niteliğinin yükseltilmesi hedeflenir.

Öğretmen ve öğrencinin ölçme ve değerlendirmeye birlikte katıldığı çoklu sistemin benimsendiği Türkçe dersinde süreç ve ürün değerlendirilmesi birlikte yapılır. Süreç değerlendirmesi ile öğretimin aksayan yönlerine müdahalelerde bulunulur, ürün değerlendirmesi ile de son durum ortaya çıkarılır (MEB, 2006). Ölçme ve değerlendirmenin aşamalandırıldığı 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda ise (MEB, 2019) bir ila üçüncü sınıfta tanı amacıyla kullanmak için süreç değerlendirilmesi; dört ila sekizinci sınıfta ise süreç ve ürün değerlendirilmesi benimsenmiştir.

Ölçme ve değerlendirmede tek bir yöntem yerine birden fazla yöntemin birlikte kullanılması ile öğrenci başarısı daha doğru ortaya konabilir (MEB, 2006). Bu nedenle süreç ve ürün değerlendirilmesi ile ilköğretim sınıf düzeylerine uygun olarak öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerileri değerlendirilmelidir. Bu nedenle öğrenci başarısını değerlendirmek için dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi, değerlendirme ölçekleri, tutum

ölçekleri, gözlem formları, yazılı sınavlar, proje ile performans ödevleri, ürün dosyaları, e-portfolyolar, öz ve akran değerlendirme ve görüşme vb.ler kullanılabilir (MEB, 2006, 2019).

Bir beceri dersi olan Türkçe dersinde dört temel dil becerisi ve dil bilgisi alanı bulunmaktadır. Ülkemizde sekizinci sınıfta uygulanan merkezi sınavda okuma becerileri ölçüldüğü için diğer dil becerilerinin öğrenme-öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirmede ihmal edildiği gözlemlenmiştir. Ancak 2023-2024 eğitim-öğretim yılından itibaren bütün ülkede dört temel dil becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesine başlanmıştır. Bu amaçla Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'ne (MEB, 2023c) göre Türkçe dersinde temel dil becerilerini ölçmek için bir dönemde ikişer yazılı ve uygulamalı sınav yapılması; farklı bilişsel düzeyde kazanımları ölçen yazılı sınavların cevaplarını öğrencilerin oluşturması kararlaştırılmıştır. Başka bir deyişle 2023-2024 eğitim-öğretim yılı birinci döneminden itibaren Türkçe dersi ölçme ve değerlendirmesinde dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini ölçmek için cevapları açık uçlu olan yazılı ve uygulamalı sınavların bir dönemde ikişer defa uygulanmasına geçilmiştir. Bununla birlikte konu soru dağılım tablosuna göre hazırlanan birden fazla şubede okutulan dersler için ortak sınavlar yapılması kararlaştırılmıştır. Bu sayede ölçme değerlendirmede zümre öğretmenlerinin ortak değerlendirme yapmaları, öğrenilemeyen kazanımlar ve düşük başarı gösteren öğrenciler için ek önlemler alınması hedeflenmiştir. Bununla beraber Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne (MEB, 2023b) göre ortaokulda Türkçe ders saati beş ve altıncı sınıflarda altı, yedi ve sekizinci sınıflarda beş ders saati olduğu için ders etkinliklerine katılım puanı üç kez verilir. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği madde 21'de "Türkçe dersinden ise 0-69,99 puanlar başarısız, 70,00 ve üzeri puanlar başarılı olarak değerlendirilir." denilerek Türkçe dersi geçme notu 70'e yükseltilmiştir (MEB, 2023b). Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı, Türkçenin korunması ve geliştirilmesi ve ülke genelinde temel dil becerilerinde öğrencilerin gelişimlerini izlemek için iki yılda bir "dört beceride Türkçe dil sınavı" yapmayı ölçme ve değerlendirme programına almıştır.

Alanyazında Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme üzerine daha önce yapılan araştırmalarda; öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlikleri, ölçme araçlarının içeriği, niteliği, ölçme aracı çeşitleri, Türkçe dersi beceri alanları, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ele alınıp incelenmiştir (Barçın, 2019; Çakan, 2004; Doğan Kahtalı & Çelik, 2019; Karatay & Dilekçi, 2019; Ömeroğlu, 2024; Sallabaş & Kiler, 2024; Türkben, 2022; Ünlü vd., 2014; Yazıcı, 2012; Yiğit, 2013). Alanyazındaki bu araştırma sonuçlarına göre; Türkçe öğretmenlerinin genel olarak ders başarısını ölçme ve değerlendirmede süreç değerlendirmesi yerine ürün değerlendirmesini tercih ettikleri belirlenmiştir (Doğan Kahtalı & Çelik, 2019; Göçer, 2005; Türkben, 2022; Yazıcı, 2012). Beyhan (2012) ise yaptığı araştırmada bu sonuçların aksine Türkçe öğretmenlerinin ders başarısını ölçme ve değerlendirmede süreç ve ürün değerlendirmesini birlikte kullandıklarını belirlemiştir. Dil becerisi alanlarına bakıldığında ise Karatay ve Dilekçi (2019) Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede daha çok okuma becerisine yer verdiklerini; dinleme, konuşma ve yazma becerisine daha az yer verdiklerini belirlemiştir. Barçın (2019), Ünlü vd., (2014) ve Ömeroğlu (2024) ise Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede birinci sırada okuma becerisini, ikinci sırada ise yazma becerisini ölçtüklerini tespit etmiştir. Ancak ana dili olarak Türkçe öğretiminde dinleme ve konuşma becerilerinin öğrencilerin dil başarısını değerlendirmede dikkate alınmadığı ortaya konmuştur.

Alanyazın incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin dil başarısını belirlemek için kullandıkları sınavlarda daha çok çoktan seçmeli soru tipini tercih ettikleri, bununla birlikte ikinci sırada açık uçlu soru tipini tercih ettikleri belirlenmiştir (Çakan, 2004; Karatay & Dilekçi, 2019; Ömeroğlu, 2024; Ünlü vd., 2014). Beyhan ise (2012) süreç değerlendirmede öğretmenlerin proje, performans ödevlerini, gözlem, ürün dosyası, grup ve akran değerlendirme türlerini kullandıklarını ifade etmiştir. Bu sonuçlara göre Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin

ders başarısını değerlendirmede ürün ve süreç değerlendirme yaklaşımlarını kullandıkları söylenebilir.

2023-2024 eğitim-öğretim yılı birinci döneminden itibaren ülkemizde ana dili olarak Türkçe öğretiminde ortaokul öğrencilerinin ders başarılarını belirlemek için beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sistemine geçilmiştir. Böylece bugüne kadar öğrencilerin Türkçe dersi başarısını belirlemede geri planda kalan özellikle dinleme ve konuşma becerilerinin de ölçme ve değerlendirilmesine başlanmıştır. Bu araştırmada Türkçe dersi beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sisteminin; öğretmen ve öğrencilerdeki yansımalarını, olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koymak; bu yeni sınav sistemine ilişkin bir çerçeve değerlendirme yapmak amacıyla bu yeni sistemin uygulayıcıları olan Türkçe öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Bu amaç ve gerekçelerle aşağıdaki sorun ve alt sorunlar oluşturulmuştur:

Araştırmanın sorun cümlesi:

Türkçe öğretmenlerinin dört temel dil becerisini ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri nelerdir?

Alt sorunlar:

1. Beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sisteminin Türkçe dersinin ölçme ve değerlendirilmesinde kullanımı uygun mudur?
2. Beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sisteminin uygulanması sırasında yaşanan zorluklar nelerdir?
3. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma senaryolarının olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
4. Beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sistemine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin önerileri nelerdir?
5. Türkçe öğretmenlerinin 6. sınıf düzeyinde ülke genelinde birinci ve ikinci dönem ortak yapılan Türkçe sınavına ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Türkçe öğretmenlerinin ortak sınav haftasına ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Türkçe öğretmenleri ders geçme notunun 70 olmasını nasıl değerlendirmektedir?

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Durum çalışmalarında katılımcıların herhangi bir durum veya olaya ilişkin deneyimleri sonucunda ortaya çıkan duygu ve düşünceleri ve bunların altında yatan sebepleri derinlemesine araştırıldığı için (Gillham, 2000) bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışmasına göre yürütülmüştür. Bu araştırmada da ana dili olarak Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisinin ölçme ve değerlendirmesini yapan Türkçe öğretmenlerinin bu deneyimlerine ilişkin görüşleri ve bunların sebepleri ayrıntılı bir şekilde ortaya konmuştur. Bunun için sistematik durum çalışmasına uygun olarak araştırılacak sorun durumu belirlenip araştırma sorun ve alt sorunları oluşturulmuştur. Ardından araştırma katılımcılarına ulaşılp veriler toplanmış, bu veriler araştırma sorun ve alt sorunlarıyla ilişkilendirilip analiz edilmiştir. Böylece araştırma sonuçlarına ulaşılmış ve bu sonuçlar alanyazın sonuçları ile birlikte tartışılarak yorumlanmış ve son olarak alanyazına yeni öneriler sunulmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2013).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örneklemeğe göre belirlenmiştir. Bu örnekleme çeşidinde araştırma konusu ile ilgili belli özelliklere sahip kişilerden çalışma grubu oluşturulmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016) Buna göre

araştırmanın katılımcıları, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Türkçe dersinde beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sisteminin uygulayıcısı olan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan Türkçe öğretmenleridir. Çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerine ilişkin demografik bilgiler tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubundaki Türkçe Öğretmenlerine Ait Demografik Bilgiler

Cinsiyet	Kadın	27
	Erkek	13
Yaş	20-30	9
	31-40	16
	41-50	15
Mesleki deneyim	1-5 yıl	9
	6-10 yıl	10
	11-15 yıl	10
	16-20 yıl	11
Öğrenim durumu	Lisans	33
	Yüksek lisans	7
	Toplam	40

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin yirmi yedisi kadın, on üçü erkektir. Öğretmenlerin dokuzu 20-30, on altısı 31-40, on beşi 41-50 yaş arasındadır. Otuz üçü lisans, yedisi yüksek lisans mezunu olan katılımcıların dokuzu 1-5 yıl, onu 6-10 yıl, onu 11-15 yıl, on biri 16-20 yıl arasında mesleki deneyime sahiptir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme tekniği, önceden belirlenen amaçlara uygun olarak katılımcılara yöneltilen sorularla veri toplama şeklidir (Büyüköztürk vd., 2016). Buna göre Türkçe öğretmenlerinin beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sistemine ilişkin görüşlerini almak için araştırma amaçlarına uygun olarak açık uçlu yedi sorudan oluşan görüşme formu hazırlanmıştır. Bu form için iki alan uzmanından görüş alınmıştır. Bu uzmanlardan gelen içerik, dil ve anlatıma ilişkin önerilerle formda düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca bu form ile veri toplanmaya başlanmadan önce iki Türkçe öğretmeni ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama başarısından sonra form son şeklini almıştır.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Gerekli izinlerin alınmasından sonra araştırma verileri, araştırmaya katılmayı kabul eden Türkçe öğretmenlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırma verileri, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminin tamamlanmasından sonra gönüllü Türkçe öğretmenlerinden iki farklı şekilde, yüz yüze ve çevrimiçi, olacak şekilde bir ay içerisinde toplanmıştır. Dört temel dil becerisini ölçme ve değerlendirme yapan kırk Türkçe öğretmeniyle yirmi dakika süren görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler sırasında öğretmenlerin her bir görüşme sorusuna verdikleri cevaplar araştırmacı tarafından yazılmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler, içerik analizi ile analiz edilmiştir. Bu analiz tekniğinde toplanan verilerden araştırmanın kavram ve ilişkilerini ortaya çıkarmak amaçlanır. Veriler derinlemesine incelenerek veriler önce kavramsallaştırılır, daha sonra bu kavramlara göre düzenlenir ve böylece büyük veriyi açıklayan temalar ortaya koyulur (Yıldırım & Şimşek, 2013). Buna göre araştırmada her bir katılımcıya Ö1 ve Ö2... şeklinde kodlar verilerek

katılımcıların araştırma sorularına verdikleri cevaplar bir araya getirilmiştir. Ardından ortaya çıkan bu veri havuzundan araştırma sorularına ilişkin tema ve alt temalar belirlenmiştir. Her bir temaya ilişkin veriler, frekans değerleriyle birlikte tablolar üzerinde gösterilmiştir. Son olarak her bir temaya ilişkin tipik örnekler ilgili temaların altında verilmiştir.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak ve artırmak için araştırmacı, veri havuzunun içeriğini iki defa farklı zamanlarda analiz etmiştir. Bu iki içerik analizi sonuçlarının %87 oranında uyumlu olduğu görülmüştür (Miles & Huberman, 1994). Uyuşma sağlanamayan diğer veriler tekrar incelenerek ilgili temaya kodlanmıştır. Ayrıca veri toplama ve analizi süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanarak araştırma sonuçlarına nasıl ulaşıldığı adım adım anlatılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Böylece araştırma sonuçlarının geçerlik ve güvenilirliği sağlanmıştır.

2.6. Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Sinop Üniversitesi Rektörlüğü İnsan Araştırmaları Etik Kurulu 02.05.2024 tarihli, 2024/102 karar sayılı belge alınmıştır.

BULGULAR

Birinci alt soruna ilişkin bulgular: Araştırmanın birinci alt sorusunda beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sisteminin uygunluğuna ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin içerik analizleri yapılmıştır.

Tablo 2

Türkçe Dersi Beceri Temelli Yazılı ve Uygulamalı Sınav Sisteminin Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt temalar	f
Uygun	Dört temel dil becerisinin gelişimini izleme	20
	Konuşma becerisini olumlu etkileme	
	Dinleme becerisini olumlu etkileme	
Kısmen uygun	Zaman alıcı bir sistem	10
	Artan iş yükü ve yorgunluk	
	Sistemin ayrıntılarının zorluğu	
Uygun değil	Kalabalık sınıflar	10
	Konuşma ve dinleme etkinlikleri mevcut	
	Öğrencilerde yoğun stres ve yorgunluk	
	Konu yetiştirmede zorluk	
	Dinleme ve konuşma sınavı güçlüğü	
Yetersiz hazırlık		
	Ders içi etkinlik notları	

Türkçe öğretmenlerinin beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sisteminin uygunluğuna ilişkin görüşleri “uygun, kısmen uygun, uygun değil” olmak üzere üç ana tema ve bu ana temalarla ilgili on üç alt temada toplanmıştır: “dört temel dil becerisinin gelişimini izleme, konuşma ve dinleme becerisini olumlu etkileme, zaman alıcı bir sistem, artan iş yükü ve yorgunluk, sistemin ayrıntılarının zorluğu, kalabalık sınıflar, konuşma ve dinleme etkinlikleri mevcut, öğrencilerde yoğun stres ve yorgunluk, konu yetiştirmede zorluk, dinleme ve konuşma sınavı güçlüğü, yetersiz hazırlık, ders içi etkinlik notları.”

Uygun ana teması:

Dört temel dil becerisinin gelişimini izleme: Beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sisteminin Türkçe dersini ölçme ve değerlendirmede uygun olduğu yönünde görüş belirten öğretmenler bu yeni sistemde dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerinin birlikte ve eş zamanlı olarak ölçme ve değerlendirme imkanı bulduklarını belirtmiştir. Örnek: *“Uygun olduğunu düşünüyorum. Özellikle dinleme ve konuşma sınavları... Ders içi etkinliklerde zaten bu becerilere yönelik etkinlikler var ancak ayrıca bir sınav şeklinde olması, derste kendini gösteremeyen bazı öğrencilerin kendini göstermesine de fırsat oldu Ö39, Türkçe dersi öğretim programında yüzlerce kazanım olmasına rağmen ölçme ve değerlendirme yalnızca okuma ve yazma kazanımlarından yapılabiliyordu. Yeni uygulamayla birlikte tüm becerilerin gelişimi izlenebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında son derece faydalı olmuştur Ö40.”*

Konuşma becerisini olumlu etkileme: Türkçe öğretmenleri yeni ölçme ve değerlendirme sisteminin öğrencilerin konuşma becerilerini olumlu etkilediğini ifade etmiştir. Örnek: *“Konuşma sınavının olması herkesin çalışmasını, özgüveninin artmasını sağladığını düşünüyorum. Konuşma sınavı öğrencilerin diksiyonuna dikkat etmesini sağladı Ö6, Farklı kazanımları farklı sınavlarla ölçmenin uygun olduğunu düşünüyorum. Çünkü dinleme ve konuşma kazanımlarına çok önem veremiyordum. Öğrencilerin toplum önünde konuşma konusunda çekincelerini de aşmaları için olumlu gelişme sağlayacağını düşünüyorum Ö32.”*

Dinleme becerisini olumlu etkileme: Katılımcılar, yeni ölçme ve değerlendirme sisteminin öğrencilerin dinleme becerilerini olumlu etkilediğini ifade etmiştir. Örnek: *“Doğru uygulanırsa uygundur. Zaten dinlemeyi bilmeyen bir toplumuz, dinleme konusunda farkındalık oluşturması bile önemlidir. Konuşmada da benzer şeyleri söyleyebiliriz Ö27.”*

Kısmen uygun ana teması:

Zaman alıcı bir sistem: Türkçe dersindeki yeni sınav sisteminin uygulayıcısı olan Türkçe öğretmenleri bu sistemin çok zaman aldığını vurgulamıştır. Çünkü öğretmenler, öğrencilerin Türkçe ders notunu vermek için dinleme, konuşma ve okuma-yazma olmak üzere üç farklı sınav yapmaktadır. Dolayısıyla öğretmenler; üç farklı sınav için ölçme aracı hazırlamak, bunları okumak, ölçme sonrası notları girmek ve sınav analizlerini yapmak zorunda kalmıştır. Örnek: *“Uygun olduğunu düşünüyorum. Yalnız zamanlama konusunda sıkıntılar yaşıyor Ö26, Bu becerileri ölçmek çok kıymetli. Ancak üç sınav yapmak çok zaman kaybettiriyor. Uygulamak çok zaman alıyor Ö29.”*

Artan iş yükü ve yorgunluk: Katılımcılar, bu yeni ölçme ve değerlendirme sisteminin bütün enerji ve zamanlarını aldığını vurgulamıştır. Eğitim-öğretim faaliyetlerindeki iş yüklerinin arttığını ve yorulduklarını belirtmiştir. Çünkü bir dönemde bir öğrencinin Türkçe ders notunu verebilmek için Türkçe öğretmenleri ikişer defa dinleme, konuşma, okuma-yazma sınavı yapmaktadır. Başka bir deyişle öğretmenler bir dönemde altı farklı beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav yapmak zorundadırlar. Örnek: *“Aslında kararsızım. Öğretmene aşırı bir yük ve zaman israfı oldu Ö30, Temel dil becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi önemli fakat bu sistemde Türkçe öğretmenleri bütün enerjilerini ölçme ve değerlendirme etkinliklerine harcamak zorunda kalıyor. Özellikle teknoloji kullanımında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmayan öğretmenler için süreç daha da sıkıntılı hâle geliyor Ö35.”*

Sistemin ayrıntılarının zorluğu: Yeni sınav sistemini uygulayan Türkçe öğretmenleri, sistemin gereğinden fazla ayrıntılı bulduklarını ve bu durumun ölçme ve değerlendirmeyi zorlaştırdığını belirtmiştir. Örnek: *“Bu sınavlar öğrencilerin farklı alanlardaki becerilerini görmek açısından iyi bir araç olsa da uygulamanın fazla detaylı oluşu, zamanda yayılım sebebiyle dezavantajlı bir durum oluşturmaktadır Ö19, Konu soru dağılım tabloları, senaryolar, ölçekler, altı farklı sınav, bunları okumak, sisteme işlemek, analiz etmek, samanlıkta iğne aramak gibi zor ve ayrıntılı bir iş Ö28.”*

Kalabalık sınıflar: Katılımcılar, yeni sınav sisteminin kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olduğunu ifade etmiştir. Çünkü bir öğrenciye not verebilmek için bir dönemde altı farklı sınav yapılmaktadır. Bu durum da kalabalık sınıflarda bu ölçme ve değerlendirmenin yapılmasını zorlaştırmaktadır. Örnek: “*Sınıflarımızın kalabalık olması dinleme ve konuşma sınavlarının uygulanmasını zorlaştırmaktadır Ö22.*”

Uygun değil ana teması

Dinleme ve konuşma etkinlikleri mevcut: Beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sisteminin Türkçe dersini ölçme ve değerlendirmede uygun olmadığı yönünde görüş belirten öğretmenler Türkçe dersinin işleyişinde dinleme ve konuşma etkinliklerinin mevcut olduğunu, bu etkinlikleri yaparken öğrencilerin bu becerilerdeki durumlarını zaten gözlemlediklerini belirtmiştir. Örnek: “*Dinleme ve konuşma etkinlikleri öğretim programı ve ders kitaplarında zaten olduğundan konuşma ve dinleme becerisinin not olarak verilmesini doğru bulmuyorum Ö21.*”

Öğrencilerde yoğun stres ve yorgunluk: Yeni sınav sisteminin uygun olmadığını belirten Türkçe öğretmenleri, bu sistemde öğrencilerin yoğun stres yaşadıklarını ve çok yorulduklarını ifade etmiştir. Örnek: “*Bu sınavlar ilk başta öğrencileri motive etse de zamanla sürekli sınav yapma algısı oluştuğu için yorucu bir hâl almıştır Ö2, Türkçe dersinde bu değerlendirmeleri zaten yapıyorduk. Öğrencide not kaygısı oluşturdu Ö6.*”

Konu yetiştirmede zorluk: Katılımcılar, bu yeni sınav sisteminde ölçme ve değerlendirmeye fazla zaman ayırdıkları için ders konularını yetiştirmekte zorlandıklarını belirtmiştir. Örnek: “*Uygun değil, çünkü altı sınav yapmak derse ayırdığımız zamanın azalmasına sebep oluyor Ö24, Sınavlar başladığında en az bir aylık bir zaman kaybı oluyor Ö34.*”

Dinleme ve konuşma sınavı güçlüğü: Görüşü alınan Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin bu sınav sistemine hazır ve alışkın olmaması yüzünden uygulamalı sınav olan dinleme ve konuşma sınavları uygulamakta zorlanmışlardır. Örnek: “*Dinleme ve konuşma sınavının amacına ulaştığını düşünmüyorum. Konuşmada özellikle belli konular dışında konuşma yapmada zorlandılar. Dinlemede ise iki sefer dinlemede anlamadıkları için dört defa dinletmek zorunda kaldım Ö18, Konuşma sınavının yapılması iki-üç ders saatini bulabiliyor Ö30.*”

Yetersiz hazırlık: Türkçe öğretmenlerine göre yeni sınav sistemine geçiş aniden olmuştur; kendileri, öğrencileri ve öğretim araçları bu ölçme ve değerlendirme sistemine yeterli bir şekilde hazır değildir. Örnek: “*Dinleme ve konuşma becerilerinin değerlendirilmesinde eksikler olduğunu düşünüyorum. Henüz yeni bir sistem olduğu için dönem ve sene sonlarında Türkçe öğretmenlerinden alınan geri dönüşlerle iyileştirmeye gidilmelidir Ö1, Ders içinde bununla ilgili düzenlemeler yapılmadan direkt olarak sınavların uygulanmasını doğru bulmuyorum. Verim aldığımızı düşünmüyorum. Sadece iş yükü arttı Ö10.*”

Ders içi etkinlik notları: Yeni sınav sistemine uygun değil şeklinde görüş belirten katılımcılar, Türkçe dersinde ders içi etkinlik notları ile öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini değerlendirdiklerini, bu yüzden ayrı uygulamalı sınavların gereksiz olduğunu belirtmiştir. Örnek: “*Üç farklı sınav yapılmasını uygun bulmuyorum. Ders içi etkinlik notlarında bunlar dikkate alınarak puan verilmektedir Ö2.*”

İkinci alt soruna ilişkin bulgular: Araştırmanın ikinci alt sorusunda beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sisteminin uygulanmasındaki zorluklara ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin içerik analizleri yapılmıştır.

Tablo 3

Türkçe Dersi Beceri Temelli Yazılı ve Uygulamalı Sınav Sisteminin Uygulanmasına İlişkin Zorluklar

Tema	Alt temalar	f
Sistem	Zaman sorunu	23
	Konuşma sınavı sorunları	20
	Not girişleri	9
	Altı farklı sınav hazırlama ve uygulama	8
	Konu yetiştirme sorunu	7
	Sonuç açıklama süresi uzama	5
	Geçerli ve güvenilir ölçme sorunu	3
	Kalabalık sınıflar	3
	Dinleme sınavı sorunları	3
	Öğretmen	Artan iş yükü, yorgunluk, stres
Öğrenci	Devamsızlık	11
	Stres, kaygı, isteksizlik	9
	Öğrenci ve velileri bilgilendirme	5

Türkçe öğretmenlerinin beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sisteminin uygulanmasında yaşanan zorluklara ilişkin görüşleri “sistem, öğretmen, öğrenci” ana teması altında on üç alt temada toplanmıştır: “zaman sorunu, konuşma sınavı sorunları, not girişleri, üç farklı sınav hazırlama ve uygulama, konu yetiştirme sorunu, sonuç açıklama süresi uzama, geçerli ve güvenilir ölçme sorunu, kalabalık sınıflar, dinleme sınavı sorunları, artan iş yükü, yorgunluk, stres, devamsız öğrenciler, stres, kaygı, isteksizlik; öğrenci ve velileri bilgilendirme.”

Sistem ana teması:

Zaman sorunu: Türkçe öğretmenleri, beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sisteminde ölçme ve değerlendirmenin çok uzun zaman aldığını belirtmiştir. Bir sınıfa bir dönemde altı farklı sınav yapmak zorunda kalan öğretmenler; ders işleme sürecinin aksadığını, ders saatlerinin okuma-yazma sınavı, dinleme sınavı ve özellikle konuşma sınavına ayrıldığını ifade etmiştir. Örnek: “*Zaman konusunda sıkıntılar yaşadım. Maalesef bu becerileri ölçüp değerlendirirken ders kitaplarını işleyemez olduk Ö31, Sekizinci sınıflara okuttuğum için biliyorum, LGS süreci ortalama bir ay sekteye uğradı. Sınavı yapmak, sınava girmeyenleri tekrardan toplayıp dinleme ve konuşma sınavına almak zorlu bir süreçti. Kısacası zaman ve iş yoğunluğu problemi yaratıyor Ö36.*”

Konuşma sınavı sorunları: Türkçe öğretmenleri, konuşma sınavının yapı özelliğinden ve öğrencilerdeki duyuşsal problemlerden dolayı konuşma sınavlarında ciddi sorunlar yaşamıştır. Konuşma sınavında her öğrenciye ayrı zaman ayırmak gerekmektedir. Bu nedenle sınav çok uzun zaman almaktadır. Öğretmenler, konuşma sınavını “sınıfta diğer öğrencilerin önünde veya ayrı bir ortamda” şeklinde iki farklı şekilde yapmıştır. Her iki durumda da mekân sorunu, öğrenci kontrol sorunu ve çekingenlik, kaygı, stres, isteksizlik gibi duyuşsal sorunlar yaşanmıştır. Ayrıca öğretmenler, konuşma sınav sonuçlarına öğrencilerin itiraz ettiklerini de belirtmiştir. Bununla birlikte öğretmenler, her öğrenciye uygun konuşma konuları bulmakta da zorlandıklarını, bu becerinin süreç değerlendirme şeklinde olması gerektiğini de ifade etmiştir. Örnek: “*Özellikle konuşma sınavı açısından tam bir değerlendirme için süre problemleri yaşandı. Öğrencilerin bireysel farklılıkları ve karakter özellikleri gereği konuşmaya karşı önyargılarını kırmakta zorlandık Ö34, Konuşma sınavının adil olabilmesi için öğrencileri tek tek sınıfa veya kütüphaneye alarak sınav yaptım. Bir sınıfi bitirmek üç ders saati sürdü Ö40.*”

Not girişleri: Görüşü alınan Türkçe öğretmenleri, ölçme ve değerlendirme için yaptıkları üç farklı sınavın ortalamasını alıp tek bir nota düşürmekte zorlandıklarını, bu durumun hem kendilerini yıpratıp yordugunu hem de öğrencilere bu durumu açıklamakta zorlandıklarını belirtmiştir. Not girişlerindeki bu sistem sorunları öğretmenleri çok yormuş ve bu karmaşık hesaplama öğrencilerin ve öğrenci velilerinin de kaygı ve stres düzeylerini artırmıştır. Örnek: *“Birinci dönemde e-okul not giriş sistemi de henüz düzene kavuşmadığı için not girişlerinde de zorluk yaşadım. Öğretmenin tek tek notlarla işlem yapması hata payını yükseltti Ö1, Neyse ki ikinci dönemin ikinci sınavında not ortalamasını e okulun hesaplaması gibi bir nimete mazhar olduk Ö11.”*

Altı farklı sınav hazırlama ve uygulama: Yeni sistemle birlikte Türkçe öğretmenleri, bir dönemde ikişer kere beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sorusu hazırlamış, bu sınavları yapmış, okumuş, sonuçlarını e-okul sistemine girmiş, son olarak sınav analizlerini yapmış ve eğitim-öğretim sürecini iyileştirmek için tedbirler almıştır. Bu ölçme ve değerlendirme sıklığı öğretmenleri çok yıpratmıştır. Örnek: *“Bir yandan kazanımları yetiştirme telaşı bir yandan üç farklı sınav hazırlamak ve uygulamak, uygulama öncesinde bu durumu öğrenci ve velilere anlatmak çok zaman alıcı ve yorucu bir sürece soktu bizleri Ö3.”*

Konu yetiştirme sorunu: Türkçe öğretmenleri, ölçme ve değerlendirme yapmak için altı farklı sınavın yapıldığı bu sistemde ölçme ve değerlendirmenin çok zaman ve emek aldığını bu yüzden de ders işleme sürecinin aksadığını, konu ve kazanımlarda geri kaldıklarını vurgulamıştır. Örnek: *“Konular çok geri kaldı. Zaman yetmedi çoğu zaman da Ö10, Dinleme ve konuşma sınavlarını hakkıyla yaptığımızda çok fazla ders saati ayırmamız gerekiyor. Bu da planlarımızın gerisinde kalmamıza sebep oluyor Ö22.”*

Sonuç açıklama süresi uzama: Türkçe öğretmenleri, beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sisteminde üç farklı ölçme aracı geliştirip uyguladıklarını ve bu ölçme sonuçlarını okuyup değerlendirdiklerini, bu yüzden Türkçe başarı notunu açıklama süresinin uzadığını belirtmiştir. Örnek: *“Dört ana beceriyi ölçmek için kullandığımız ölçme araçları arttığı için sınavları değerlendirme süremiz uzamaktadır. Bu da sınav sonucunu duyurma süremizi uzatmaktadır Ö13.”*

Geçerli ve güvenilir ölçme sorunu: Beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sistemini uygulayan Türkçe öğretmenleri, bu sistemde özellikle konuşma sınavında geçerlik ve güvenilirlik sorunları yaşadıklarını belirtmiştir. Örnek: *“Konuşma sınavında en çok kriterleri kısa bir sürede gözlemek ve öğrencilere hak ettikleri notu vermek konusunda zorlanıyorum hak konusunda hassas olduğum için Ö15, Bu sınav sistemi amaca hizmetten ziyade prosedürü yerine getirmeye doğru evrilebilir. Bir sınavı uygun ölçekle notlamaya kalkarsak süreç çok daha olumsuz noktaya varacak Ö20.”*

Kalabalık sınıflar: Türkçe öğretmenleri, beceri temelli yazılı ve uygulama sınav sisteminin kalabalık sınıflarda uygulanmasının oldukça güç ve zaman alıcı olduğunu belirtmiştir. Örnek: *“Konuşma sınavı uzun sürdüğü için yine ders kaybına sebep oldu. Kalabalık okullarda bu durum çok çok zor oldu Ö18.”*

Dinleme sınavı sorunları: Türkçe öğretmenleri, uygulamalı sınav olan dinleme sınavlarında öğrenci seviyesine uygun dinleme metinleri bulmada başka bir deyişle dinleme ölçme aracı geliştirmede sorun yaşamıştır. Ayrıca dinleme sınavına teknik bakımdan uygun dinleme laboratuvarları vb. olmadığı için bu sınavların elde olan imkanlarla yapılmak zorunda kaldığını belirtmiştir. Bu gibi sorunlar ölçme ve değerlendirmede sapmalara, hatalara neden olabilmektedir. Örnek: *“Dinleme metinlerine ulaşma sıkıntısı yaşadım Ö14, Ayrıca dinleme sınavları için fiziki yeterliğimiz yok. Bunun çok az okulda olduğunu düşünüyorum. Bu büyük bir sorun. Dinleme sınavında öğrencinin metni net bir şekilde duyması; bu yüzden bilgisayar, kulaklık gibi araç gereçlerin her öğrencide olması gerekir. Bu olmadığı için akıllı tahtalardan*

metni açtık. Bu da çok sağlıklı bir uygulama değildi ama yapabileceğimiz başka bir şey yoktu Ö39.”

Öğretmen ana teması:

Artan iş yükü, yorgunluk ve stres: Türkçe öğretmenleri beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sisteminde zaten yoğun olan iş yüklerinin daha da arttığını, daha fazla yorulduklarını ve ölçme ve değerlendirme işleri nedeniyle strese girdiklerini ifade etmiştir. Örnek: “Üç ayrı sınav yapmak hem öğretmen hem de öğrenci için zorlu bir süreç Ö15, Bu sınav sistemi ile Türkçe öğretmenlerinin iş yükü üç kat artmış durumda. Sınav sonuçlarının e-okul sistemine girilmesi bile ayrı bir mesai gerektiriyor. Bu uygulama ekonomiklik ilkesine aykırı ve sürdürülebilir değil Ö35.”

Öğrenci ana teması:

Devamsızlık: Türkçe öğretmenleri; sınava katılmayan devamsız öğrenciler yüzünden çok sıkıntı çektiklerini, ayrı bir emek ve zaman harcadıklarını belirtmiştir. Çünkü bir dönemde herhangi bir ders için iki sınav yapılırken Türkçe dersi için altı farklı sınav yapılmıştır. Bu da devamsız öğrenci sorununun üç kat büyüdüğü anlamına gelmektedir. Ayrıca uygulamalı sınavlar olan konuşma ve dinleme sınavları için uygun mekân ve zaman ayarlamak da gerekmektedir. Öğretmenin, öğrencinin, sınav yapılacak mekân ve zamanın müsait olma durumunu birleştirmek çok güç bir iştir. Örnek: “Sınavları yaparken öğrencilerin devamsızlıkları yaşanan en büyük zorluktaki Ö7, Sınavlara girmeyen öğrencilerin sınava alınması ve bu sürecin yönetilmesi beni çok zorladı Ö14.”

Öğrencide stres, kaygı, isteksizlik: Türkçe öğretmenlerine göre beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sisteminde öğrencilerde stres seviyesi yükselmiş, sınav kaygısı artmıştır. Ayrıca bazı öğrenciler özellikle konuşma sınavlarında isteksiz davranmış, arkadaşlarının önünde konuşmayı reddetmiştir. Bununla birlikte bir öğrenci bir dönemde altı sefer Türkçe dersinden ölçme ve değerlendirmeye maruz kaldığı için uzun süreli bu olumsuz durumları yaşamak zorunda kalmıştır. Örnek: “İlk defa böyle bir uygulama yapıldığı için öğrencilerimizde sınava yönelik kaygı ve stres seviyesi arttı Ö3, Öğrenciler bir dönemde altı defa sınav kaygısı yaşamış oldular ve konuşma sınavı öncesi tek tek her öğrencinin kaygı seviyesini zaman ayırarak azaltmam gerekti Ö24.”

Öğrenci ve velileri bilgilendirme: Türkçe öğretmenleri, bu yıl ilk defa uyguladıkları beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sistemi hakkında öğrencileri ve öğrenci velilerini bilgilendirmiş ancak öğrenci ve öğrenci velileri bu yeni sistemi anlayamamış, sistem hakkındaki endişeleri devam etmiştir. Örnek: “Bir yandan kazanımları yetiştirme telaşı bir yandan üç farklı sınav hazırlamak ve uygulamak, uygulama öncesinde bu durumu öğrenci ve velilere anlatmak çok zaman alıcı ve yorucu bir sürece soktu bizleri Ö3, Bu sınav sistemi ilk defa olduğu için öğrenci-velinin tam olarak nasıl bir sınav olacağını idrak edememesi sorunu yaşadık Ö25.”

Üçüncü alt soruna ilişkin bulgular: Araştırmanın üçüncü alt sorusunda beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sisteminde kullanılan dinleme, konuşma, okuma-yazma konu soru dağılım tabloları ve senaryolarına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin içerik analizi yapılmıştır.

Tablo 6

Türkçe Dersi Dil Becerileri Konu Soru Dağılım Tabloları ve Senaryolarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt temalar	f
Dinleme ve konuşma konu soru dağılım tabloları	Müfredata uygun	21
	Yetersiz	19
	Esneklik var	10
	Üst düzey	7
Okuma-yazma konu soru dağılım tablosu ve senaryosu	Uygulamada birlik	6
	Esneklik yok	20
	Müfredata uygun	8
	Örnek olma	4

Türkçe öğretmenlerinin beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sisteminde kullanılan dil becerileri konu soru dağılım tabloları ve senaryolarına ilişkin görüşleri “Dinleme ve konuşma konu soru dağılım tabloları, okuma-yazma konu soru dağılım tablosu ve senaryosu” ana teması altında sekiz alt temada toplanmıştır: “müfredata uygun, yetersiz örnek, esneklik var, üst düzey, uygulamada birlik, esneklik yok, müfredata uygun, örnek olma.”

Dinleme ve konuşma konu soru dağılım tabloları:

Müfredata uygun: Türkçe öğretmenleri dinleme ve konuşma sınavlarından önce yayınlanan konu soru dağılım tablolarının müfredata yani Türkçe dersi öğretim programına uygun olduğunu belirtmiştir. Örnek: “*Öğrencilere kılavuz olması açısından senaryoları müfredata uygun buluyorum Ö28.*”

Yetersiz: Türkçe öğretmenleri uygulamalı sınavlardan önce sadece konu soru dağılım tablolarının yayınlanmasını yetersiz bulmuştur. Çünkü uygulamalı sınavlarda kullanılacak örnek dinleme metinleri ve soruları, konuşma konuları ve değerlendirme ölçekleri yayınlanmamıştır. Örnek: “*Sadece kazanım bazında senaryo hazırlanması yetersizdi. Çünkü her sınıfta farklı hazırbuluşlukta, farklı düzeylerde çocuklar var. Okullarımızda işitme engelli çocuklarımız da göz ardı edilmiş oldu Ö1, Öğrencilerin ilgi ve bireysel farklılıklarına uygun konuşma senaryosu seçenekleri olmalı. Öğretmenin insitifiyatına bırakılmamalı Ö21.*”

Esneklik var: Türkçe öğretmenleri, uygulamalı sınavlarda bütün kazanımların açık olmasından büyük bir memnuniyet duymuştur. Bu durum sınavları hazırlamada öğretmenleri kısıtlamadığı için büyük bir kolaylık sağlamıştır. Örnek: “*Okulun ve sınıfların seviyesine göre kendi senaryomu uyguladım Ö36, Dinleme ve konuşma senaryolarında tüm kazanımlar açıldı ve bizi kısıtlayan bir durum olmadığı için sınavları rahatça hazırlayabildik, sorunsuzdu Ö39, Konuşma senaryosu hazırlanmadığı için konuşma sınavı konuları zümre kararıyla belirlendi. Ölçek hazırlandı ve buna göre öğrencilerin becerileri değerlendirildi Ö40.*”

Üst düzey: Türkçe öğretmenleri, özellikle konuşma sınavı kazanımlarının öğrenciler için üst düzey kaldığını vurgulamıştır. Örnek: “*Dinleme ve konuşma kazanımları öğrenci seviyesine göre üst düzey kalabiliyor Ö6.*”

Uygulamada birlik: Türkçe öğretmenleri, uygulamalı sınavlar için hazırlanan konu soru dağılım tablolarının ülke genelinde ölçme ve değerlendirmede uygulamada birliği sağlaması açısından faydalı olduğunu belirtmiştir. Örnek: “*Ülke geneli ortak hareket edilmesi ve ölçmenin sağlıklı olması açısından faydalı olduğunu düşünüyorum Ö4.*”

Okuma-yazma konu soru dağılım tablosu ve senaryosu:

Esneklik yok: Türkçe öğretmenleri kazanım ve soru sayısının sabit olmasının kendilerini çok zorladığını belirtmiştir. Başka bir deyişle okuma-yazma senaryolarını oluştururken öğretmenlerin kazanım seçme ve soru sayısını belirlemede seçme haklarının olmaması sınavları hazırlamada sorun olmuştur. Örnek: “*Ya ülke genelinde ortak olmalı ya da öğretmen kendi seçim şansına sahip olmalıdır. Soru bazında sınırlama yapılmasını olumsuz değerlendiriyorum Ö3, Örneklendirme yeterli ancak daha fazla senaryo olabilir. Bazı senaryolar müfredata göre karışık şekilde oluşturulmuş olduğundan uygun senaryoyu bulmak zor olabiliyor Ö19.*”

Müfredata uygun: Türkçe öğretmenleri, konu soru dağılım tablolarının ve senaryoların müfredata uygun olduğunu belirtmiştir. Örnek: “*Yayınlanan ve il zümrelerince hazırlanan senaryolar işlenen konulara paralel ve uygundur Ö15.*”

Örnek olma: Türkçe öğretmenleri, beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınavlarda yayınlanan konu soru dağılım tablolarının ve senaryoların örnek olduğunu, işlerini kolaylaştırdığını belirtmiştir. Örnek: “*Örnek olması bakımından iyi oldu Ö1, Çok yetersiz ve soru sayısı çok azdı. Anlattığımız çoğu şeyi ölçemedik. Sorular çok basit düzeydeydi. Ancak yine de ilk seferde örnek oldu bizlere Ö29.*”

Dördüncü alt soruna ilişkin bulgular: Araştırmanın dördüncü alt sorusunda beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sistemine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin önerilerinin içerik analizi yapılmıştır.

Tablo 5

Türkçe Dersi Beceri Temelli Yazılı ve Uygulamalı Sınav Sisteminin Uygulanmasına İlişkin Öneriler

Tema	Alt temalar	f
Uygulamalı sınavlar	Süreç değerlendirme	17
	Ders içi etkinlik notu var	
	Dinleme sınavı	
Sınav sayısı azaltma	Bir dönemde dil becerilerinden birer kez sınav	15
	Açık uçlu tek bir sınav	
Senaryo	Esnek senaryo	10
	Okuma-yazma senaryolarında standartlaşma ve soru sayısını artırma	
	Konuşma senaryoları	
Ders kitabı	Dinleme ve konuşma sınavına hazırlık etkinlikleri	5
	Kitap okuma etkinlikleri	
Ders saati artırma	Ders saatini artırmak veya ayrı bir ders olması	2
Özel eğitim öğrencileri ve yabancı öğrenciler	Özel eğitim öğrencileri ve yabancı öğrenciler	1

Türkçe öğretmenlerinin beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sistemine ilişkin önerileri “uygulamalı sınavlar, sınav sayısı azaltma, senaryo, ders kitabı, ders saati artırma, özel eğitim öğrencileri ve yabancı öğrenciler” ana teması altında on iki alt temada toplanmıştır.

Süreç değerlendirme: Türkçe öğretmenleri, dinleme ve konuşma becerisinin süreç değerlendirmeye uygun olarak ölçme ve değerlendirilmesini önermektedir. Örnek: “*Dinleme ve konuşma sınavı süreç değerlendirme olmalıdır. Süre tutup milletvekili edasıyla konuşmalarını beklemek doğru değildir. Çocukları heyecanlandırıyor ve konuşmanın sadece o anki notla değerlendirilecek olması öğrencileri kaygılandırıyor Ö5, Konuşma sınavı açısından önerim*

uygulamanın belli bir tarih aralığına sıkıştırılmadan metinler işlendikçe ara ara notların verilmesi daha uygun olabilir Ö34”.

Ders içi etkinlik notu var: Türkçe öğretmenleri, dinleme ve konuşma becerisi için uygulamalı sınavların yapılmasına gerek olmadığını çünkü bu becerileri ders içi etkinlik notu ile değerlendirdiklerini belirtmiştir. Örnek: “*Dinleme ve konuşma sınav notlarının ders içi etkinlik notu olarak verilmesini istiyorum Ö30, Dinleme ve konuşmadan ayrıca sınav yapmaya gerek yoktur Ö36.*”

Dinleme sınavı: Türkçe öğretmenleri, dinleme sınavlarının devam etmesi gerektiğini ancak sınavda beş dakikayı geçmeyecek metinlerin kullanılması gerektiğini ve dinleme metni çeşitliliğinin artırılması gerektiğini ifade etmiştir. Örnek: “*Dinleme sınavı güzel oldu. Çocukların dikkatini toplamasında faydalı oldu Ö10, Uygulanan sınavları gayet objektif ve başarılı buluyorum. Ancak günümüz öğrencilerinin ilgi alanları dikkate alınrsa sürecin daha çok başarılı olacağını düşünüyorum Ö13.*”

Bir dönemde dil becerilerinden birer kez sınav: Türkçe öğretmenleri bir dönemde beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sisteminde birer kez dinleme, konuşma, okuma-yazma sınavı yapılması gerektiğini belirtmiştir. Örnek: “*Dönemde birer kez olmak üzere bu sisteme devam edilmesini isterim Ö2..*”

Açık uçlu tek bir sınav: Türkçe öğretmenleri, okuma-yazma becerilerinden açık uçlu sorulardan oluşan tek bir sınav yapılması gerektiğini belirtmiştir. Örnek: “*Açık uçlu tek bir sınav yapılması ve senaryoların kaldırılmasını öneriyorum Ö24.*”

Esnek senaryo: Türkçe öğretmenleri, senaryoların esnek olmasını önermiştir. Çünkü her okulun Türkçe zümresi okulun imkanları, öğrencilerin durumları, okuttukları ders kitapları vb. gibi unsurlara göre senaryoları güncelleyebilmelidir. Aksi olduğunda ölçme ve değerlendirmede öğrenci ve öğretmenlerde gerginlik düzeyi artabilmektedir. Örnek: “*Okuma-yazma sınavlarında senaryolar ile kısıtlama getirilmesini doğru bulmuyorum Ö10.*”

Okuma-yazma senaryolarında standartlaşma ve soru sayısı artırma: Türkçe öğretmenleri, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında hazırlanan üç farklı senaryoda okuma-yazma becerisi ve dil bilgisi alanına ayrılan kazanım sayısında eşitlik olmadığını, bu oranların her senaryoda eşit olması gerektiğini vurgulamıştır. Senaryolardaki örnek soruların artmasını önermiştir. Örnek: “*Her ilin özellikle dil bilgisi kazanımlarında çok farklı senaryolar hazırladığını gördük Ö12, Okuma-yazma senaryolarının konu dağılımlarında sıkıntı var. Bu yıl özellikle 7. sınıf sınavlarında konu yetiştirme sorunu yaşadık. Senaryolardaki konu dağılımları dengesizdi. Bu konuda zümrelere de opsiyon tanınmalı. Zümre kararıyla bir iki soru değiştirilebilmeli Ö40.*”

Konuşma senaryoları: Türkçe öğretmenleri, konuşma senaryolarında Bakanlıkça belirlenen konuşma konularının ve konuşma becerisi değerlendirme ölçeği örneklerinin de olmasını önermiştir. Örnek: “*Konuşma sınavında net bir değerlendirme tablosu senaryosu hazırlanabilir Ö1, Konuşma sınavlarıyla ilgili Bakanlığımızın bir ölçek hazırlaması, konuşma konularının okullar arası not farklılığı oluşturmayacak şekilde Bakanlık tarafından belirlenmesi gerekmektedir Ö40.*”

Dinleme ve konuşma sınavlarına hazırlık etkinlikleri: Türkçe öğretmenleri Türkçe ders kitaplarının da beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sistemine uygun bir şekilde ölçme ve değerlendirme etkinlikleri ile düzenlenmesini önermiştir. Örnek: “*Öğrencilerle uygulama yapabileceğimiz ek ders saatleri olup ders kitaplarındaki konuşma ve dinleme etkinlikleri de artırıldıktan sonra bu yaz uygulamaya geçilmiş olması daha iyi olurdu, süre sorunu çözülebilir Ö37.*”

Kitap okuma etkinlikleri: Türkçe öğretmenleri, bu yeni sınav sisteminde başarının yolunun kitap okumadan geçtiğini düşünerek ders kitaplarında kitap okumayı özendirici etkinliklerin olmasını önermiştir. Örnek: “*Tüm bu sınavlardaki başarıyı artırmak için kitap okuma konusunda özendirici çalışmalar yapılmalıdır Ö17.*”

Ders saati artırmak veya ayrı bir ders olması: Türkçe öğretmenleri, bu yeni sistemde ölçme ve değerlendirmeye çok zaman harcadığı için Türkçe ders saatinin artması gerektiğini veya temel dil becerilerinden özellikle konuşma becerisi için ayrı bir dersin olmasını önermiştir. Örnek: “*Ayrı bir ders olmalı ki amaca uygun işler yapabilelim Ö20, Ders saatleri artırılmalı Ö31.*”

Özel eğitim öğrencileri ve yabancı öğrenciler: Türkçe öğretmenleri, bu yeni sınav sisteminde dinleme, konuşma gibi engelleri olan özel eğitim öğrencilerinin ve ülkemizde bulunan yabancı öğrenciler için de birtakım düzenlemeler yapılmasını önermiştir. Örnek: “*Bireysel farklılıklar özellikle BEP’li ve işitme ile konuşma engelli çocuklar göz ardı edilmemeli. Dinleme sınavında işitme engelli çocuklar olumsuz etkilenebilir. Konuşma sınavında ise yabancı uyruklu öğrenciler zorlanmıştı, bunlara yönelik iyileştirmeler yapılabilir Ö1.*”

Beşinci alt soruna ilişkin bulgular: Araştırmanın beşinci alt sorusunda beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sisteminden itibaren ülke genelinde 6. sınıf düzeyinde ortak yapılan okuma-yazma sınavına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin içerik analizi yapılmıştır.

Tablo 6

Türkçe Dersi Ülke Geneli 6. Sınıf Ortak Okuma-Yazma Sınavına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt temalar	f
6. sınıf ortak okuma-yazma sınavı sorunları	Çelişki	21
	Seviyeye uygun	15
	Temel dil becerileri ölçülemez	5
	Sınav sonucunun geç açıklanması sorunu	3

Türkçe öğretmenlerinin ülke geneli 6. sınıf ortak okuma-yazma sınavına ilişkin öğretmen görüşlerinin içerik analizi 6. sınıf ortak okuma-yazma sınavı sorunları ana teması altında dört alt temada toplanmıştır: “çelişki, seviyeye uygun, temel dil becerileri ölçülemez, sınav sonucunun geç açıklanması sorunu.”

Çelişki: Türkçe öğretmenleri, beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sisteminde açık uçlu soruların olduğunu, ortak sınavda ise çoktan seçmeli soruların bulunduğunu; bu durumun büyük bir çelişki olduğunu düşünmektedir. Ayrıca ortak sınavda sorulan iki açık uçlu soruyu illerde kurulan komisyon üyeleri öğretmenler okuyup değerlendirirken matematik ortak sınavını aynı okulda görev yapan öğretmenler okuyup değerlendirmiştir. Türkçe öğretmenleri, bu durumun da bir çelişki oluşturduğunu belirtmiştir. Örnek: “*Çocukları klasik sınava hazırlayıp ortak sınavın çoktan seçmeli olmasını çok büyük bir hata olarak görüyorum Ö1, Son iki sorunun belirlenen öğretmenlerce okunması, matematik dersinin ise ders öğretmenlerince okunması çok yanlış Ö26.*”

Seviyeye uygun: Türkçe öğretmenleri 6. sınıf düzeyinde yapılan ortak okuma-yazma sınavlarının öğrencilerin seviyesine ve müfredata uygun olduğunu belirtmiştir. Örnek: “*Çoktan seçmeli sınavlar öğrencilerimiz açısından daha çok tercih edilen sınavlar. Öğrencilerimiz açık uçlu sınavlar yerine çoktan seçmeli sınavları tercih etmektedir. İki sınavdan birinin bu şekilde olmasını olumlu buluyorum Ö13, Sorular normal geldi öğrencilere. Açık uçlu soruların eklenmesinin daha faydalı olduğunu düşünüyorum Ö14.*”

Temel dil becerileri ölçülemez: Türkçe öğretmenleri, çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir okuma-yazma sınavı ile öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin gelişemeyeceğini ve bu soru tipi ile bu iki becerinin ölçülemediğini düşünmektedir. Örnek: “Çoktan seçmeli sınavların gerçek beceriyi ölçtüğünü düşünmüyorum Ö28, Dil dersi test olarak ölçülemez, bundan dolayı uygulamaya sınavları yapılmalı Ö31.”

Sınav sonucunun geç açıklanması sorunu: Türkiye geneli 6. sınıf düzeyinde yapılan okuma-yazma sınavlarında sınav sonuçlarının geç açıklanması nedeni ile öğrencilerde motivasyon düşüklüğü yaşanmıştır. Ayrıca bu durum, sınav analizlerini de yapamayan Türkçe öğretmenlerinin eğitim-öğretimde telafi tedbirleri alamamasına neden olabilir. Örnek: “Öğrencilerin sınav sonuçlarını bir aydan daha fazla süre beklemeleri motivasyonlarını düşürmüştür Ö7, Değerlendirme süreci şimdilik uzun sürebiliyor Ö12..”

Altıncı alt soruna ilişkin bulgular: Araştırmanın altıncı alt sorununda beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sisteminden itibaren uygulanmaya başlanan ortak sınav haftasına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin içerik analizi yapılmıştır.

Tablo 7

Ortak Sınav Haftasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt temalar	f
Olumlu	Planlı ve düzenli bir ölçme ve değerlendirme	32
	Öğretmen ve öğrencilerde sınav kültürü oluşturma	
	Ölçme ve değerlendirmede birlik sağlama	
	Öğrencide olumlu duyuşsal özellikler	
Olumsuz	Ders işlenişi aksama	8
	Ortaokul öğrencileri için yoğun bir program	
	Öğrencide olumsuz duyuşsal özellikler	

Türkçe öğretmenlerinin ortak sınav haftasına ilişkin görüşlerinin içerik analizi uygun ve uygun değil ana teması altında yedi alt temada toplanmıştır: “planlı ve düzenli bir ölçme ve değerlendirme, öğretmen ve öğrencilerde sınav kültürü oluşturma, ölçme ve değerlendirmede birlik sağlama, öğrencide olumlu duyuşsal özellikler, ders işlenişi aksama, ortaokul öğrencileri için yoğun bir program, öğrencide olumsuz duyuşsal özellikler.”

Olumlu: Görüşü alınan Türkçe öğretmenleri 2023-2024 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan ortak sınav haftası uygulaması ile ortaokullarda daha planlı ve düzenli bir ölçme ve değerlendirme gerçekleştiğini belirtmiştir. Bu uygulama ile bütün Türkiye’de ölçme ve değerlendirmede birlik sağlanmış, öğretmen ve öğrencilerde sınav kültürü oluşmuştur. Bununla birlikte motivasyonun artması, planlı çalışma gibi öğrencilerinin duyuşsal becerilerinde iyileşmeler olmuştur. Örnek: “Planlı ve düzenli sınav süreci oluyor Ö1, Olumlu olduğumu düşünüyorum. Konu takibi ve paralel gidilmesi açısından uygulamaya devam edilmeli Ö4.”

Olumsuz: Ortak sınav haftasını olumsuz değerlendiren Türkçe öğretmenleri; bu uygulamada ders işlenişinin aksadığını, ortaokul öğrencileri için, özellikle beş ve altıncı sınıf öğrencileri, yoğun bir program olduğunu ve öğrencilerde yoğun stres, motivasyon değişikliği gibi olumsuz durumlar oluştuğunu belirtmiştir. Örnek: “Doğru bulmuyorum. Çocukların çok fazla strese girmesine neden oluyor ve bir hafta içinde bütün derslerden sınav olmaları yerine sınavlar iki üç haftaya yayılmalı Ö21, Çok uzun sürüyor. Ders saatimiz gidiyor. Sürekli sınavlara denk geldiği için derslerimizi işleyemedik Ö29.”

Yedinci alt soruna ilişkin bulgular: Araştırmanın yedinci alt sorununda Türkçe ders notunun yetmiş olmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin içerik analizi yapılmıştır.

Tablo 8*Türkçe Dersi Geçme Notunun Yetmiş Olmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Tema	Alt temalar	f
Uygun	Ana diline verilen önem	18
	Öğrenci ve veli ilgisi	
Uygun değil	Çok yüksek	22
	Sembolik	
	Veli izni	

Türkçe öğretmenlerinin ders geçme notunun yetmiş olmasına ilişkin görüşlerinin içerik analizi uygun ve uygun değil ana teması altında beş alt temada toplanmıştır: “ana diline verilen önem, öğrenci ve veli ilgisi, çok yüksek, sembolik, veli izni.”

Uygun: Yetmiş geçme notunu uygun bulan Türkçe öğretmenleri, bu sayede ana diline verilen önemin ve derse karşı ilginin artacağını belirleterek öğrencilerin temel dil becerilerine daha çok çalışacaklarını belirtmiştir. Örnek: “*Ana dilimiz Türkçeye verilen önemin artmasından dolayı mutluyum. Sonuçta okuduğunu anlama becerisi diğer derslerin de temelini oluşturuyor Ö1, Öğrencilerin kitap okumaktan, yazı yazmaktan uzaklaştığı bir dönemde böyle bir şartın konulması yararlı olmuştur. Öğrencilerin de velilerin de okumaya, okuduğunu anlamının önemine öncekine göre daha çok önem verdiğini görüyorum Ö5.*”

Uygun değil: Yetmiş geçme notunu uygun bulmayan Türkçe öğretmenleri; bu not seviyesinin çok yüksek olduğunu, öğrenciler üzerindeki stres seviyesini artırdığını belirtmiştir. Ayrıca katılımcılar; bunun uygulanabilir olmadığını çünkü geçme notu yetmiş olsa dahi sınıf geçme sisteminde veli izni olmadan öğrencinin sınıfta bırakılmadığı için öğrencinin bir üst sınıfa geçtiğini belirtmiştir. Örnek: “*Geçme notu 70 olması sembolik kalıyor. Nasıl olsa öğrenci ŞÖK ile geçiyor. Sınıf geçme her halükarda olduğu için dersimiz üzerindeki baskıyı artırdı diye düşünüyorum Ö10.*”

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

2023-2024 eğitim-öğretim yılından itibaren ana dili olarak Türkçe öğretiminde ilk defa dört temel dil becerisini ölçme ve değerlendirmek için beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sistemi uygulanmaya başlanmıştır. Bu sistemin uygulayıcısı olan Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı bu çalışmada öğretmenler, bu yeni sistemin temel dil becerilerini ölçme ve değerlendirmeye uygunluğu konusunda ikiye bölünmüş durumdadır. Öğretmenler; bu yeni sistemin dört temel dil becerisinin gelişimini izleme, konuşma ve dinleme becerilerinin gelişimini olumlu etkileme bakımından faydalı olduğunu belirtmiştir. Bu sonuca bakarak beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sisteminin öğrencilerin dört temel dil becerisinin birlikte ve dengeli gelişiminde işe yaradığı söylenebilir. Çünkü daha önce yapılan araştırmalar göstermektedir ki Türkçe öğretmenleri ölçme ve değerlendirmede daha çok okuma, yazma becerisi ve dil bilgisi alanını kapsayan ölçme araçları hazırlamaktadır (Barçın, 2019, Karatay & Dilekçi, 2019, Ömeroğlu, 2024, Ünlü vd., 2014). Ancak öğretmenler; bu yeni sistemin uygulanmasının çok zaman aldığını, iş yüklerinin çok arttığını, sistem ayrıntılarının onları zorladığını, sistemin kalabalık sınıflarda zor uygulandığını ifade etmiştir. Bununla birlikte sistemin ölçme ve değerlendirmede uygun olmadığını belirten öğretmenlere göre ise ölçme ve değerlendirme işlerinden dolayı konu yetiştirmede zorlandıklarını, konuşma ve dinleme etkinlikleri aracılığı ile öğrencilerin bu becerilerdeki gelişimlerini izledikleri ve buna bağlı olarak ders içi etkinlik notu verdikleri için uygulamalı sınavlara gerek olmadığını, ayrıca bu uygulamalı sınavları yapmanın güç olduğunu, bu sistemde öğrencilerin yoğun stres ve yorgunluk yaşadıklarını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler; bu yeni sisteme öğretmen, öğrenci,

veli ve teknik alt yapı bakımından yeterli hazırlık yapılmadan geçildiğini de ifade etmiştir. Türkçe öğretmenlerinin beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sisteminin uygun olmadığı yönündeki gerekçelerine bakarak dört temel dil becerisini ölçme ve değerlendirmede işe koşulan bu sistemin daha kolay ve işlevsel yürütülmesi için birtakım iyileştirici düzenlemelere ihtiyacı olduğu açıktır.

Beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sisteminin uygulayıcı olan Türkçe öğretmenlerine göre bu yeni ölçme ve değerlendirmede birtakım zorluklar başka bir deyişle güçlükler yaşanmaktadır. Öğretmenlere göre bu yeni sistemdeki en büyük sorun zamandır, bu ölçme ve değerlendirme sistemi öğretmen ve öğrencilerin çok zamanını almaktadır. Çünkü bu sistemde ölçme ve değerlendirmeyi yapan bir Türkçe öğretmeni bir dönemde bir öğrenciye not verebilmek için yazılı ve uygulamalı olmak üzere altı kez ölçme yapmaktadır. Aynı zamanda bir öğrenci de altı kez ölçmeye maruz kalmaktadır. Ayrıca bu, bir Türkçe öğretmenin altı farklı ölçme aracı hazırlaması, bunları uygulaması, okuması, notlandırması ve nihayet sonuçları değerlendirmesi ve eğitim-öğretimde birtakım yeni önleyici tedbirler alması anlamına gelmektedir. Bu da Türkçe öğretmenlerinin iş yükünü ve stres düzeyini büyük bir oranda artırmakta, onları yormaktadır. Bir dönemde altı sefer ölçmeye maruz kalan öğrenciler ise sürekli bir kaygı, stres ve nihayet isteksizlik yaşayabilmektedir. Sistemdeki bir diğer sorun da devamsız öğrencilerdir. Altı sefer ölçme yapan öğretmenler, mazeretli olarak yazılı ve uygulamalı sınava girmeyen devamsız öğrencileri de uygun mekân ve zamanda sınav yapmak zorundadır. Devamsız öğrencilerin sınav işlemlerinin bitmesinin ardından Türkçe öğretmenleri, üç farklı yazılı ve uygulamalı sınavı okuyup öğrencilere not vermektedir. Türkçe öğretmenleri e-okula not girişlerinde de sorun yaşamıştır. Sistemin ilk uygulandığında dinleme ve konuşma sınavlarının yüzde yirmi beşini, okuma-yazma sınavının yüzde elli ortalamasını alıp bir öğrencinin Türkçe dersi başarı notunu sisteme girmek zorunda olan Türkçe öğretmenlerini bu durum da yormuş ve zamanlarını almıştır. İkinci dönem ikinci sınavlarda e-okulda güncelleme yapılarak dinleme, konuşma ve okuma-yazma için üç farklı not giriş sütunu açılmış ve sistem bir öğrencinin başarı notunu hesaplamıştır. E-okulda yapılan bu güncelleme, öğretmenlerin işini kolaylaştırmıştır. Beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sisteminde, sınav sonuçlarını açıklama süresi uzayabilmektedir. Sınav sonuçlarının açıklanma süresinin uzaması, öğrencilerde motivasyon düşüklüğü yaşanmasına neden olabilirken öğretmenlerin ise öğretimde önleyici tedbirler almasının gecikmesine neden olabilir. Sürekli ve sık bir şekilde ölçmenin yapıldığı beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sisteminde Türkçe öğretmenleri, sistemin getirdiği bu yoğunluktan dolayı ders konularını yetiştirmede sorunlar yaşadıklarını da belirtmiştir. Beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sisteminin bu hâliyle sürdürülebilmesi mümkün görünmemektedir.

Türkçe öğretmenleri uygulamalı sınavlar olan konuşma ve dinleme sınavlarında da zorluklar yaşadıklarını belirtmiştir. Özellikle konuşma sınavını uygularken her öğrenciye uygun mekânda özel zaman ayırmak gerekmektedir. Konuşma sınavları sınıf mevcuduna göre değişmekle birlikte fazla uzun sürmektedir. Bununla birlikte öğrenciye uygun konu bulmada öğretmenler zorlanmıştır. Ayrıca bazı öğretmenlerin konuşma sınavını ölçme ve değerlendirmek için uygun ölçeği kullanmadıkları da anlaşılmıştır. Öğrenciler konuşma sınavlarında isteksizlik, çekingenlik, tutukluk, kaygı, heyecan ve stres gibi duyuşsal problemler de yaşayabilmektedir. Benzer şekilde Çerçi (2015) konuşma sınavında öğretmen yeterliklerinin zayıf kaldığını, sınıf ortamı ve süre konusunda sorunlar yaşandığını; Sallabaş ve Kiler (2024), Topçuoğlu Ünal ve Degeç (2012) de konuşma sınavlarında öğrencilerin duyuşsal sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Yaşanan bu olumsuz durumlar da ölçme sonuçlarında sapmalara, hatalara neden olabilmektedir. Dinleme sınavlarında ise öğretmenler; ölçme ve değerlendirmede kullanmak üzere uygun dinleme metinleri ve teknik ekipmanların bulunduğu uygun sınav ortamı bulmada zorlanmıştır. Dinleme eğitiminde ve dinleme becerisini ölçme ve değerlendirmede benzer sorunların yaşandığı alanyazında (Bayram, 2019; Sallabaş & Kiler, 2024; Keray Dinçel, 2016) belirlenmiştir. Buna göre Bayram (2019), Keray Dinçel (2016) dinleme becerisini ölçme ve

değerlendirmede öğretmen yeterliklerinin zayıf olduğunu; Sallabaş ve Kiler ise (2024) bu beceride teknik yetersizlik ve uygun dinleme metni üretme sorunları olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlara göre uygulamalı sınavlarda öğretmenlerin kullanabileceği ölçme ve değerlendirme materyallerinin öğretmenlerin kolayca ulaşabileceği ÖBA, EBA, ölçme ve değerlendirme web sitesinde yayınlanması, yaygınlaştırılması gerekmektedir. Teknik yetersizlikler için okul idarecileri ve bilişim öğretmenlerine görev düşmektedir.

Beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sistemi ile ilk defa dil becerileri konu soru dağılım tabloları ve örnek senaryolar kullanılmaya başlanmıştır. Dinleme ve konuşma sınavlarında sadece konu soru dağılım tabloları yayınlanmış ancak örnek senaryolar yayınlanmamıştır. Türkçe öğretmenleri uygulamalı sınavlarda kullandıkları konu soru dağılım tablolarında bütün kazanımların açık olduğu için sınavlarda soru seçiminde esneklik sağladığını, bu tabloların müfredata uygun olduğunu ve bu sayede ölçme ve değerlendirme uygulamalarında birlik sağlandığını belirtmiştir. Ancak öğretmenler uygulamalı sınav senaryoları, konuşma sınavı konu örnekleri, ölçme ve değerlendirme ölçekleri, dinleme metni örnekleri yayınlanmadığı için bunları yetersiz ve öğrenci seviyesine göre üst düzey bulmuştur. Okuma-yazma sınavlarında ise konu soru dağılım tabloları ve örnek senaryolar yayınlanmıştır. Konu soru dağılım tablolarında bütün kazanımlar açık olmadığı için başka bir deyişle esneklik olmadığı için Türkçe öğretmenleri okul türü, okulun bulunduğu yer, öğrenci seviyesi, kullanılan ders kitabı vb. sebeplerle uyuşmayan örnek senaryolara uygun sınav hazırlamada sorun yaşamıştır. Ancak yine de bunların müfredata uygun olduğunu belirten öğretmenler, kendilerine ölçme aracı geliştirmede örnek olduğunu ifade etmiştir. Bu sonuçlara bakarak beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınavlar için hazırlanan konu soru dağılım tabloları ve örnek senaryolarda düzeltme ve eklemelere ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır.

Türkçe dersini ölçme ve değerlendirmede kullanılan beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sisteminin daha işlevsel hâle gelmesi için Türkçe öğretmenleri önerilerde bulunmuştur. Bu önerilerden ilki uygulamalı sınavlarla ilgilidir. Türkçe öğretmenleri özellikle öğrencilerin konuşma becerisinin uygulamalı sınavdaki sınırlı bir sürede geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçülemeyeceğini bu nedenle konuşma becerisinin süreç değerlendirmeye uygun ölçme araçları ile değerlendirilmesi gerektiğini önermiştir. Alanyazında da Türkçe öğretmenlerinin süreç değerlendirmenin gerekli olduğunu, öğretmenlere bir yük olmadığını, öğrenmeye katkı verdiği belirlenmiştir (Beyhan, 2012). Bununla beraber Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede proje, performans görevlerini, tutum ölçeği, akran ve öz değerlendirme tekniklerini kullandıkları bilinmektedir (Yiğit, 2013). Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin bu becerilerini değerlendirmek için ders içi etkinlik notlarını da kullandıklarını belirtmiştir. Dinleme sınavlarının devam etmesi gerektiğini belirten Türkçe öğretmenleri, öğrenci seviyesine göre dinleme metni süresinin ayarlanması ve dinleme metni çeşitliliğinin artırılmasını önermiştir. Benzer şekilde Çarkıt'ın yaptığı araştırmada da (2018) öğretmenleri dinleme becerisinin ölçme ve değerlendirilmesini gerekli görmekte ancak öğretmenlerin farklı değerlendirme çalışmaları yapmadıkları belirlenmiştir.

Bu yeni sistemin uygulayıcısı olan Türkçe öğretmenlerinin ikinci önerisi sınav sayısı ile ilgilidir. Türkçe öğretmenleri, sistemin bu hâli ile sürdürülebilir ve ekonomik olmadığını vurgulayarak bir dönemde birer kez dinleme, konuşma ve okuma-yazma sınavı yapılmasını önermiştir. Böylece bir öğrenciye dil becerilerinden bir dönemde birer kez not verilerek öğrencinin Türkçe dersi başarı notu ortaya çıkacaktır. Bu sayede öğretmen ve öğrencilerin sık ölçme ve değerlendirme yüzünden yaşadıkları sorunlar azalacak, öğretmen ve öğrenciler diğer eğitim-öğretim etkinliklerine daha fazla zaman ayırabileceklerdir.

Beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sisteminde kullanılmaya başlanan konu soru dağılım tabloları ve senaryolara ilişkin öneriler getirilmiştir. Buna göre Türkçe öğretmenleri, her okulun Türkçe zümresinin öğrenci seviyesine, okutulan ders kitabı vb. gerekçelere göre kendi okuma-yazma senaryosunu oluşturmasını önermiştir. Başka bir deyişle senaryolar esnek olmalı,

bütün kazanımlar açık olmalı ve Türkçe zümresi tarafından güncellenebilmelidir. Bununla beraber her senaryodaki okuma, yazma, dil bilgisi kazanımları sayısı eşit olmalı, yani standart olmalıdır. Ayrıca örnek senaryolardaki soru sayısının artırılması önerilmiştir. Konuşma ve dinleme sınavları için ise konu soru dağılım tablolarında bütün kazanımların açık olmasının devam etmesi ancak konuşma konuları, değerlendirme ölçekleri; dinleme metinleri ve sorularının da olması önerilmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitapları ile ilgili de önerileri bulunmaktadır. Öğretmenler, Türkçe ders kitaplarının da beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sistemine uygun ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin ve kitap okuma etkinliklerinin olmasını önermiştir. Çünkü sınıflardaki öğretim uygulamaları için kılavuz olarak kullanılan (Posner, 2004) ders kitapları; eğitim-öğretim sürecinde öğrenci ve öğretmenlere rehberlik eder (Yılmaz & Korkmaz, 2017). Öğretmenlerin en çok kullandıkları eğitim-öğretim aracı olan ders kitapları (Bedir & Demir, 2006; İşeri, 2007; Özbay, 2003); öğrencilere bireysel öğrenme ve öğrendiklerini tekrar etme fırsatı verir (Keleş, 2001; Kılıç & Seven, 2012). Bu gerekçelerle Türkçe dersi öğretim programı hedeflerine ulaşmada temel ve vazgeçilmez bir araç olan ders kitapları ölçme ve değerlendirme bakımından da zenginleştirilmelidir.

Türkçe öğretmenleri, bu yeni sistemdeki ölçme ve değerlendirmenin yoğunluğundan dolayı ders saatinin artırılmasını istemiştir. Bununla birlikte konuşma becerisi için ayrı bir ders olmasını önerenler de vardır. Ayrıca öğretmenler, özel eğitim öğrencileri ve yabancı öğrenciler için de sistemde birtakım düzenlemeler yapılmasını önermiştir.

Beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sistemine geçilmesi ile birlikte Millî Eğitim Bakanlığı öğrencilerin gelişimlerini izlemek ve değerlendirmek için ülke genelinde Türkçe dersinde 6. sınıf düzeyinde birinci ve ikinci dönemde ortak okuma-yazma sınavları yapmıştır. Türkçe öğretmenleri bu sınavların altıncı sınıf öğrencilerinin seviyesine uygun olduğunu belirtmiştir. Ancak öğretmenler, kendi hazırladıkları sınavlarda açık uçlu sorular kullanırken ülke geneli ortak sınavlarda çoktan seçmeli soruların kullanılmasının çelişki oluşturduğunu; çoktan seçmeli sorular ile dil becerilerinin ölçülemeyeceğini ve ne yazık ki sınav sonuçlarının geç açıklandığını belirtmiştir. Benzer şekilde Ulu Aslan da (2024) kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri, ders materyalleri ile ortak sınavlar arasındaki uyumsuzlıklardan dolayı öğretmen ve öğrencilerin sorun yaşadıklarını belirlemiştir. Ülkemizin nüfusuna bağlı olarak öğrenci sayısının fazlalığı; çoktan seçmeli soru tipinin geçerlik, güvenilirlik, kolay okunma gibi sağladığı fırsatlardan dolayı ortak sınavlarda çoktan seçmeli soru tipi kullanılmıştır. Ancak bu soru tipinin sürekli kullanımı; öğrencilerin düşünme, eleştirme, sorgulama, yorumlama, çözümlenme, değerlendirme, yaratma, konuşma ve yazma becerilerini olumsuz etkilemektedir (Üstüner & Şengül, 2004). Bu nedenle okullarda öğretmenlerin yaptığı sınavlarda beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınavlarda açık uçlu sorular kullanılmaya başlanmıştır. Ortaya çıkan bu çelişkilerden kurtulabilmek için önleyici tedbirler alınması gerekmektedir.

Beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sistemi ile eş zamanlı olarak ortak sınav haftası uygulaması başlamıştır. Türkçe öğretmenleri ortak sınav haftası uygulamasını genel olarak faydalı bulmuştur. Ortak sınav haftası ile planlı ve düzenli bir ölçme ve değerlendirmenin yapıldığını, sınav kültürünün oluştuğunu, ölçme ve değerlendirmede ülke genelinde birlik sağlandığını ve öğrencilerde motivasyon artışı, planlı çalışma gibi olumlu duyuşsal özellikleri gözlemlediklerini belirtmiştir. Ortak sınav haftasını faydalı bulmayan Türkçe öğretmenlerine göre ise ders işlenişleri aksamaktadır. Çünkü bu uygulamada Türkçe dersleri başka dersler için sınav yapmaya harcanmaktadır. Ayrıca öğretmenler, ortak sınav haftasının ortaokul öğrencileri için yoğun bir program olduğunu, öğrencilerde yoğun stres ve motivasyon düşüklüğüne neden olduğunu da belirtmiştir. Bu sonuçlara göre ortak sınav haftasının faydalı yönleri göz önüne alındığında uygulamanın devam etmesi ancak olumsuzları azaltmak için okul idarelerinin okul

zümre öğretmenleri ile birlikte bu sınav haftalarının planlamalarını çok iyi yapması gerekmektedir.

Türkçe dersinin geçme notunun 70 olması konusunda öğretmenlerin ikiye bölündüğü görülmektedir. Ana diline verilen önemin artması, öğrenci ve öğrenci velilerinin derse ilgisinin artması gibi gelişmelerle bu değişikliği önemli bulan Türkçe öğretmenleri; yetmişin çok yüksek bir geçme notu olduğunu, zorunlu eğitimden dolayı gerçekçi olmadığını belirtmiştir. Uygulamalı sınavların da Türkçe dersi başarısına eklenmesiyle ders notunun yükseldiğini belirten Türkçe öğretmenleri, buna rağmen ders başarı notu yetmiş olmayan bir öğrencinin veli izni olmadan sınıfta bırakılmadığı için bu değişikliğin gerçekçi olmadığını vurgulamıştır.

Araştırma sonuçlarına göre beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sisteminin sürdürülebilir ve ekonomik olması için bir dönemde dil becerilerinden birer kez sınav olacak şekilde devam etmesi, böylece Türkçe dersi not girişlerinin yazılı ve uygulamalı sınavlar için 100 üzerinden yapılması ve bu üç beceri puan ortalamasının birinci dönem Türkçe dersi başarı notu olarak kullanılması önerilmektedir. Bununla beraber dinleme ve konuşma sınavlarının geçerli ve güvenilir bir şekilde yürütülebilmesi için ölçme aracı geliştirmede kullanılacak konu, metin örnekleri ve ölçme ve değerlendirme ölçeklerinin ÖBA, EBA, Ölçme ve Değerlendirme Genel Müdürlüğü gibi genel ağ ortamında yayınlarak paylaşılması; okulların bilişim laboratuvarlarının zenginleştirilip dil becerilerini ölçme ve değerlendirmede kullanıma sunulması önerilebilir. Ayrıca okul, sınıf, öğrenci seviyesi ve ders kitabı farklılıklarından kaynaklanan sorunları aşmak için konu soru dağılım tablolarında dinleme, konuşma, okuma-yazma becerisi kazanımlarının birinci ve ikinci dönem kazanımları olacak şekilde düzenlenip tamamının açık olması başka bir deyişle kazanım seçiminde öğretmenlere esneklik sağlanması önerilebilir. Ayrıca örnek senaryolarda okuma, yazma, dil bilgisi, yazım ve noktalama becerilerinde standartlaşma olması için belli bir oran getirilebilir; örnek senaryolardaki soru sayısı artırılabilir. Konuşma becerisinin ölçme ve değerlendirilmesi süreç değerlendirmeye uygun şekilde bir döneme yayılarak proje, performans, portfolyo gibi uygun ölçme araçlarıyla yapılabilir. Türkçe ders kitapları dinleme, konuşma, okuma-yazma sınavlarına uygun ve örnek olacak şekilde tema sonlarında ölçme ve değerlendirme bakımından zenginleştirilebilir. Beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sistemi ile ulusal sınavlar (ortak sınavlar ve LGS sınavı) arasındaki soru tipi tutarlılığı sağlanabilir veya tutarsızlığı en aza düşürülebilir. Ortak sınav sonuçlarının geç açıklanması sorununu çözmek için sınavları okul Türkçe öğretmeni veya nesneliği artırmak için Türkçe zümresi okuyabilir. Ölçme ve değerlendirmede birlik sağlandığı ve faydaları göz önünde bulundurularak ortak sınav haftası uygulaması devam edebilir ancak ders kayıplarının önüne geçmek için en uygun sınav saatleri seçilmelidir. Seçmeli dersler ortak sınav saati uygulamasına dâhil edilmemeli, dersi okutan öğretmen kendi ders saati içinde sınavını yapmalı; sınav haftası özellikle 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin gelişim özellikleri düşünülerek iki haftaya yayılmalıdır. Bu ortak sınavlarda geçerlik ve güvenilirliği artırmak, sınavı olan ders öğretmeni ile öğrencilerin iletişimini sağlamak için koridorlarda gözetmen öğretmenler görevlendirilebilir. Devamsız öğrencilerin oluşturduğu ölçme ve değerlendirme sorununu çözmek, öğretmen ve devamsız öğrencilerin stresini azaltmak ve planlı bir ölçme ve değerlendirme için okullarda ortak telafi sınavları haftası uygulaması yapılabilir. Son olarak Türkçe dersi geçme notunun yetmiş çıkarılmasının sonuçlarının anlamlı ve uygulanabilir olması için sınıf geçme yönetmeliğinde değişikliğe gidilmelidir.

KAYNAKÇA

Barçın, İ. (2019). *Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecini uygulama ve önemseme düzeyleri üzerine bir araştırma Bitlis ili örneği*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

- Bayram, B. (2019). Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi dinleme eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 57-8.
- Bedir, G., & Demir, S. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının "içerik, dil ve anlatım, değerlendirme" ölçütleri bakımından incelenmesi*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı, 2. Cilt. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Beyhan, S. (2012). *Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşleri (Düzce ili örneği)*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: ilk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.
- Çarkıt, C. (2018). Ortaokul Türkçe derslerinde dinleme becerisinin değerlendirilme sürecine yönelik öğretmen görüşleri. *Journal Of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(27), 2782-2793.
- Çerçi, A. (2015). Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 186-204.
- Doğan Kahtalı, B., & Çelik, Ş. (2019). 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda ölçme ve değerlendirme ile Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 237-244.
- Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. London: Continuum House.
- Göçer, A. (2005). *İlköğretim II. kademe Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- İşeri, K. (2007) Altıncı sınıf Türkçe ders kitabının ilköğretim Türkçe programının amaçlarına uygunluğunun değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, 17(136), 58-74.
- Karatay, H., & Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 685-716.
- Keleş, E. (2001). *Fizik ders kitaplarını değerlendirme ölçeği*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Keray Dinçel, B. (2016). *Türkçe öğretmenlerinin anlama becerilerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kılıç, A., & Seven S. (2012). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2006). *İlköğretim (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2023a). *İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/01135104_43_sayY1_Cizelge_e.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2023b). *Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/10/20231014.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2023c). *Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=40317&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Ömeroğlu, A. F. (2024). Türkçe öğretmenlerinin uyguladığı sınav sorularının öğrenme alanları, ölçme değerlendirme yöntemleri ve bilişsel alan basamakları açısından incelenmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi* (14), 975-992. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1398820>
- Özbay, M. (2003). Türkçe öğretiminde hedef-araç ilişkisinin ders kitabı örneğinde değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 13, 59-69.
- Posner, G. J. (2004). *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw-Hill.
- Sallabaş, M. E., & Kiler, B. (2024). Dil becerilerini ölçme ve değerlendirme sürecinde Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(3), 650-666. <https://doi.org/10.16916/aded.1484732>
- Topçuoğlu Ünal, F., & Degeç, H. (2019). Öğretmen görüşlerine göre konuşma eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 735-750.
- Türkben, T. (2022). Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi öğrenme becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 13(25), 45-72.
- Ulu Aslan, E. (2024). Ana dili öğretiminde kullanılan ölçme değerlendirme yöntemleri üzerine karşılaştırmalı bir analiz: İtalya ve Türkiye örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(3), 575-592. <https://doi.org/10.16916/aded.1485812>
- Ünlü, S., Öztürk, H., & Tağa, T. (2014). Türkçe dersinde uygulanan sınavlar üzerine bir değerlendirme. *International Journal of Social Science*, (28), 513-523.
- Üstüner, A., & Şengül, M (2004). Çoktan seçmeli test tekniğinin Türkçe öğretimine olumsuz etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 197 - 208.
- Yazıcı, F. (2012). *İlköğretim 6-8. sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını kullanabilme durumları: Erzurum örnelemi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk üniversitesi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M., & Korkmaz, C. (2017). 1-5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İçerik Açısından Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(38), 111-130.
- Yiğit, F. (2013). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğretim programındaki alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Measurement and evaluation is the activity of monitoring the process and outcome of education and training in order to identify and resolve problems in a timely manner (MoNE, 2006). Measurement and evaluation in Turkish lessons can be done to control the inputs at the beginning of the teaching process, the process during and the outputs at the end. In other words, continuity is essential in measurement and evaluation (MoNE, 2019). Thus, it is aimed to improve the quality of teaching through timely implementation and measures taken.

In Turkish, which is a skills course, there are four basic language skills and grammar areas. In Turkey, the measurement and assessment of the four basic language skills has started in the whole country since the 2023-2024 academic year.

In previous studies on measurement and evaluation in Turkish language teaching in the literature, measurement and evaluation competencies of Turkish language teachers have been examined in many aspects such as the content and quality of exams used in Turkish language courses, types of measurement tools, skill areas, measurement and evaluation approaches, etc. (Barçin, 2019; Beyhan, 2012; Çakan, 2004; Doğan Kahtalı & Çelik, 2019; Karatay & Dilekçi, 2019; Ömeroğlu, 2024; Türkben, 2022; Ünlü, Öztürk & Tağa, 2014; Yazıcı, 2012; Yiğit, 2013). According to the results of these studies in the literature, it was determined that Turkish teachers generally preferred product assessment more than process assessment in measuring and evaluating course success (Doğan Kahtalı & Çelik, 2019; Göçer, 2005; Türkben, 2022; Yazıcı, 2012). In contrast to these results, Beyhan (2012) found that Turkish teachers used process and product assessment together in course success. Looking at the language skill areas, Karatay and Dilekçi (2019) found that Turkish teachers mostly used reading skills in measurement and evaluation, while they used listening, speaking and writing skills less. Barçin (2019), Ünlü et al. (2014) and Ömeroğlu (2024), on the other hand, found that Turkish teachers measured reading skill in the first place and writing skill in the second place in measurement and evaluation. However, in teaching Turkish as a mother tongue, listening and speaking skills, which are among the language skills, are measured.

Starting from the first semester of the 2023-2024 academic year, a skill-based written and practical exam system has been introduced to determine the success of secondary school students in teaching Turkish as a mother tongue in Turkey. Thus, especially listening and speaking skills, which have been in the background in determining students' success in Turkish lessons, have started to be measured and evaluated. In this study, in order to reveal the reflections, positive and negative aspects of the skill-based written and practical exam system on teachers and students, and to make a framework evaluation of this new system, the opinions of Turkish teachers, who are the implementers of the system at the education-training level, were taken. With this purpose and justification, the following problem and sub-problems were formed:

Problem statement of the research:

What are the views of Turkish teachers on the measurement and evaluation of the four basic language skills?

Method

This research was conducted according to a case study, which is one of the qualitative research methods. Accordingly, the study group of the research is Turkish teachers working in public schools affiliated to the Ministry of National Education. A semi-structured interview form was used as a data collection tool. The data obtained from the research were analyzed by content analysis.

Results

The results of the research are explained in the form of themes and sub-themes according to the content analysis conducted according to the sub-issues. In addition, typical examples related to the theme are added under each theme.

Results and Discussion

According to the results of the research, the skills-based written and practical exam system is useful in the development of basic language skills together and in a balanced manner, but the system is not sustainable and economical as it is. Because in this system, Turkish language teachers are exposed to assessment and evaluation six times a semester and students are also exposed to assessment and evaluation six times. This situation increases the workload, stress and anxiety levels of teachers and students and also causes disruption in educational activities.

Problems were also observed in the preparation, implementation and measurement of listening and speaking exams, which are practical exams. In particular, it is necessary to find a suitable place, time, subject and speaking scale for the speaking exam. Students may also experience affective problems such as reluctance, shyness, stiffness, anxiety, excitement and stress in speaking exams. In listening tests, teachers had difficulty in finding a suitable test environment with appropriate listening texts and technical equipment.

With the skills-based written and practical exam system, language skills subject question distribution tables and sample scenarios were used for the first time. Turkish teachers stated that the subject question distribution tables they used in the practical exams provided flexibility in the selection of questions in the exams since all the acquisitions were clear, that these tables were appropriate to the curriculum and that unity was achieved in measurement and evaluation practices. However, teachers found them inadequate and high level for the level of the students, since practical exam scenarios, speaking exam topic examples, measurement and evaluation scales, listening text examples were not published. In reading and writing exams, subject question distribution tables and sample scenarios were published. Since not all acquisitions were clear in the subject question distribution tables, Turkish teachers had problems in preparing exams in accordance with sample scenarios that did not match the school type, school location, student level, textbook used, etc.

With the transition to a skills-based written and practical exam system, the Ministry of National Education conducted common reading-writing exams in the first and second semesters of the 6th grade level in the Turkish course across the country in order to monitor and evaluate the development of students. Turkish teachers stated that these exams were appropriate for the level of sixth grade students. However, the teachers stated that the use of open-ended questions in the exams they prepared while using multiple-choice questions in the nationwide common exams created a contradiction; that language skills could not be measured with multiple-choice questions and unfortunately, the exam results were announced late.

Simultaneously with the skill-based written and practical exam system, the common exam week was introduced. Turkish teachers found the common exam week practice generally beneficial.

It is seen that teachers are divided on the issue of the passing grade of seventy for the Turkish course. The Turkish teachers who found this change important due to developments such as the increasing importance given to the mother tongue and the increasing interest of students and their parents in the course stated that seventy was too high a passing grade and that it was not realistic due to compulsory education because students could not be left in the classroom without parental permission.

According to these results, it was suggested that the skills-based written and practical exam system should continue as one exam for each language skill in a semester, subject question distribution tables and sample scenarios should be flexible and standardized, speaking skills should be carried out in accordance with process assessment, textbooks should be enriched according to the new system, consistency between school exams and national exams should be ensured, and the common exam week practice should continue.