BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA VE YAZMA BECERİLERİNE YÖNELİK ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME UYGULAMALARI

HAZIRLAYAN

ŞİRİN KÜBRA YAĞMUR

DOKTORA TEZİ

ANKARA - 2025

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ DOKTORA PROGRAMI

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN OKUMA VE YAZMA BECERİLERİNE YÖNELİK ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME UYGULAMALARI

HAZIRLAYAN

ŞİRİN KÜBRA YAĞMUR

DOKTORA TEZİ

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. ÜMMÜHAN BİLGİN TOPÇU

ANKARA - 2025

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Doktora Programı çerçevesinde Şirin Kübra YAĞMUR tarafından hazırlanan bu çalışma, aşağıdaki jüri tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 16 / 06 / 2025

Tez Adı: Türkçe Öğretmenlerinin Okuma ve Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları

Tez Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı - Soyadı, Kurumu) **İmza**

Prof. Dr. Ümmühan BİLGİN TOPÇU
(Danışman, Başkent Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü)

Prof. Dr. Kemalettin DENİZ
(TİK Üyesi, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Doç. Dr. Sami PEKTAŞ ....
(Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Dr. Öğr. Üyesi Hatice Çiğdem YILDIRIM
(TİK Üyesi, Başkent Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü)

Dr. Öğr. Üyesi Sevgen ÖZBAŞI YURDAKUL
(Başkent Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü)

ONAY

Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü
Tarih: ... / ... / .....

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS / DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORİJİNALLİK RAPORU

Tarih: 10 / 06 / 2025

Öğrencinin Adı, Soyadı: Şirin Kübra YAĞMUR

Öğrencinin Numarası: 22020206

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

Programı: Türkçe Eğitimi Doktora Programı

Danışmanın Ünvanı/Adı, Soyadı: Prof. Dr. Ümmühan Bilgin Topçu

Tez Başlığı: Türkçe Öğretmenlerinin Okuma ve Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları

Yukarıda başlığı belirtilen Yüksek Lisans/Doktora tez çalışmamın; Giriş, Ana Bölümler ve Sonuç Bölümünden oluşan, toplam 240 sayfalık kısmına ilişkin, 10 / 06 / 2025 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % %3'tür. Uygulanan filtrelemeler:

1. Kaynakça hariç

2. Alıntılar hariç

3. Beş (5) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

"Başkent Üniversitesi Enstitüleri Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Usul ve Esaslarını" inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına tez 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.

Öğrenci İmzası:

ONAY

Tarih: … / … / ……..

Öğrenci Danışmanı Ünvan, Ad, Soyad, İmza:

Prof. Dr. Ümmühan BİLGİN TOPÇU

……

Oğlum Timur Mete'ye...

TEŞEKKÜR

Doktora tezi yazım süreci, yalnızca akademik bir yolculuk değil, aynı zamanda sabır ve fedakârlıkla dolu bir serüvendir. Bu uzun ve zorlu süreçte, bana destek olan, ilham veren ve yanımda duran herkese en içten teşekkürlerimi sunmak istiyorum.

Öncelikle, lisans sürecimden bu zorlu sürecin sonuna kadar her daim yolumu aydınlatan, tez çalışma sürecimin başından sonuna kadar kıymetli fikirleri ve tecrübeleri ile önemli yönlendirmeler yapan; en büyük şansım, tez danışmanım Prof. Dr. Ümmühan BİLGİN TOPÇU'ya derin bir şükran borçlu olduğumu belirtmek isterim. Bu tezin her aşamasında, bir danışmandan çok daha fazlası olan, anaç yüreğiyle bana kol kanat geren değerli danışmanıma minnettarlığımı ifade etmekte sözcükler yetersiz kalıyor.

Bana tez çalışmamın her aşamasında rehberlik ederek öneri ve yönlendirmeleriyle desteğini esirgemeyen, kıymetli hocalarım Prof. Dr. Kemalettin DENİZ'e, Prof. Dr. Canan ASLAN'a, Dr. Öğretim Üyesi Hatice Çiğdem YILDIRIM'a çok teşekkür ederim. Onların değerli önerileri, eleştirel bakış açıları ve akademik katkıları, çalışmamın bilimsel niteliğini güçlendirdi.

Bu çalışma, Ankara'nın Çankaya, Keçiören ve Pursaklar ilçelerindeki Türkçe öğretmenlerinin özverili katılımı olmadan tamamlanamazdı. Tez sürecim boyunca, araştırmama katkı sunan, Ankara'nın farklı ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan okul müdürlerine ve Türkçe öğretmenlerine, deneyimlerini paylaşarak bu araştırmanın temelini oluşturdukları için minnettarım. Onların 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ölçme ve değerlendirme süreçlerindeki uygulamalarına dair paylaştıkları içgörüler, bu tezin özgünlüğünü ve sahadaki değerini artıracaktır.

Akademik yolculuğumda bana ilham veren, birlikte çalıştığım ve ismini sayamadığım çok sayıda meslektaşıma ve arkadaşlarıma da teşekkür etmek isterim. Fikir alışverişleriyle, moral destekleriyle bu süreci daha anlamlı kıldılar.

Ailemin bu süreçteki desteği, sözcüklerle ifade edilemeyecek kadar büyüktür. Annem ve babam her zaman yanımda olan sevgi ve güven kaynaklarımdır. Dualarını yürekten hissettiğim annem Öngül YILDIZ'a ve babam Nihat YILDIZ'a,

Akademik kariyerim boyunca, her zorlukta, desteğini esirgemeyen eşim Hüseyin Taylan YAĞMUR'a, Kayınvalidem Nuran YAĞMUR'a ve Kayınpederim Vedat YAĞMUR'a da sonsuz teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunuyorum. Onların varlığı hem akademik hem de kişisel hayatımda bir lütuftur.

Ancak bu teşekkürün en özel kısmı, hayatıma bir mucize gibi giren, varlığıyla dünyamı aydınlatan, ömrümün en kıymetli hazinesi oğlum Timur Mete YAĞMUR'a aittir. Doktora tezi yazım süreci, yoğun ve zaman zaman yorucu bir dönemdi; bu süreçte, Timur'la geçiremediğim anlar, kalbimde derin bir iz bıraktı. Bu tezi tamamlarken, onunla geçiremediğim her anı telafi etme arzusu, motivasyonumun en büyük kaynağı oldu. Timur'uma, sağlıklı, mutlu ve hayırlı bir ömür diliyorum.

Son olarak, bu çalışmayı mümkün kılan tüm görünmez kahramanlara, eğitim camiasına ve bilime olan inancımı her zaman canlı tutan değerlere teşekkür ederim.

Şirin Kübra YAĞMUR

Ankara 2025

ÖZET

Şirin Kübra YAĞMUR

Türkçe Öğretmenlerinin Okuma ve Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları

Başkent Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Eğitimi Doktora Programı

2025

Bu araştırmada ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin okuma ve yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme yeterlikleri incelenmiştir. Ölçme ve değerlendirme, eğitim sürecinin her aşamasında önemli bir rol oynamakta; öğrenme süreçlerini izlemek, öğretim yöntemlerini değerlendirmek ve öğrenci başarısını ölçmek için kullanılmaktadır. Son yıllarda Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme çalışmalarında belirgin bir artış gözlenmiştir ancak bu çalışmalar genel yaklaşımlara odaklanmış, becerilere indirgenmiş, ölçme ve değerlendirme araştırmalarıyla sınırlı kalmıştır. Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri'ne, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na ve karşılaştırmalı olarak 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'na, ölçme ve değerlendirme özelinde atıfta bulunan çalışmalara alanyazında yer verilmemiştir. Bu bağlamda, Türkçe öğretmenlerinin okuma ve yazma becerileri özelinde ölçme ve değerlendirme görüşlerini inceleyen bu araştırma, alanyazındaki bu açığı kapatmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın odaklandığı temel sorular, öğretmenlerin Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme süreçleri, özellikle okuma ve yazma becerilerinin ölçülmesine ilişkin yeterlikleri ve ölçme ve değerlendirme uygulamalarının sahaya ne ölçüde yansıdığıdır. Söz konusu yeterlikleri, öğretim programlarını kapsaması ve 2024 Ortaokul TDÖP kapsamında hazırlanan ilk yazılı sınavlara ulaşılması, araştırmanın özgün yanını ortaya koymaktadır. Nitel araştırma yöntemi çerçevesinde yürütülen bu çalışmada, iç içe geçmiş tek durum deseni uygulanmıştır. Araştırmanın nitel veri toplama sürecine dahil edilen katılımcıları, 2023-2024 ve 2024-2025 Eğitim Öğretim Yılları'nda Ankara ili merkez ilçelerinden Çankaya, Keçiören ve Pursaklar'a bağlı ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları, ölçme ve değerlendirme araçlarını inceleme formu; öğretmenlerden toplanan ölçme ve değerlendirme araçları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada ilk olarak öğretmenlerin Türkçe Dersi Özel Alan Yeterlikleri'ne dair farkındalıklarına bakılmış; daha sonra 2019 TDÖP ve 2024 Ortaokul TDÖP'ye ilişkin ölçme ve değerlendirme yeterlikleri incelenmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin 2024 Ortaokul TDÖP'ye ilişkin bilgi sahibi olmadan önceki ve 2024 Ortaokul TDÖP'yi uyguladıktan sonraki görüşleri karşılaştırılmıştır. Öğretmen görüşlerinin sahaya ne ölçüde yansıdığını görebilmek adına, her iki programın da uygulandığı yıllarda öğretmenlerden ölçme ve değerlendirme araçları toplanmış; bu araçlar önceden belirlenmiş

başlıklar altında incelenmiştir. Birinci araştırma sorusuna göre, Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde, öğrenme çıktılarını dikkate alarak sınıf düzeyine uygun etkinlikler planladıkları, okuma-yazma becerilerini aşamalı bir gelişim süreciyle değerlendirdikleri belirlenmiştir ancak geri bildirim sağlama ve süreç odaklı ölçme araçlarını kullanma konusunda eksiklikler olduğu, öğretmenlerin daha çok geleneksel yöntemlere yöneldiği saptanmıştır. İkinci araştırma sorusuna göre, Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme kavramlarına yönelik farkındalıklarında ilerleme olduğu, öğrenme çıktılarını ölçme amaçlarının ön planda tutulduğu belirlenmiştir ancak tamamlayıcı ölçme araçlarının kullanımının sınırlı kaldığı ve geleneksel yöntemlerin ağırlıkta olduğu ortaya çıkmıştır. Üçüncü araştırma sorusuna göre, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı uygulayan öğretmenlerin, beceri temelli ve süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını benimsemeye başladığı ancak sınıf mevcudu, zaman yetersizliği ve programın yoğunluğu gibi sorunlarla karşılaştıkları; buna karşın, programın sunduğu çeşitlilik ve öğrenci odaklı yaklaşımın olumlu bulunduğu belirlenmiştir. Dördüncü araştırma sorusuna göre, 2024 Ortaokul TDÖP'nin beceri odaklı yaklaşımı, ölçme araçlarının çeşitliliğini artırsa da yapısal sorunlar nedeniyle uygulamada daha dengeli bir etkinlik dağılımı ve etkili geri bildirim süreçlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Beşinci araştırma sorusuna göre, 2023-2024 ve 2024-2025 Eğitim Öğretim Yılları'nda 5. sınıf Türkçe dersi yazılı sınavlarında ağırlıklı olarak kısa yanıtlı ve açık uçlu sorular tercih edilmiş ancak 2024-2025 yılında ölçme araçlarının daha çeşitli becerileri (tahmin etme, çözümleme, yaratıcı yazma vb.) hedeflediği ve tanılayıcı değerlendirme uygulamalarının arttığı gözlemlenmiştir. Buna karşın, 2023-2024 yılında değerlendirme süreçlerinin daha yüzeysel kaldığı ve genellikle kitap okuma etkinlikleriyle sınırlı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okuma becerisi, yazma becerisi, ölçme ve değerlendirme yeterlikleri, öğretim programı.

ABSTRACT

Şirin Kübra YAĞMUR

Assessment and Evaluation Practices of Turkish Language Teachers Regarding Reading and Writing Skills

Başkent University
Institute of Educational Sciences
Department of Turkish and Social Sciences Education
Doctoral Program in Turkish Language Education

2025

This study examines the assessment and evaluation competencies of middle school Turkish language teachers in teaching reading and writing skills. Assessment and evaluation play a critical role at every stage of the educational process, serving to monitor learning processes, evaluate instructional methods, and measure student achievement. In recent years, there has been a noticeable increase in studies on assessment and evaluation within Turkish language education. However, these studies have primarily focused on general approaches, been limited to specific skills, or confined to assessment and evaluation research. No studies have been found that specifically reference the Turkish Language Teacher Special Field Competencies, the 2019 Turkish Language Curriculum, or the 2024 Middle School Turkish Language Curriculum in the context of assessment and evaluation. In this regard, this study aims to address this gap in the literature by investigating Turkish language teachers' perspectives on assessment and evaluation, specifically concerning reading and writing skills. The research focuses on key questions regarding teachers' assessment and evaluation processes in Turkish language education, their competencies in measuring reading and writing skills, and the extent to which these practices are reflected in the field. The study's originality lies in its inclusion of the curricula, particularly the first written examinations developed under the 2024 Middle School Turkish Language Curriculum, and its examination of teachers' competencies. Conducted within a qualitative research framework, the study employs a single embedded case study design. Participants included teachers from middle schools in the central districts of Çankaya, Keçiören, and Pursaklar in Ankara during the 2023–2024 and 2024–2025 academic years. Data were collected using semi-structured interview forms developed by the researcher, an assessment and evaluation tool analysis form, and assessment tools gathered from teachers. The study first explored teachers' awareness of the Turkish Language Teacher Special Field Competencies. Subsequently, their assessment and evaluation competencies were analyzed in relation to the 2019 Turkish Language Curriculum and the 2024 Middle School Turkish Language Curriculum. Additionally, teachers' perspectives before and after implementing the 2024 Middle School Turkish Language Curriculum were compared. To assess the extent to which teachers' perspectives were reflected in practice, assessment and evaluation tools were collected from

teachers during the implementation years of both curricula and analyzed under predetermined categories. Regarding the first research question, it was determined that Turkish language teachers plan activities aligned with learning outcomes and appropriate to grade levels, evaluating reading and writing skills as part of a progressive developmental process. However, deficiencies were identified in providing feedback and using process-oriented assessment tools, with teachers predominantly relying on traditional methods. For the second research question, it was found that teachers' awareness of assessment and evaluation concepts has improved, with a focus on measuring learning outcomes. Nevertheless, the use of complementary assessment tools remains limited, and traditional methods prevail. Regarding the third research question, teachers implementing the 2024 Middle School Turkish Language Curriculum have begun adopting skill-based and process-oriented assessment approaches. However, they face challenges such as large class sizes, insufficient time, and the curriculum's intensity. Despite these issues, the curriculum's diversity and student-centered approach were viewed positively. For the fourth research question, although the skill-based approach of the 2024 Turkish Language Curriculum has increased the variety of assessment tools, structural challenges highlight the need for a more balanced distribution of activities and effective feedback processes. Finally, for the fifth research question, written examinations for 5th-grade Turkish language courses in the 2023–2024 and 2024–2025 academic years predominantly utilized short-answer and open-ended questions. However, in 2024–2025, assessment tools targeted a broader range of skills (e.g., prediction, analysis, creative writing), and diagnostic assessment practices increased. In contrast, assessments in 2023–2024 were found to be more superficial, often limited to reading activities

Keywords: Reading skill, writing skill, assessment and evaluation competencie, teaching program.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR ..... **i**

ÖZET ..... **iii**

ABSTRACT ..... **v**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **xiii**

ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xviii**

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xix**

BÖLÜM I **1**

GİRİŞ **1**

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Araştırmanın Amacı 3

1.3. Araştırmanın Önemi 6

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 7

1.5. Araştırmanın Varsayımları 8

BÖLÜM II **9**

KURAMSAL ÇERÇEVE **9**

2.1. Ölçme ve Değerlendirme 9

2.2. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi 10

2.3. Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme 13

2.4. Yeterlikler ve Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri'nde İzleme ve Değerlendirme 15

2.5. 2019-2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme 19

2.6. Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Beceriler 22

2.7. Türkçe Eğitiminde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları 24

2.8. Okuma Becerisi 26

2.8.1. Okuma becerisini ölçme ve değerlendirme 28

2.8.2. Sık kullanılan okuma becerisini ölçme araçları 30
2.8.2.1. Kısa yanıtlı sorular 30
2.8.2.2. Açık uçlu sorular 31
2.8.2.3. Eşleştirme soruları 32
2.8.2.4. Çoktan seçmeli sorular 32
2.9. Yazma Becerisi 33
2.9.1. Yazma becerisini ölçme ve değerlendirme 35
2.9.2. Sık kullanılan yazma becerisini ölçme araçları 38
2.9.2.1. Boşluk doldurma görev biçimi 38
2.9.2.2. Tümce tamamlama görev biçimi 39
2.9.2.3. Açık uçlu sorular 39
2.10. İlgili Araştırmalar 40
2.10.1. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik, algı, inanç düzeyleri ve görüşlerine yönelik araştırmalar 40
2.10.2. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik araştırmalar 43
BÖLÜM III 48
YÖNTEM 48
3.1. Araştırma Deseni 48
3.2. Çalışma Grubu 49
3.3. Veri Toplama Araçları 55
3.4. Verilerin Toplanması 58
3.5. Verilerin Çözümlenmesi 61
3.5.1. Görüşmelere ilişkin verilerin çözümlenmesi 61
3.5.2. Yazılı sınavlara ilişkin verilerin çözümlenmesi 62
3.6. Etik Kurul İzni /MEB Araştırma İzni 63
BÖLÜM IV 64
BULGULAR 64
4.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 64

4.1.1. Okuma ve yazma becerisine yönelik programdaki kazanımlara (öğrenme çıktılarına) ilişkin açıklamaları, sınıf düzeyindeki farklılıkları değerlendirme sürecinize nasıl yansıtıyorsunuz? 66
4.1.2. Okuma ölçme aracı hazırlarken metin türlerinde çeşitliliğe dikkat ediyor musunuz? 67
4.1.3. Okuma becerisine yönelik ölçme araçlarından hangilerini, hangi aşamada (ne sıklıkta) kullanıyorsunuz? 68
4.1.4. Okuma stratejilerinin hangilerini değerlendirebiliyorsunuz ve değerlendirme sürecinde hangi araçları kullanıyorsunuz? 69
4.1.5. Okuma becerisine dair raporlama (yorumlama) ve geri bildirim araçlarınız nelerdir? 71
4.1.6. Yazma becerisine yönelik ölçme araçlarından hangilerini, hangi aşamada (ne sıklıkta) kullanıyorsunuz? 73
4.1.7. Yazma sürecini değerlendirirken yazma boyutlarından hangisine daha çok dikkat ediyorsunuz? 74
4.1.8. Yazma ölçme aracı hazırlarken metin türünde çeşitliliğe dikkat ediyor musunuz? 75
4.1.9. Yazma stratejilerinin hangilerini değerlendirebiliyorsunuz ve bunları değerlendirme sürecinde hangi araçları kullanıyorsunuz? 76
4.1.10. Yazma becerisine dair raporlama (yorumlama) ve geri bildirim araçlarınız nelerdir? 78
4.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 80
4.2.1. Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme denince aklınıza neler geliyor? 82
4.2.2. Okuma ve yazma öğretimi kapsamında ölçme ve değerlendirme uygulamalarınızda neyi amaçlıyorsunuz? 84
4.2.3. Kazanımların (öğrenme çıktılarının) sınıf düzeyine göre değişen açıklamaları ölçme ve değerlendirme süreçlerinizi nasıl etkiliyor? 86
4.2.4. Öğrencilerin okuma becerilerini ölçmeye yönelik ölçme aracı geliştirme süreci hakkında bilgi verir misiniz? 90

4.2.5. Öğrencilerin yazma becerilerini ölçmeye yönelik ölçme aracı geliştirme süreci hakkında bilgi verir misiniz?..... 96
4.2.6. Okuma ve yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme araçlarınız hakkında bilgi verir misiniz? 101
4.2.7. Okuma becerisine yönelik süreç (biçimlendirici) ve sonuç değerlendirmelerinizde ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz? Bu sorunlara nasıl çözüm getiriyorsunuz? 107
4.2.8. Yazma becerisine yönelik süreç (biçimlendirici) ve sonuç değerlendirmelerinizde ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz? Bu sorunlara nasıl çözüm getiriyorsunuz? 110
4.2.9. Ölçme sonuçlarını raporlama (yorumlama) ve geri bildirimin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına katkısı nedir?..... 114
4.2.10. Öğrencinin okuma ve yazma becerileri hakkında dönem başarısını belirlemeye yönelik hazırladığınız ölçme ve değerlendirme raporunda hangi bilgilere yer veriyorsunuz? 118
4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular..... 119
4.3.1. Okuma ve yazma becerileri yönünden becerilerin ayrı ayrı ölçülmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?..... 122
4.3.2. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasıyla birlikte 5. sınıf Türkçe dersi kapsamında ölçme ve değerlendirme uygulamalarınızda bir değişiklik oldu mu? 124
4.3.3. Öğrenme çıktılarının sınıf düzeyine göre yapılan açıklamaları ölçme ve değerlendirme sürecinde sizi nasıl yönlendiriyor? 126
4.3.4. 5. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini ölçmeye yönelik ölçme aracı geliştirme süreci hakkında bilgi verir misiniz?..... 127
4.3.5. 5. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini ölçmeye yönelik ölçme aracı geliştirme süreci hakkında bilgi verir misiniz?..... 134
4.3.6. 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme araçlarınız hakkında bilgi verir misiniz? 138

4.3.7. 5. sınıf öğrencilerinin okuma becerisine yönelik tanılayıcı, biçimlendirici (süreç) ve sonuçlandırıcı değerlendirmelerinizde ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz? Bu sorunlara nasıl çözüm getiriyorsunuz? 143

4.3.8. 5. sınıf öğrencilerinin yazma becerisine yönelik tanılayıcı, biçimlendirici (süreç) ve sonuçlandırıcı değerlendirmelerinizde ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz? Bu sorunlara nasıl çözüm getiriyorsunuz? 147

4.3.9. Ölçme sonuçlarını raporlama (yorumlama) ve geri bildirimin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına katkısı nedir? 151

4.3.10. 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma becerileri hakkında dönem başarısını belirlemeye yönelik hazırladığınız ölçme ve değerlendirme raporunda hangi bilgilere yer veriyorsunuz? 154

4.3.11. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ölçme ve değerlendirme bileşenlerine (öğrenme çıktıları ve öğrenme kanıtları) yönelik neler söylemek/eklemek istersiniz? Varsa sorunları ve çözüm önerilerinizi belirtebilir misiniz? 155

4.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 158

4.4.1. Kazanımların (öğrenme çıktılarının) sınıf düzeyine göre değişen alt becerileri (açıklamaları) ölçme ve değerlendirme süreçlerinizi nasıl etkiliyor? 161

4.4.2. Öğrencilerin okuma becerilerini ölçmeye yönelik ölçme aracı geliştirme süreci hakkında bilgi verir misiniz? 162

4.4.3. Öğrencilerin yazma becerilerini ölçmeye yönelik ölçme aracı geliştirme süreci hakkında bilgi verir misiniz? 167

4.4.4. Okuma ve yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme araçlarınız hakkında bilgi verir misiniz? 171

4.4.5. Okuma becerisine yönelik tanılayıcı, biçimlendirici (süreç) ve sonuçlandırıcı değerlendirmelerinizde ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz? Bu sorunlara nasıl çözüm getiriyorsunuz? 176

4.4.6. Yazma becerisine yönelik tanılayıcı, biçimlendirici (süreç) ve sonuçlandırıcı değerlendirmelerinizde ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz? Bu sorunlara nasıl çözüm getiriyorsunuz? 181

4.4.7. Ölçme sonuçlarını raporlama (yorumlama) ve geri bildirimin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına katkısı nedir? 186
4.4.8. Öğrencinin okuma ve yazma becerileri hakkında dönem başarısını belirlemeye yönelik hazırladığınız ölçme ve değerlendirme raporunda hangi bilgilere yer veriyorsunuz? 190
4.5. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular 191
4.5.1. Öğretmenlerin tercih ettiği ölçme araçlarına ilişkin bulgular 194
4.5.2. Öğretmenlerin tercih ettiği ölçme araçlarında yer alan okuma ve yazma kazanımlarına (öğrenme çıktılarına) ilişkin bulgular 199
4.5.3. Öğretmenlerin tercih ettiği ölçme araçlarında yer alan becerilere ilişkin bulgular 204
4.5.4. Öğretmenlerin tercih ettiği değerlendirme araçlarına ilişkin bulgular 210
BÖLÜM V 215
SONUÇ VE TARTIŞMA 215
5.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma 215
5.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma 218
5.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma 224
5.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma 231
5.5. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma 237
ÖNERİLER 242
KAYNAKLAR 244
EKLER 261
EK 1: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 1 261
EK 2: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 2 263
EK 3: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 3 269
EK 4: Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını İnceleme Formu 277
EK 5: Etik Kurul İzni 278

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1. Yeterlik Alanı: Mesleki Beceri 17
Tablo 2.2. Türkçe Alan Becerilerinin Sınıflandırılması 24
Tablo 3.1. Birinci Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okullar 50
Tablo 3.2. İkinci Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okullar 50
Tablo 3.3. Üçüncü Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okullar 51
Tablo 3.4. Birinci Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Demografik ve Mesleki Özellikleri 52
Tablo 3.5. İkinci Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Demografik ve Mesleki Özellikleri 53
Tablo 3.6. Üçüncü Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Demografik ve Mesleki Özellikleri 54
Tablo 3.7. Araştırma Sürecinin Aşamaları 59
Tablo 4.1. Sınıf Düzeyindeki Farklılıkları Değerlendirme Süreçleri 66
Tablo 4.2. Okuma Becerisinde Metin Türü Çeşitliliği 67
Tablo 4.3. Öğretmenlerin Tercih Ettiği Okuma Becerisi Ölçme Araçları 68
Tablo 4.4. Okuma Becerisi Ölçme Aracını Kullanma Sıklığı 69
Tablo 4.5. Okuma Stratejilerini Değerlendirme Süreci 70
Tablo 4.6. Okuma Stratejilerini Değerlendirme Araçları 70
Tablo 4.7. Okuma Becerisini Raporlama Araçları 71
Tablo 4.8. Okuma Becerisine Yönelik Geri Bildirim Araçları (Türleri) 72
Tablo 4.9. Öğretmenlerin Tercih Ettiği Yazma Becerisi Ölçme Araçları 73
Tablo 4.10. Yazma Becerisi Ölçme Aracını Kullanma Sıklığı 74
Tablo 4.11. Yazılı Metinleri Değerlendirirken Dikkat Edilen Ölçütler 75
Tablo 4.12. Yazma Becerisinde Metin Türü Çeşitliliği 76
Tablo 4.13. Yazma Stratejilerini Değerlendirme Süreci 77
Tablo 4.14. Yazma Stratejilerini Değerlendirme Araçları 77
Tablo 4.15. Yazma Becerisini Raporlama Araçları 78
Tablo 4.16. Yazma Becerisine Yönelik Geri Bildirim Araçları (Türleri) 79
Tablo 4.17. Ölçme Kavramına İlişkin Görüşler 83
Tablo 4.18. Değerlendirme Kavramına İlişkin Görüşler 84
Tablo 4.19. Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yapma Amacı 85
Tablo 4.20. Öğretmenlerin Kazanımların Alt Becerilerine İlişkin Açıklamalarını Ölçme ve Değerlendirme Süreci 86
Tablo 4.21. Okuma Becerisi Ölçme Aracı Geliştirme Süreci 90
Tablo 4.22. Okuma Becerisi Ölçme Aracı Hazırlarken Yararlanılan Hazır Kaynaklar 91
Tablo 4.23. Öğretmenlerin Okuma Becerisi Ölçme Aracı Hazırlama Amacı 92
Tablo 4.24. Öğretmenlerin Tercih Ettiği Okuma Becerisi Ölçme Araçları 92
Tablo 4.25. Okuma Becerisi Ölçme Araçlarında Yer Alan Metne Dayalı Soruların Niteliği 93
Tablo 4.26. Okuma Becerisi Kapsamında Öğretim Programı ve Ders Kitabına Yönelik Öğretmen Görüşleri 94
Tablo 4.27. Yazma Becerisi Ölçme Aracı Geliştirme Süreci 96

Tablo 4.28. Yazma Becerisi Ölçme Aracı Hazırlarken Yararlanılan Hazır Kaynaklar . 97
Tablo 4.29. Öğretmenlerin Yazma Becerisi Ölçme Aracı Hazırlama Amacı 97
Tablo 4.30. Öğretmenlerin Tercih Ettiği Yazma Becerisi Ölçme Araçları 98
Tablo 4.31. Yazma Becerisi Kapsamında Öğretim Programı ve Ders Kitabına Yönelik Öğretmen Görüşleri 99
Tablo 4.32. Verilen Listeden Seçilen Okuma Becerisi Ölçme Araçları..... 101
Tablo 4.33. Verilen Listeden Seçilen Yazma Becerisi Ölçme Araçları 102
Tablo 4.34. Verilen Listeden Seçilen Okuma ve Yazma Becerisi Değerlendirme Araçları 103
Tablo 4.35. Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Belirleme Süreci..... 103
Tablo 4.36. Öğretmenlerin Okuma ve Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Sıklığı..... 104
Tablo 4.37. Geleneksel ve Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Farklarına Yönelik Öğretmen Görüşleri..... 105
Tablo 4.38. Öğretmenlerin Okuma Becerisine Yönelik Değerlendirme Süreçlerinde Karşılaştıkları Sorunlar..... 107
Tablo 4.39 Öğretmenlerin Okuma Becerisine Yönelik Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara Çözüm Önerileri 108
Tablo 4.40. Öğretmenlerin Okuma Becerisini Farklı Amaçlarla Ölçme Süreci 109
Tablo 4.41. Öğretmenlerin Farklı Amaçlarla Yapılan Okuma Becerisi Ölçme Sonuçlarını Kullanma Biçimleri..... 110
Tablo 4.42. Öğretmenlerin Yazma Becerisine Yönelik Değerlendirme Süreçlerinde Karşılaştıkları Sorunlar..... 111
Tablo 4.43. Öğretmenlerin Yazma Becerisine Yönelik Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara Çözüm Önerileri 112
Tablo 4.44. Öğretmenlerin Yazma Becerisini Farklı Amaçlarla Ölçme Süreci..... 112
Tablo 4.45. Öğretmenlerin Farklı Amaçlarla Yapılan Yazma Becerisi Ölçme Sonuçlarını Kullanma Biçimleri..... 113
Tablo 4.46. Öğretmenlerin Ölçme Sonuçlarını Raporlama ve Geri Bildirim Süreçlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Katkısı..... 114
Tablo 4.47. Öğretmenlerin Ölçme Sonuçlarını Kullanma Biçimleri..... 115
Tablo 4.48. Öğretmenlerin Geri Bildirim Türleri..... 116
Tablo 4.49. Öğretmenlerin Okuma ve Yazma Becerilerine Göre Geri Bildirim Verme Durumları..... 117
Tablo 4.50. Dönem Başarısını Belirlemeye Yönelik Hazırlanan Ölçme ve Değerlendirme Raporunda Yer Alan Ölçütler..... 118
Tablo 4.51. Okuma ve Yazma Becerilerinin Ayrı Ayrı Ölçülmesi Hakkında Öğretmen Görüşleri 123
Tablo 4.52. Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'ne Yönelik Farkındalıkları..... 124
Tablo 4.53. Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarında Yaşanan Değişiklikler 125
Tablo 4.54. Öğrenme Çıktılarına Göre Yapılan Açıklamaların Yönlendiriciliği Konusunda Öğretmen Görüşleri..... 126
Tablo 4.55. Okuma Becerisi Ölçme Aracı Geliştirme Süreci 128
Tablo 4.56. Okuma Becerisi Ölçme Aracı Hazırlarken Yararlanılan Hazır Kaynaklar . 128

Tablo 4.57. Soru Hazırlama Sürecinde Öğrenme Çıktılarının Süreç Bileşenlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri 129
Tablo 4.58. Zorunlu Öğrenme Çıktılarının Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yansıması 130
Tablo 4.59. Öğretmenlerin Ölçme Aracı Kullanma Amacı..... 131
Tablo 4.60. Öğretmenlerin Tercih Ettiği Okuma Becerisi Ölçme Araçları..... 131
Tablo 4.61. Okuma Becerisi Ölçme Araçlarında Yer Alan Metne Dayalı Soruların Niteliği 132
Tablo 4.62. Okuma Becerisi Kapsamında Öğretim Programı ve Ders Kitabına Yönelik Öğretmen Görüşleri 133
Tablo 4.63. Yazma Becerisi Ölçme Aracı Geliştirme Süreci..... 134
Tablo 4.64. Yazma Becerisi Ölçme Aracı Hazırlarken Yararlanılan Hazır Kaynaklar . 134
Tablo 4.65. Soru Hazırlama Sürecinde Öğrenme Çıktılarının Süreç Bileşenlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri 135
Tablo 4.66. Zorunlu Öğrenme Çıktılarının Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yansıması 136
Tablo 4.67. Öğretmenlerin Ölçme Aracı Kullanma Amacı..... 136
Tablo 4.68. Öğretmenlerin Tercih Ettiği Yazma Becerisi Ölçme Araçları 137
Tablo 4.69. Yazma Becerisi Kapsamında Öğretim Programı ve Ders Kitabına Yönelik Öğretmen Görüşleri 137
Tablo 4.70. Verilen Listeden Seçilen Okuma Becerisi Ölçme Araçları 139
Tablo 4.71. Verilen Listeden Seçilen Yazma Becerisi Ölçme Araçları..... 139
Tablo 4.72. Verilen Listeden Seçilen Okuma ve Yazma Becerisi Değerlendirme Araçları 140
Tablo 4.73. Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Belirleme Süreci..... 141
Tablo 4.74. Öğretmenlerin Okuma ve Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Sıklığı..... 141
Tablo 4.75. Geleneksel ve Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Farklarına Yönelik Öğretmen Görüşleri 143
Tablo 4.76. 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerisini Değerlendirme Süreçlerinde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Öğretmen Görüşleri..... 144
Tablo 4.77. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerisini Değerlendirme Süreçlerinde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri..... 145
Tablo 4.78. Öğretmenlerin 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerisini Farklı Amaçlarla Ölçme Süreci 146
Tablo 4.79. Öğretmenlerin Farklı Amaçlarla Yapılan Okuma Becerisi Ölçme Sonuçlarını Kullanma Biçimleri Sonuçların Kullanımı 147
Tablo 4.80. 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerisini Değerlendirme Süreçlerinde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Öğretmen Görüşleri..... 148
Tablo 4.81. 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerisini Değerlendirme Süreçlerinde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri..... 149
Tablo 4.82. Öğretmenlerin 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerisini Farklı Amaçlarla Ölçme Süreci 149
Tablo 4.83. Öğretmenlerin Farklı Amaçlarla Yapılan Yazma Becerisi Ölçme Sonuçlarını Kullanma Biçimleri 150
Tablo 4.84. Öğretmenlerin Ölçme Sonuçlarını Raporlama ve Geri Bildirim Süreçlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Katkısı 151

Tablo 4.85. Öğretmenlerin 5. Sınıf Öğrencilerinin Ölçme Sonuçlarını Kullanma Biçimleri 152
Tablo 4.86. Öğretmenlerin 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Becerilerine Göre Geri Bildirim Verme Durumları 152
Tablo 4.87. Öğretmenlerin 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Becerilerine Göre Geri Bildirim Verme Durumlarının Farklılaşması 153
Tablo 4.88. 5. Sınıf Öğrencilerinin Dönem Başarısını Belirlemeye Yönelik Hazırlanan Ölçme ve Değerlendirme Raporunda Yer Alan Ölçütler 154
Tablo 4.89. Türkçe Öğretmenlerinin 2024 TDÖP'nin ve Ders Kitabının Güçlü Yönlerine İlişkin Görüşleri 155
Tablo 4.90. Türkçe Öğretmenlerinin 2024 Ortaokul TDÖP'nin ve Ders Kitabının Zayıf Yönlerine İlişkin Görüşleri 156
Tablo 4.91. Türkçe Öğretmenlerinin 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programının ve Ders Kitabının Güçlü Yönlerine İlişkin Görüşleri 156
Tablo 4.92. Her İki Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Kodlamaları 160
Tablo 4.93. Öğrenme Çıktılarının Sınıf Düzeyine Göre Yapılan Açıklamalarını Ölçme ve Değerlendirme Süreci 161
Tablo 4.94. Okuma Becerisi Ölçme Aracı Geliştirme Süreci 162
Tablo 4.95. Hazır Kaynak Kullanma 163
Tablo 4.96. Öğretmenlerin Okuma Becerisi Ölçme Aracı Kullanma Amacı 163
Tablo 4.97. Öğretmenlerin Tercih Ettiği Okuma Becerisi Ölçme Araçları 164
Tablo 4.98. Okuma Becerisi Ölçme Araçlarında Yer Alan Metne Dayalı Soruların Niteliği 165
Tablo 4.99. Okuma Becerisi Kapsamında Öğretim Programı ve Ders Kitabına Yönelik Öğretmen Görüşleri 166
Tablo 4.100. Yazma Becerisi Ölçme Aracı Geliştirme Süreci 167
Tablo 4.101. Yazma Becerisi Ölçme Aracı Hazırlarken Yararlanılan Hazır Kaynaklar 168
Tablo 4.102. Öğretmenlerin Yazma Becerisi Ölçme Aracı Hazırlama Amacı 168
Tablo 4.103. Öğretmenlerin Tercih Ettiği Yazma Becerisi Ölçme Araçları 169
Tablo 4.104. Yazma Becerisi Kapsamında Öğretim Programı ve Ders Kitabına Yönelik Öğretmen Görüşleri 170
Tablo 4.105. Verilen Listeden Seçilen Okuma Becerisi Ölçme Araçları 172
Tablo 4.106. Verilen Listeden Seçilen Yazma Becerisi Ölçme Araçları 172
Tablo 4.107. Verilen Listeden Seçilen Okuma ve Yazma Becerisi Değerlendirme Araçları 173
Tablo 4.108. Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Belirleme Süreci 173
Tablo 4.109. Öğretmenlerin Okuma ve Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Sıklığı 174
Tablo 4.110. Geleneksel ve Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Farklarına Yönelik Öğretmen Görüşleri 175
Tablo 4.111. Öğretmenlerin Okuma Becerisine Yönelik Süreç ve Sonuç Değerlendirmesinde Karşılaştıkları Sorunlar 176
Tablo 4.112. Öğretmenlerin Okuma Becerisine Yönelik Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara Çözüm Önerileri 178
Tablo 4.113. Öğretmenlerin Okuma Becerisini Farklı Amaçlarla Ölçme Süreci 179
Tablo 4.114. Öğretmenlerin Farklı Amaçlarla Yapılan Okuma Becerisi Ölçme Sonuçlarını Kullanma Biçimleri 180

Tablo 4.115. Öğretmenlerin Yazma Becerisine Yönelik Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar 181
Tablo 4.116. Öğretmenlerin Yazma Becerisine Yönelik Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara Çözüm Önerileri 182
Tablo 4.117. Öğretmenlerin Yazma Becerisini Farklı Amaçlarla Ölçme Süreci 183
Tablo 4.118. Öğretmenlerin Farklı Amaçlarla Yapılan Yazma Becerisi Ölçme Sonuçlarını Kullanma Biçimleri 185
Tablo 4.119. Öğretmenlerin Ölçme Sonuçlarını Raporlama ve Geri Bildirim Süreçlerinin Ölçme ve değerlendirmeye Katkısı 186
Tablo 4.120. Öğretmenlerin Ölçme Sonuçlarını Kullanma Biçimleri..... 187
Tablo 4.121. Öğretmenlerin Geri Bildirim Türleri 188
Tablo 4.122. Öğretmenlerin Okuma ve Yazma Becerilerine Göre Geri Bildirim Verme Durumları 189
Tablo 4.123. 5. Sınıf Öğrencilerinin Dönem Başarısını Belirlemeye Yönelik Hazırlanan Ölçme ve Değerlendirme Raporunda Yer Alan Ölçütler 190
Tablo 4.124. İncelenen Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Listesi 193
Tablo 4.125. Öğrenme Alanına Göre Soru Sayısının Dağılımı..... 194
Tablo 4.126. Öğretmenlerin Tercih Ettiği Ölçme Araçlarında Yer Alan Sorular/Madde Türleri (2023-2024) 195
Tablo 4.127. Öğretmenlerin Tercih Ettiği Ölçme Araçlarında Yer Alan Sorular/Görev Biçimleri (2024-2025) 196
Tablo 4.128. Birinci Yarıyıl Birinci Yazılı Sınavlardaki Yazma Konuları..... 197
Tablo 4.129. 5. Sınıf Türkçe Dersi Okuma ve Yazma Kazanımları (2019 TDÖP'ye Göre) 199
Tablo 4.130. 5. Sınıf Türkçe Dersi Okuma ve Yazma Öğrenme Çıktıları (2024 Ortaokul TDÖP'ye Göre) 201
Tablo 4.131. Öğretmenlerin Tercih Ettiği Ölçme Araçlarında Yer Alan Okuma ve Yazma Becerileri (2023-2024) 204
Tablo 4.132. Öğretmenlerin Tercih Ettiği Ölçme Araçlarında Yer Alan Okuma ve Yazma Becerileri (2024-2025) 207
Tablo 4.133. Örnek Değerlendirme Araçları..... 211

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1. Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Süreci 15
Şekil 2.2. Aşamalı Ölçme Araçları Dizgesi 28
Şekil 4.1. Örnek Yazma Sorusu (2024-2025) 198
Şekil 4.2. Örnek Tanılayıcı Değerlendirme Aracı 212
Şekil 4.3. Örnek Okuma Atölyesi Aracı 213
Şekil 4.4. Örnek Okuma ve Yazma Becerisi Değerlendirme Aracı 214

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

bk.	Bakınız
Çev.	Çeviren
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
Ed.	Editör
f	Frekans
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
TDK	Türk Dil Kurumu
TDÖP	Türkçe Dersi Öğretim Programı
vb.	Ve benzeri
vd.	Ve diğerleri

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın yapılma gerekçesini oluşturan problem, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve varsayımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Ölçme ve değerlendirme, eğitim sürecinin her adımında yapılan iş ve işlemlerin niteliğini kontrol etme olanağı sağlayan temel unsurlardandır; yöntemleri denetleme, öğrenme düzeyini belirleme, hedefleri ve programları güncelleme gibi birçok gerekçeyle ölçme ve değerlendirme yapılır. Öğretim, ölçme ve değerlendirme süreçleriyle bütünleşik bir biçimde ilerler ve bu süreç, dil öğretiminin de ayrılmaz bir unsurudur. Nitekim, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından tanımlanan öğretmen yeterlikleri arasında yer alan üçüncü madde, doğrudan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yetkinlikleriyle ilişkilidir. Özel Alan Yeterlikleri'nde Türkçe öğretmenlerinden, yapacağı ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleme, kullanacağı ölçme ve değerlendirme araçlarını bu amaçlara uygun seçme, öğrencilerin dil gelişimlerini farklı boyutlarıyla değerlendirmek amacıyla uygun araç ve yöntemler geliştirme; ölçme sonuçlarını yorumlama, öğrencilere bunlara dair doğru geri bildirimlerde bulunma; ölçme ve değerlendirme sonuçlarını raporlayabilme gibi yeterlikler beklenmektedir (MEB, Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri, 2017, ss. 53-54). Bu sebeple araştırmada öğretmen yeterliklerinde, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. sınıflar) ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (TDÖP) çerçevesi belirlenen ölçme ve değerlendirme önceliklerinin sahaya ne ölçüde yansıdığı araştırılmıştır. Yürütülen alanyazın taramasında, Türkiye'de yayımlanan öğretmen yeterlik belgelerinde belirtilen yeterlik alanları, yeterlikler ve yeterlik göstergelerinden oluşan içeriklerin maddeleri ile bu unsurlar arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmaların kısıtlı olduğu görülmüştür. Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini inceleyen çalışmaların alanyazında sınırlı sayıda olduğu saptanmıştır (Göçer, 2018; Güney, Aytan ve Gün, 2010; İskender, Yiğit ve Bektaş, 2015; Özlük, 2010; Şahinel, Yalçınkaya, Aksay ve Dalgın Başara, 2008; Şengül ve Alkaya, 2016; Yurtseven Yılmaz ve Gülçiçek, 2022). İskender ve diğerleri (2015) tarafından yürütülen araştırmada, Türkçe

öğretmenlerinin dil gelişiminin izlenmesi ve değerlendirilmesi konusundaki yetkinliklerini yeterli düzeyde gördükleri belirlenmiştir. Şengül ve Alkaya (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme araçları ve yöntemlerini etkin bir biçimde kullanma, öğrencilerin dil gelişimlerine yönelik ölçme sonuçlarını analiz etme ve yorumlama, geri bildirim sunma, ayrıca bu ölçme ve değerlendirme sonuçlarını öğretim uygulamalarına yansıtma yeterliklerinde kendilerini 'kısmen yeterli' olarak değerlendirdikleri ortaya konmuştur. Yurtseven Yılmaz ve Gülçiçek (2022), Türkçe öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerine katılımını incelemiş ve 2018-2020 yıllarında ölçme ve değerlendirme yeterliklerini desteklemek için soru hazırlama, açık uçlu soru yazma ve ölçme ve değerlendirme kurslarının düzenlendiğini belirtmiştir. Son yıllarda bu alandaki girişimler artırılmaya çalışılmaktadır. Erdemir'e (2007, s. 1) göre öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçlarını yerinde, objektif ve güvenilir bir biçimde kullanabilmeleri için ölçme değerlendirmeye dair yeterli bilgiye sahip olmaları ve bu bilgileri etkin bir biçimde uygulamaya yansıtabilmeleri gerekmektedir. Bu çalışmada ise, öğretmen yeterlikleri ile özel alan yeterliklerinde tanımlanan 'ölçme ve değerlendirme' ile 'izleme ve değerlendirme' yeterliklerine dair maddeler, sıralamaları esas alınarak görüşme formları hazırlanmıştır. Bu bağlamda, öğretim süreci yalnızca okuma ve yazma becerileri çerçevesinde incelenmiştir.

Farklı ülkelerin öğretim programlarına bakıldığında, ana dili derslerinde okuma eğitimine öncelik verildiği anlaşılmaktadır (Shiel, McHugh, Denner, Delaney, Cosgrove and McKeown, 2022, s. 94). Okuma, eğitim öğretim süreciyle sonradan kazanılan bir beceri olmasına rağmen, bütün öğrenme süreçlerini etkilediği için okuma eğitimine özel bir önem atfedilmiştir. İskandinav ülkelerinde okuma ve yazma eğitimi, okullarda verilen tüm derslere uyarlanmış hem öğretmenler hem de okullar okuryazarlık uygulamaları konusunda destek almışlardır (Frones, Rasmusson and Bremholm, 2020, ss. 310-311). Ülkemizde de Türkçe öğretmenlerinin okuma ve yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme farkındalıklarını araştırmak, bu sürecin uygulamadaki sonuçlarını değerlendirerek öğretmenlerin yeterlik düzeylerine ulaşmak adına daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Türkçe öğretimi sürecinde uygulanan farklı yöntem ve teknikler, alanda birden fazla düşüncenin ve işleyişin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Buna bağlı olarak ders işleme sürecinde de farklılıklarla karşılaşılmaktadır. Farklı okullarda eğitim alan öğrencilerin dil becerilerinin eşit olmaması bu durumu açıklamaktadır. Bu doğrultuda ölçme ve değerlendirmenin önemi anlaşılmaktadır. Türkçe eğitim veren öğretmenlerin ölçme ve

değerlendirmeye yönelik farklı bilgilere sahip olması, öğrencilerin dil becerilerine de etki etmektedir. Öğretmenlerin, güncel programlardaki ve öğretmen alan yeterliklerindeki değişiklikleri özümsememeleri, ölçme ve değerlendirme okuryazarlık becerilerine dair hizmet içi eğitim almamaları bu durumda kargaşaya sebep olmaktadır. Farklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma, sınav hazırlama süreçlerinde de beklentileri karşılamaları gerekmektedir. Ungan ve Dinçel (2022, ss. 568-569), Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme ile ilgili yapılan araştırmaların hazırlanma yıllarına yer verdikleri çalışmalarında, 2010 ile 2020 yılları arasında araştırma sayısında gözle görülür bir artış olduğunu, en fazla araştırmanın ise 2019 yılında yapıldığını ortaya koymuşlardır. Yapılan alanyazın taramasında, eğitim bilimleri alanında ve farklı alanlarda öğretmenlerin öğretim ve ölçme ve değerlendirme yeterliklerine ilişkin birçok araştırma yapılmış olmasına karşın, Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterlik düzeylerini farklı yıllar içerisinde inceleyen birkaç çalışma yapılmıştır (Damar 2016; Sargut 2022). Eğitim alanında gerçekleştirilen araştırmalar, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşlerini incelemeye almış ancak bu görüşlerin farklı zaman dilimlerinde uygulamaya nasıl yansıdığını değerlendiren çalışmaların sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. Türkçe yazılı sınavlarını ele alan çalışmaların ağırlıklı olarak 2015 öncesine ait olduğu anlaşılmış; bu bağlamda, bu araştırma 2019 sonrası döneme odaklanmayı hedeflemiştir. Öğretmen görüşlerine göre Türkçe yazılı sınavlarının niteliğinin de değerlendirilmesi, üzerinde durulmaya değer bir araştırma alanı olarak öne çıkmıştır. Aynı zamanda, öğretmenlerin programda belirtilen farklı kazanımların/öğrenme çıktılarının bilişsel yüküne uygun soru hazırlama süreçlerinin değerlendirildiği kapsamlı bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Alanyazındaki boşluğu kısmen doldurmak amacıyla, Türkçe öğretmenlerinin görüşleriyle farkındalık düzeylerinin belirlenmesi ve bu farkındalığın ölçme ve değerlendirme araçlarındaki yansımalarının ortaya çıkarılmasının faydalı olacağı düşünülmüştür.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Türkçe öğretmenlerinin okuma ve yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme yeterliklerini belirlemek ve 2019 ile 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programları bağlamında bu yeterliklerin sahaya yansıma düzeyini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1.2.1. Türkçe öğretmenlerinin, **Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri'**nde tanımlanan ölçme/izleme ve değerlendirme yeterliklerine yönelik farkındalıkları ne düzeydedir?

1.2.1.1. *Öğretmenlerin, okuma ve yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme süreçlerinde kazanımların tamamını dikkate almaya yönelik farkındalık düzeyleri nedir?*

1.2.1.2. *Öğretmenlerin, Türkçe dersi kapsamında okuma ve yazma becerilerine yönelik olarak kullandıkları ölçme araçları ve stratejiler nelerdir?*

1.2.1.3. *Öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini belirlemeye yönelik kullanılan ölçme sonuçlarının yorumlanması ve bu sonuçlara dayalı olarak geri bildirim sağlama biçimleri nasıldır?*

1.2.2. Türkçe öğretmenlerinin, **2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'**nda tanımlanan ölçme ve değerlendirme yeterliklerine yönelik farkındalık düzeyleri nedir?

1.2.2.1. *Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme kavramlarına yönelik temel bilgi ve farkındalık düzeyleri nasıldır?*

1.2.2.2. *Türkçe öğretmenleri ölçme ve değerlendirme uygulamalarında neyi amaçlamaktadır?*

1.2.2.3. *Öğretmenlerin, Türkçe dersinde okuma ve yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme süreçlerinde, kazanımların alt açıklamalarına yönelik farkındalık düzeyleri nedir?*

1.2.2.4. *Türkçe öğretmenlerinin okuma ve yazma becerilerine yönelik ölçme aracı geliştirme süreçleri nasıldır, kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçları nelerdir?*

1.2.2.5. *Türkçe öğretmenlerinin değerlendirme süreçlerinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?*

1.2.2.6. *Türkçe öğretmenlerinin okuma ve yazma becerilerini ölçme amaçları nedir ve sonuçları nasıl kullanırlar?*

1.2.2.7. *Türkçe öğretmenlerinin, okuma ve yazma becerilerini belirlemeye yönelik ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim sağlama süreçleri nasıldır?*

1.2.2.8. *Dönem sonu başarıyı belirlemeye yönelik hazırlanan ölçme ve değerlendirme raporlarında yer verilen bilgi türleri nelerdir?*

1.2.3. 5. sınıf Türkçe öğretmenlerinin, **2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'**nda tanımlanan ölçme ve değerlendirme yeterliklerine yönelik farkındalık düzeyleri nedir?

1.2.3.1. *5. sınıf Türkçe öğretmenlerinin becerilerin ayrı ayrı ölçülmesi konusundaki düşünceleri nelerdir?*

1.2.3.2. *Öğrenme çıktılarının sınıf düzeyine göre yapılan açıklamaları 5. sınıf Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecini nasıl etkilemektedir?*

1.2.3.3. *Türkçe öğretmenlerinin okuma ve yazma becerilerine yönelik ölçme aracı geliştirme süreçleri nasıldır, kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçları nelerdir?*

1.2.3.4. *Türkçe öğretmenlerinin değerlendirme süreçlerinde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?*

1.2.3.5. *Türkçe öğretmenlerinin okuma ve yazma becerilerini ölçme amaçları nedir ve sonuçları nasıl kullanırlar?*

1.2.3.6. *Öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini belirlemeye yönelik ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim sağlama süreçleri nasıldır?*

1.2.3.7. *Türkçe öğretmenleri dönem başarısını belirlemeye yönelik hazırladıkları ölçme ve değerlendirme raporunda hangi bilgilere yer veriyorlar?*

1.2.3.8. *5. sınıf Türkçe öğretmenlerinin, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ölçme ve değerlendirme bileşenlerine (öğrenme çıktıları, öğrenme kanıtları vb.) yönelik görüşleri nelerdir?*

1.2.4. 5. sınıf Türkçe öğretmenlerinin 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı uygulanmadan önceki ve uygulama sürecindeki, ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşlerinde gözlemlenen benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

1.2.5. 5. sınıf Türkçe öğretmenlerinden toplanan ölçme ve değerlendirme araçları (yazılı sınav, değerlendirme formu vb.), öğretmenlerin görüşme verileriyle ne ölçüde örtüşmektedir?

1.2.5.1. *Öğretmenlerin 2019 ve 2024 TDÖP'ye göre hazırladıkları ölçme araçlarında yer verdikleri soru türleri ve görev biçimleri nelerdir?*

1.2.5.2. *Öğretmenlerinin uyguladığı ölçme ve değerlendirme araçlarındaki kazanımlar (2019 TDÖP) ve öğrenme çıktıları (2024 Ortaokul TDÖP) sınıf düzeyiyle ne ölçüde uyumludur?*

1.2.5.3. *Öğretmenler tarafından hazırlanan ölçme araçlarındaki sorular programa (2019-2024 TDÖP) göre belirlenen hangi okuma ve yazma becerileriyle ilişkilidir?*

1.2.5.4. *Öğretmenlerden toplanan ölçme ve değerlendirme araçları ile öğretmenlerin görüşme verileri arasında içerik ve uygulama bakımından ne düzeyde uyum vardır?*

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik, algı, inanç düzeyleri ve bu konudaki görüşlerini kapsayan çalışmalar (Coşkun, Gelen ve Kan 2009; Maden ve Durukan 2011; Şengül 2011; Yiğit 2013; Dinçel 2016) olsa da bu çalışmaların örneklemi, araştırma soruları ve zamanı farklıdır. Türkçe öğretmenlerinin oluşturduğu yazılı sınav sorularının incelenmesiyle ilgili araştırmalar ise, genellikle soruların ölçmeyi hedeflediği bilişsel düzeyi belirleme ekseninde yapılandırılmıştır (Bekaroğlu, 2007; Güfta ve Zorbaz, 2008; Maden ve Durukan 2013; Kavruk ve Çeçen, 2013; Çintaş Yıldız, 2015; Göçer, 2016b; Karatay ve Dilekçi 2019; Kanık Uysal, 2022).

Yapılan araştırmalardan farklı olarak bu araştırma kapsamında;

Türkçe öğretmenlerinin, okuma ve yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri birlikte ele alınmıştır. Arıcı (2018, s. 14), yazma becerisinin temelinin düşünceye, yani bilgiye ve birikime dayandığını belirtir. En temel bilgi edinme yolunun ise okuma olduğu vurgulanarak, yazmanın esasen okumaya bağlı olduğu ifade edilir.

Bunun yanı sıra, Ankara'nın merkez ilçelerinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını farklı yıllarda uygulama biçimleri, araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formları aracılığıyla ele alınmış, öğretmenlerin ihtiyaçları ve karşılaştıkları sorunlar incelenmiştir. Aynı zamanda süreç içerisinde değişen öğretim programıyla birlikte (2024 Ortaokul TDÖP), öğretmenlerin eski ve yeni programların oluşturduğu koşullara göre ölçme ve değerlendirme yaklaşımları karşılaştırılmıştır. Bu açıdan düşünüldüğünde araştırmanın, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları konusunda, 2019 sonrasında yapılan çalışmalarda görülen eksiklerin giderilmesine önemli katkılar sağlayacağı; araştırmadan elde edilen sonuçların özellikle öğretmenlere, program geliştirme uzmanlarına ve bu alanda çalışan araştırmacılara, öğrencilere ve velilere ışık tutacağı düşünülmektedir.

Türkçe Öğretmenlerine;

- Güncel öğretim programlarına uygun ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını daha etkin kullanmalarına yardımcı olur.

- Karşılaştıkları sorunların ve ihtiyaçların belirlenmesiyle mesleki gelişim fırsatları artar.

Program Geliştirme Uzmanlarına;

- Yeni öğretim programlarını oluştururken veya revize ederken, öğretmenlerin ihtiyaç ve uygulama zorluklarını dikkate almalarına olanak tanır.
- Ölçme ve değerlendirme süreçlerinin program içeriğine entegrasyonunu optimize etmeleri için bilimsel veri sağlar.

Eğitim Araştırmacılarına;

- Türkçe eğitimi alanında okuma ve yazma becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesine dair mevcut boşlukları doldurmaya katkı sunar.
- Farklı yıllara ait öğretmen uygulamalarının karşılaştırılmasıyla uzun dönemli değişim ve gelişmeleri incelemek için temel veri oluşturur.

Eğitim Politikası Yapıcılarına;

- Eğitim politikalarını geliştirirken öğretmenlerin deneyim ve görüşlerine dayalı somut bilgiler edinmelerini sağlar.
- Eğitim sistemindeki ölçme ve değerlendirme uygulamalarının iyileştirilmesi ve standartlaştırılması için referans oluşturur.

Öğrencilere ve Velilere;

- Daha etkili ve doğru ölçme-değerlendirme uygulamaları sayesinde öğrencilerin öğrenme süreçleri ve başarıları daha sağlıklı takip edilir.
- Gelişen öğretmen yeterlikleri, öğrenci başarısının artırılması ve eğitim kalitesinin yükseltilmesine dolaylı katkı sağlar.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma aşağıdaki açılardan sınırlıdır:

a) Araştırmanın veri toplama süreci, üç görüşme aşamasına göre sınırlıdır:

• Birinci görüşme aşaması, 2023-2024 Eğitim-Öğretim Yılı'nın birinci yarıyılında,

• İkinci görüşme aşaması, 2024-2025 Eğitim-Öğretim Yılı'nın birinci yarıyılının başında,

• Üçüncü görüşme aşaması ise, 2024-2025 Eğitim-Öğretim Yılı'nın birinci yarıyılının sonunda gerçekleştirilmiştir.

b) Araştırmanın çalışma grubu, Ankara ili merkez ilçelerinde (Çankaya, Keçiören, Pursaklar) bulunan devlet okullarında görev yapan 5., 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe öğretmenleriyle sınırlıdır.

İlgili veri toplama sürecinde:

• Birinci görüşmeye 57 öğretmen,

• İkinci görüşmeye 34 öğretmen,

• Üçüncü görüşmeye ise önceki görüşmelere katılmış ve tekrar ulaşılabilen 14 öğretmen dahil edilmiştir.

c) Araştırmadan elde edilen bulgular, yalnızca 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik öğretmen uygulamalarıyla sınırlıdır.

d) Araştırmanın veri kaynakları, yalnızca araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları, ölçme ve değerlendirme araçlarını inceleme formu ve öğretmenlerden toplanan yazılı sınav örnekleriyle sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırma sürecinde elde edilen bulguların geçerli ve güvenilir bir biçimde analiz edilip yorumlanabilmesi amacıyla aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir:

a) Çalışma grubunda yer alan Türkçe öğretmenlerinin, görüşme formunu yanıtlarken kendi özgün deneyimlerini ve gerçek düşüncelerini samimiyetle yansıttıkları varsayılmıştır.

b) Araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama araçlarının (yarı yapılandırılmış görüşme formu ve ölçme araçlarını inceleme formu) kapsam geçerliği ve dilsel uygunluğunun sağlanmasında başvurulan uzman görüşlerinin, araştırma amacına uygunluğu sağlayacak düzeyde yeterli olduğu varsayılmıştır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, eğitimde ölçme ve değerlendirme kavramlarının temel özellikleri, Türkçe eğitimindeki yeri ve önemi ele alınmıştır. Ayrıca, öğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirme uygulamaları ve okuma ile yazma becerilerinin ölçülmesine yönelik kullanılan araçlar detaylandırılmıştır. Son olarak, alanyazında yapılan ilgili araştırmalar ışığında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ile uygulamalarına dair bulgular incelenmiştir.

2.1. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme, yaşamın her anında var olan bir süreçtir. Günlük yaşamın içerisindeki tercihler, kararlar birer ölçmedir. Evet ya da hayır yanıtlarından biri seçildiğinde ölçme işlemi yaparak bir değerlendirmeye ulaşılır.

TDK'nin hazırladığı Bilim ve Sanat Terimleri Sözlüğü'nde, "Ölçme" (Erişim 9 Eylül 2024) "1. Bir ya da daha çok kişiye ilişkin bir değişken niteliğin niceliğini ya da derecesini saptama ve sayısal olarak belirtme işi. 2. Öğrencilerin belli bir alan ya da konudaki gelişme ve başarılarını uygun araçlar ve yöntemler uygulayarak sayısal sonuçlarla belirleme işi." biçiminde tanımlanmıştır. TDK'nin yaklaşımına benzer bir biçimde ölçme, bir performansın ne derecede gerçekleştiğini saptama ya da gözlemlenen başarıya sayısal bir değer atama işlemi olarak tanımlanmıştır (Kilmen, 2022, s. 26). Atılgan, Kan ve Aydın (2019, s. 20) ölçmeyi, bir nesnenin ya da bireyin sahip olduğu özelliklerin düzeyini saptamak için gerçekleştirilen bir süreç olarak tanımlamaktadır. Turgut (1995, s. 12) ve Tekin'e (2004, s. 31) göre de ölçmede nicel sonuçlara ulaşmak önemlidir; bir nesnenin nitelikleri, gözlemlenerek belirlenir ve bu gözlemler, sayılar ve sembollerle temsil edilir. Diğer bir görüşe göre ölçme, ''Belli nesne ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ifade edilmesidir'' (Özer Özkan, 2019, s. 12).

Tanımlar dikkate alındığında ölçme kavramının, süreç içerisinde gelişen beceri ve performansın sayısal olarak ifade edilmesiyle ortaya çıktığı söylenebilir. Ölçme sonucu, değerlendirme sürecine bir temel oluşturur. Elde edilen sayısal veriler hakkında bir karar

verme, belirlenen hedeflere hangi düzeyde ulaşılıp ulaşılmadığını anlama süreci, değerlendirme ile ilgilidir.

Yılmaz ve Sümbül'e (2003, s. 234) göre değerlendirme, "Ölçme sonuçlarının, aynı alana ait bir kriter ile kıyaslanarak bir değer yargısına ve oradan da bir karara ulaşma sürecidir." Bunun yanı sıra değerlendirme, "Öğrenciler, müfredat, programlar, okullar ve eğitsel politikalar hakkında karar vermek için bilgi elde etme süreci olarak tanımlanan geniş kapsamlı bir terimdir" (Nitko ve Brookhart, 2016, s. 3). Değerlendirmede, yapılan bir ölçme aracı ile elde edilmiş ölçüm sonucunun olması gerekmektedir. Caldwell (2008, s. 3), değerlendirme sürecinin dört aşamadan oluştuğunu belirtmektedir. İlk olarak değerlendirilecek olan şeyin ne olduğu belirlenir. İkinci olarak değerlendirmeye yönelik veriler toplanır. Üçüncü olarak toplanan verilerin analiz edilme süreci gerçekleşir. Son aşama ise karar verme sürecini içerir. Tüm aşamalar, öğretmenin sürece odaklanmasını gerekli kılar. Bir değerlendirme yaparken; değerlendirilen şeyin eksiklikleri belirlenir ve bu eksikliklerin giderilmesi mümkün olur. Eğitim sürecini düzenlemede değerlendirme aşamalarını izlemenin gerekli olduğu düşünülmektedir.

2.2. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi

Okullarda öğrencilere önceden belirlenmiş özellikleri kazandırma sürecinde, çeşitli öğretim durumları aktarılır. Bu süreçte öğrenciye kazandırılması hedeflenen nitelikleri yoklamak için uygun ölçmeler yapılır. Bu nedenle öğretmenler, ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin bilgi sahibi olmalıdır. Kilmen'e (2022, s. 6) göre değerlendirme, "Öğrenci performansının niteliği hakkında karar verme işlemidir ve bu süreçte ölçme sonuçları ve seçilen ölçüt arasında bir karşılaştırma yapmayı gerektirir."

Eğitim ve öğretim sürecinde takip edilen her yol öğrenciyi bir üst basamağa çıkarmak için önem taşımaktadır. Buna göre, bir öğrencinin ders içi uygulamalardaki başarısını ölçerken ölçme işleminin en iyi biçimde gerçekleşmesi gerekmektedir. Aksi takdirde, uygulanan eğitimin sonunda öğrencinin gelişiminde iyileşme görmek mümkün olmayabilir. Bu bağlamda, ölçme ve değerlendirme, eğitim sürecinin geliştirilmesi için vazgeçilmez bir unsur olarak görülür (Özbaşı, 2009, s. 21).

Ölçme ve değerlendirmeyle, amaca ulaşılıp ulaşılmadığı, eksiklerin neler olduğu belirlenebilir ve bu doğrultuda farklı geri bildirimler verilebilir. "Etkin bir eğitim ortamı oluşturmak ve istenilen hedeflere ulaşmak; kusursuz bir ölçme, yeterli ve etkili bir değerlendirme yapmakla mümkündür." (Göçer, 2018, s. 4). Ölçme ve değerlendirme

uygulamalarının çoğu sınıf ortamında yapılmaktadır. Buna bağlı olarak öğretmenlerin, uygun ölçme ve değerlendirme araçlarını belirleme, üretme, uygulama ve puanlama konularında yeterliğe ulaşmaları gerekmektedir.

Eğitimin yapı taşlarından biri olarak kabul edilen ölçme ve değerlendirme bir süreç gerektirir. Başol (2019, s. 3), sürecin şu sırayla ilerlediğini belirtir:

- Öğretim faaliyetleri,
- Ölçme,
- Ölçüt,
- Değerlendirme,
- Dönüt,
- Program içindeki düzenlemeler,
- Kazanımlar

Öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme uygulamaları pek çok noktada yer almaktadır. Sürecin başında öğrencilerin derse hazır olma durumlarını belirlerken, süreç içerisinde gelişimlerini takip ederken ve süreç sonunda öğretilen veya öğretilemeyen davranışların belirleyip sebebini sorgularken ölçme ve değerlendirme araçlarından yararlanılır. Bu doğrultuda ölçme ve değerlendirmenin, öğretim sürecinin sadece sonunda değil, öğretimin başında ve süreç içerisinde farklı hedeflerle kullanıldığı söylenebilir. Süreç değerlendirme (biçimlendirici değerlendirme) kapsamında uygulanabilecek etkinlik ve bu kapsamda yararlanılacak ölçme araçları şöyle sıralanabilir (Göçer, 2005, ss. 71- 79): Hazır bulunuşluk sınavları, derse hazır oluş düzeyini belirleme amacıyla yapılan değerlendirme etkinliği, etkinlikleri biçimlendirme ve davranış geliştirmeye yönelik ara değerlendirme sonuçları, öğrencilerin süreç boyunca derse katılımını gösteren ders içi performans durumu, sosyal aktivitelerde sorumluluk alma isteği ve aldığı görevi gerçekleştirme düzeyini gösteren genel performans durumu... Bu aşamalarda öğretmen tarafından her bir adım gözlemlenmeli ve süreç değerlendirme bağlamında öğrencileri geliştirmek için dikkate alınmalıdır. Aksoy (2018), ölçme ve değerlendirme yapmanın birçok amacı olduğuna işaret ederken öğrencilerin, neyi-ne kadar kavradıkları, eksik kazanımlarının neler olduğu, yanlış öğrendikleri konuların belirlenmesi gibi noktaları vurgular. Öğretim sürecine ilişkin değerlendirmeler, öğretim programındaki kazanımların hangi düzeyde gerçekleştiğini gösterir. Sadece öğrenciye değil, ölçme ve değerlendirme süreci öğretmene, veliye, okul yönetimine farklı adımlarda katkı sağlar. Öğrenciye kendisini geliştirmesi için, öğretmene öğrenciyi tanıyarak yöntemlerini belirlemesi için, veliye öğrencinin gelişim sürecini takip

etmesi için, yönetime ise bütüncül bir planlama yapabilmesi için geri bildirim sunmaktadır. Konudan, yaklaşımdan ya da çevreden kaynaklanan aksaklıklar ortadan kaldırılarak, uygun ve verimli geri bildirimlerle öğrencilere gereken yönlendirme sağlanabilir (Temel, 2010, s. 1).

Öğretimin gerçekleştiği her dönemde, şüphesiz ölçme ve değerlendirmeye gereksinim duyulmuş; öğretmen görüşleri, sınavlar, portfolyolar ve daha birçok araç kullanılarak öğrenci başarısı belirlenmeye çalışılmıştır (Başol, 2019, s. 3). Bu sayede her öğrencinin gelişimini ayrı ayrı takip edip öğrenme süreci iyileştirilebilir. "Eğitimin amacı öğrenmenin gerçek anlamda gerçekleştirilmesi ise ölçme ve değerlendirmenin amacı da bu öğrenmenin ne oranda gerçekleştiğini belirlemektir." (Yağmur, 2014, s. 244).

Gelbal ve Kelencioğlu (2007, s. 143), öğretmenlerin kendilerini yetkin hissettikleri ölçme ve değerlendirme yöntemlerini daha sık tercih ettiklerini ifade etmektedir. Bu durum, Türkçe eğitimi alanı için de geçerlidir. Oysa, tüm ölçme işlemleri aynı yöntemlerle veya aynı araçlarla gerçekleştirilmez. Ölçülmesi hedeflenen niteliğin özelliğine bağlı olarak farklı türler tercih edilebilir. Türkçe öğretiminde eğitimin etkin bir biçimde gerçekleştirilmesi, öğrencilerde hedeflenen dil düzeyine ulaşılabilmesi için öğretmenlerin farklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanabilmeleri gerekmektedir. Farklı ölçme araçlarının bir arada kullanılması, öğrencilere neler öğrendiklerini görme ve gösterme olanağı sunmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın temelinde öğrenme sürecinin zihinde yapılandırılması ve öğrencilerin derslere etkin bir biçimde katılarak sorumluluk bilinciyle hareket etmeleri bulunmaktadır (Kılıç ve diğerleri, 2003). 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla birlikte bireyselliği gözeten öğrenci merkezli öğretme ve öğrenme stratejileri benimsenmiş, ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını aktarmaları için çoklu değerlendirme yapılması gerektirdiği vurgulanmıştır (Gök ve Şahin, 2009, s. 129). Yapılandırmacı yaklaşımın önem kazanmasıyla birlikte, ölçme ve değerlendirme anlayışının yanı sıra eğitimde kullanılan yöntem ve tekniklere kadar pek çok alanda yenilikler ve değişimler gerçekleştirilmiştir. Özellikle yapılandırıcı yaklaşımın vurguladığı üst düzey düşünme becerilerinin, öğretmenlerin ders sürecinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle de desteklenmesi gerekir (Gülbahar ve Büyüköztürk, 2008).

Araştırmacılar tarafından değerlendirme türleri farklı sınıflandırmalar/adlandırmalar ile ele alınmıştır (Demirel, 2007; Güneş, 2013; Crisp, 2014, s. 3):

Demirel (2007, s. 142), değerlendirme türlerini aşağıdaki gibi sınıflandırmıştır:

a) Tanılayıcı Değerlendirme (Diagnostic Evaluation)
b) Biçimlendirici Değerlendirme (Formative Evaluation)

c) Düzey Belirleyici Değerlendirme (Summative Evaluation)

Güneş (2013, s. 308), değerlendirme sürecini şöyle ele almıştır:

a) Başlangıç değerlendirme: Eğitimin başında yapılan, öğrencilerin ön durumlarını saptayan, uygulanacak eğitimin düzeyi ve içeriği hakkında öğretmene yardım eden değerlendirmedir.
b) Süreç değerlendirme: Belirli aralıklarla ve düzenli olarak öğrenci gelişim düzeyini belirlemek için gerçekleştirilen, aynı zamanda yapılan eğitim çalışmalarının uygunluğunu saptamakta kullanılan değerlendirmedir.
c) Sonuç değerlendirme: Program ya da dönem sonunda gerçekleştirilen amaçlar, öğrencinin öğrenme durumu, kitapların kullanımı, araç-gereçlerin etkinliği, kullanılan yöntemlerin yararları vb. durumların saptanmasında kullanılan değerlendirmedir.

Görüldüğü üzere, alan yazında ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin kavramlar farklılık göstermektedir. Bu çalışmada, MEB'in Yeterlikler ve TDÖP'te kullandığı terminoloji tercih edilmiştir.

2.3. Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme

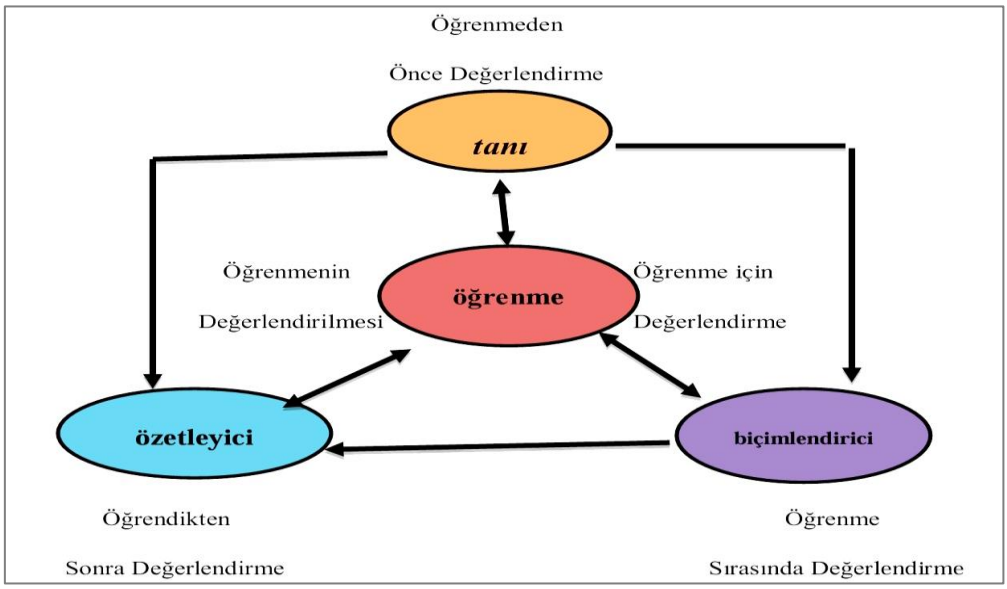
Türkçe dersi öğretim programının belirlenen amaçlara uygun bir biçimde ilerlediğinden emin olmak amacıyla ölçme ve değerlendirme aşaması önemli bir denetim işlevi üstlenmektedir. Bu süreç, programın amaçlarına ne derece ulaşıldığını belirleyerek, eğitim sürecinin etkinliğini sistematik bir biçimde değerlendirme ve gerektiğinde iyileştirme yönünde adımlar atma olanağı sunar. Bilindiği üzere, okullarda yaygın bir uygulama olarak ölçme ve değerlendirme faaliyetleri, öğretim dönemi boyunca sistematik bir biçimde düzenlenen sınavlar yoluyla gerçekleştirilmektedir. Bu süreç, öğrencilerin akademik gelişimlerini takip etmeyi ve öğretim programının etkinliğini kapsamlı bir biçimde analiz etmeyi mümkün kılmaktadır. "Öğretmen öğretim yılı boyunca yapacağı etkinliklere göre değerlendirme sürecini planlamalıdır. Değerlendirmenin içeriğini, türünü, araçlarını iyi belirlemeli ve açık hale getirmelidir." (Güneş, 2007, s. 316). Değerlendirme sürecinin, değerlendirme araçlarıyla birlikte önceden planlanması sürecin işlevselliğini ve kontrol edilebilirliğini artırır. Buna göre de öğretmen, düzenleme ve onarım yapabilir. Öğretimin niteliğini artıran araçların kalıcılığı sağlanırken, süreci aksatan bölümler de önceden belirlenen araçlar sayesinde belirlenebilir.

Millî Eğitim Bakanlığı, 2019 TDÖP'ye yansıyan önerilerle yetinmemiş; 09/09/2023 tarihli ve 32304 sayılı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği ile yazılı ve uygulamalı sınav yönergesini güncellemiş; yazılı sınavların çoktan seçmeli olmayıp açık uçlu veya kısa yanıtlı sorulardan oluşturulmasını kararlaştırmıştır. Buna göre, Türkçe ve yabancı dil derslerinin sınavlarında, dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) uygulamalı sınavlarla ölçülmelidir. Becerilerin sonuç değerlendirmesine yansıma oranını şöyle belirlemiştir: yazılı sınav (%50), dinleme (%25) ve konuşma (%25). Ders öğretmeni, dinleme ve konuşma sınavlarının süresini ve kazanımlarını belirlemeli; dönem içinde 3 performans notu verilmelidir. Türkçe öğretmenleri, bizzat geliştirdikleri ya da çeşitli kaynaklardan uyarladıkları ölçme araçlarını kullanarak Türkçe dersinin öngörülen hedeflere uygunluğunu gözden geçirir ve öğrencilerin dil becerilerini değerlendirerek bir başarı notu belirler. Bu bağlamda, ölçme araçları, öğrencilerin akademik ilerlemesini izlemenin ötesinde, öğretmenlerin eğitim yaklaşımlarını ve genel olarak eğitim sisteminin işlevselliğini denetleme görevini üstlenir.

Çetinkaya ve Yolcusoy, dil öğretiminde ölçme ve değerlendirme sürecini bir görselde toplamıştır. Aşağıdaki Şekil 2.1.'e göre ölçme ve değerlendirmenin tanımlanması ve ele alınması, süreci daha etkili ve planlı yürütmeyi sağlayabilir. Buna göre, ölçme ve değerlendirme süreci üç aşamadan oluşur: öğretim süreci öncesinde yapılan hazırlık uygulamaları, öğretim süreci sırasındaki ölçme ve değerlendirme uygulamaları, öğretim süreci sonundaki ölçme ve değerlendirme uygulamaları. Öğrenme öncesinde var olan beceri yeterliği tanılayıcı, öğrenme sırasında gelişimi izlemek biçimlendirici ve öğrenme sonrasında davranış değişikliği ile amaca ulaşma düzeyi özetleyici olarak ifade edilmektedir. Çetinkaya ve Yolcusoy'a (2020) göre, "Öğrenme öncesinde ve sırasında yapılan öğretim sürecini etkileyen değerlendirmeler biçimlendirici değerlendirme; öğretim süreci sonunda geriye dönük biçimde öğrenci başarımlarını belirlemek amacıyla yapılan durum değerlendirmeleri ise sonuç özetleyici değerlendirme olarak adlandırılır" (s. 177).

Şekil 2.1.

Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Süreci (alıntılayan: Çetinkaya ve Yolcusoy)



2.4. Yeterlikler ve Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri'nde İzleme ve Değerlendirme

Öğretmenlik bir ihtisas mesleğidir. Eğitim sürecinde önemli bir yere sahip olan ölçme ve değerlendirme çalışmalarının belirlenmesine, hangi uygulamaların ne zaman yapılacağının ortaya konmasına ve elde edilen sonuçların nasıl kullanılacağına karar verecek olan öğretmenlerdir. Sistematik ilerleyen bu süreç, öğretmenlik mesleğinin ve öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerin önemini göstermektedir. Öğretmenlerin hangi niteliklere sahip olması gerektiği sorusu, pek çok farklı bakış açısıyla zengin yanıtlar doğurur. İlk anda akla gelen, öğretmenlik mesleğini eksiksiz ve yerinde icra edebilmenin temel taşı olan pedagojik yetkinliktir. Bir öğretmenin koyduğu hedefler doğrultusunda faaliyetlerini düzenleyip başarıyla uygulayabilmesi için meslekî anlamda çeşitli bilgi ve donanıma sahip olması kaçınılmazdır. Bunlar arasında öğrenme alanlarını oluşturma, içeriğe uygun yöntem, teknik ve araçları belirleme, sürecin her evresinde ölçme ve değerlendirme çalışmalarına yer verme gibi unsurlar sayılabilir. Bugünün dünyasında eğitimin modern beklentileri, öğretmene ve eğitime yüklenen derin anlamlar, öğrencilerin giderek çeşitlenen gereksinimleri ve bireysel eğitime dair yenilikçi bakış açıları, öğretmenlere meslekî olarak yeni görevler dayatmaktadır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin kendilerini kesintisiz bir gelişim yolculuğuna adamış bireyler olmasını kaçınılmaz kılmaktadır.

Türkiye'de yeterlikler olarak adlandırılan kavram, uluslararası alanyazında genellikle standartlar biçiminde ifade edilmektedir. TDK'nin hazırladığı Türkçe Sözlük (2019, s. 2584) yeterlik sözcüğünü, "1. Yeterli olma durumu, 2. Bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet, yeterlik" olarak tanımlanmaktadır. Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü'nde (TÜBA) (2011, s. 1286) yeterlik eğitimi olarak yer alan bu kavram, "Bir görev dalında ya da belli bir konuda bilgisi ve yeteneği olan kişilerin, bu bilgi ve yeteneklerini güçlendirmeye yarayan ve bu gibi kimselere gerekli yeterliği kazandıran eğitim" biçiminde tanımlanmıştır. Buna göre, öğretmenlerin bu bilgi ve becerilere eğitim yoluyla sahip olması gerektiği söylenebilir. Öğretmen yeterlikleri kavramının temelini ise Bandura'nın sosyal öğrenme kuramındaki öz-yeterlik kavramı oluşturmaktadır. Bandura (1986) öz-yeterlik kavramını, "Davranışların oluşmasında etkili olan bir niteliktir ve bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleyip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkındaki algılayışı, inancı ve yargısı" olarak açıklamıştır (aktaran Gürcan, 2005). Öğretmen yeterliği eğitimin niteliğini doğrudan etkileyen önemli bir etkendir. Dünyadaki eğitim sistemleriyle uyumlu olarak, eleştirel düşünme, problem çözme, etkili iletişim, kültürel çeşitliliğe saygı ve iş birliğine dayalı öğrenme gibi 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler yetiştirilmesi gerektiği; bu becerilerin kazandırılması için öğretim programlarının uygun biçimde düzenlenmesi ve öğretmenlerin bu becerileri aktarabilecek nitelikte olması gerektiği vurgulanmaktadır (Gürültü, Aslan ve Alcı, 2018). Demirel (1999, s. 192), öğretmenlerin genel kültür, mesleki bilgi ve alan bilgisi gibi temel alanlarda yetkin olmaları gerektiğini ifade eder. Alanıyla ilgili yeterli bilgiye sahip bir öğretmenin, bu bilgileri öğrencilerine aktarabilmesi için meslek bilgisi ve genel kültüre sahip olması gerekir. Bu doğrultuda, Millî Eğitim Bakanlığı genel öğretmen yeterlikleri ve özel alan yeterlikleri ile ilgili çalışmasını 2008 yılında yayımlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini 2017 yılında üç temel başlık altında ele almıştır (MEB, 2017, s. 8):

A. Meslekî Bilgi

A1. Alan Bilgisi: Alanında derinlemesine kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahip olup sorgulayıcı bir bakış açısı geliştirir.

A2. Alan Eğitimi Bilgisi: Alanının öğretim programını ve pedagojik esasları çok iyi bilir.

A3. Mevzuat Bilgisi: Birey ve öğretmen olarak hak, görev ve sorumluluklarını mevzuata uygun biçimde yerine getirir.

B. Meslekî Beceri

B1. Eğitim-Öğretimi Planlama: Eğitim ve öğretim süreçlerini etkili bir biçimde tasarlar.

B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma: Tüm öğrenciler için sağlıklı, güvenli ve etkili öğrenme ortamları ile uygun araç-gereçler hazırlar.

B3. Öğrenme-Öğretme Sürecini Yönetme: Öğrenme ve öğretme faaliyetlerini başarıyla yönlendirir.

B4. Ölçme ve Değerlendirme: Ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarını amaca uygun biçimde kullanır.

C. Tutum ve Değerler

C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler: Milli, manevi ve evrensel değerlere saygı gösterir ve bu değerleri benimser.

C2. Öğrenciye Yaklaşım: Öğrencilerin gelişimini destekleyen olumlu ve yapıcı bir tutum sergiler.

C3. İletişim ve İş Birliği: Öğrenciler, meslektaşlar, aileler ve eğitimin diğer paydaşlarıyla etkili bir iletişim ve iş birliği kurar.

C4. Kişisel ve Meslekî Gelişim: Kendini değerlendirerek kişisel ve meslekî gelişimini sürdürmek için çaba gösterir.

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan öğretmen yeterlikleri kapsamında, "Ölçme ve Değerlendirme" yeterliği ve buna bağlı yeterlik (performans) göstergeleri şöyle tanımlanmıştır (MEB, 2017b, s. 15):

Tablo 2.1.

Yeterlik Alanı: Mesleki Beceri

Yeterlikler	**Yeterlik Göstergeleri**
B4. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME: Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	B4.1 Alanına ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlar ve kullanır. B4.2. Ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanır. B4.3. Ölçme ve değerlendirmeyi objektif ve adil olarak yapar. B4.5. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilere ve diğer paydaşlara doğru ve yapıcı geri bildirimler verir. B5.6. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenler.

Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin "öğretim sürecini planlayabilmeleri, gerekli öğretim ortamlarını oluşturabilmeleri, amaca uygun her türlü öğretim araç-gerecini kullanabilmeleri; öğrencilerin anlama ve anlatma

becerilerini geliştirebilmeleri, öğrencilerdeki gelişimi amaçlara uygun olarak hazırlayacakları çeşitli ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla belirlemeleri ve gerekli dönütleri sağlayıp süreci sonuçlara göre yönlendirebilmeleri" (MEB, 2008) gibi yeterliklere sahip olmaları istenmektedir. Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri, 5 yeterlik alanı, 25 alt yeterlik ve 162 performans göstergesinden oluşmaktadır. Performans göstergeleri A1, A2 ve A3 biçiminde üç düzeyde sınıflandırılmıştır (MEB, 2008). Yeterliklerden üçüncüsü, dil gelişimini izleme ve değerlendirme alanı, öğrencilerin Türkçe öğretim sürecindeki gelişimlerini belirleme, izleme ve değerlendirme uygulamalarını içermektedir. Bu alanda 4 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 27 performans göstergesi bulunmaktadır. Bilgiler aşağıda sunulmuştur (MEB, 2008, ss. 53-54):

Türkçe öğretimine ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını belirleyebilme yeterlik bileşeni bağlamında, öğretmenlerin "ölçme değerlendirme uygulamalarının Türkçe programındaki kazanımlara uygun olması gerektiğinin farkında olması" (A1 Düzeyi), "öğrencilerin süreç sonundaki başarılarıyla ilgili karar vermek amacıyla ölçme ve değerlendirme yapması" (A1 Düzeyi) ve "programdaki kazanımları dikkate alarak öğrencileri değerlendirmeyi amaçlaması" (A2 Düzeyi) gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin "öğrencilerin süreç sırasındaki dil gelişimlerini izlemek ve süreç sonundaki durumlarını belirlemek amacıyla ölçme ve değerlendirme yapması" (A2 Düzeyi), "programdaki bütün kazanımlara yönelik değerlendirme hedeflemesi" (A3 Düzeyi), "her bir öğrencinin süreç sırasındaki ve süreç sonundaki durumlarını belirleyerek buna yönelik önlem alması" (A3 Düzeyi) ve "öğrencilerin sürekli dil gelişimlerini sağlamak için sistematik değerlendirme stratejileri belirlemesi" (A3 Düzeyi) gerektiği ifade edilmiştir.

Ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme yeterlik bileşeni kapsamında ise, öğretmenlerin "öğretim sürecinde kullanacağı ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini amaca uygun olarak belirlemesi" (A1 Düzeyi), "farklı ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini hazırlama ve uygulama süreçlerini bilmesi" (A1 Düzeyi), "öğrencilerin dil gelişimlerini değerlendirmede geçerlik ve güvenirliği belirlenmemiş ölçme araçlarını kullanması" (A1 Düzeyi) ve "iletişim becerileri ile Türkçeyi kullanım düzeylerini yapılandırmamış ölçme araçlarıyla belirlemesi" (A1 Düzeyi) gerektiği belirtilmiştir. Daha ileri düzeylerde, öğretmenlerin "yapılandırılmış ölçme araçlarıyla hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemesi" (A2 Düzeyi), "çeşitli ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanması" (A2 Düzeyi), "bu araç ve yöntemleri tekniğine uygun olarak hazırlaması" (A2 Düzeyi) ve "öğrencileri ile velileri ölçme ve değerlendirmenin amaçları hakkında bilgilendirmesi" (A2 Düzeyi); en üst düzeyde ise "ölçme ve değerlendirme araçlarının

kullanışlılık, geçerlik ve güvenirliğini test ederek kullanması" (A3 Düzeyi), "bilgi ve deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşması" (A3 Düzeyi) ve "yeni ölçme araçları tasarlamak için iş birliği yapması" (A3 Düzeyi) gerektiği vurgulanmıştır.

Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim sağlama yeterlik bileşeni bağlamında, öğretmenlerin "ölçme sonuçlarını not ya da puan olarak raporlaştırması" (A1 Düzeyi), "bu sonuçları öğrenci ve velilerle paylaşması" (A1 Düzeyi), "öğrencilerin dil gelişiminde hangi düzeyde olduğunu, neler yapabildiğini ve nasıl başarabileceğini ayrıntılı olarak yorumlayarak raporlaştırması" (A2 Düzeyi), "değerlendirme sonuçlarını uygun bir dille ilgililerle paylaşması" (A2 Düzeyi), "dil gelişimlerini farklı yönlerden değerlendirmek için istatistiksel yöntemlerden yararlanması" (A3 Düzeyi) ve "izleme-değerlendirme sonuçlarına göre dil becerilerini, Türkçe programını, öğrenme ortamlarını, ölçme araçlarını, öğretim stratejilerini ve verimliliği değerlendirmesi" (A3 Düzeyi) gerektiği ifade edilmiştir.

Son olarak, ölçme ve değerlendirme sonuçlarını uygulamalarına yansıtabilme yeterlik bileşeni kapsamında, öğretmenlerin "ölçme değerlendirme sonuçlarını raporlama ve paylaşım düzeyinde değerlendirmesi" (A1 Düzeyi), "öğretim stratejilerini, öğrenme ortamını, ölçme yöntem ve tekniklerini değerlendirme sonuçları doğrultusunda yeniden düzenlemesi" (A2 Düzeyi) ve "ailelerle birlikte öğrencilere yeni öğrenme hedefleri belirlemede rehberlik etmesi" (A3 Düzeyi) gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2008, ss. 53-54).

2.5. 2019-2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme

Türkiye'de örgün eğitim faaliyetleri MEB tarafından hazırlanan programlar doğrultusunda yürütülür. Öğretim programı geliştirmek, eğitim sürecinin temel dinamiklerini düzenlemek ve amaca uygun bir duruma getirmektir. Programlar, milli eğitim kavramının karşılığı olarak eğitim felsefesinden değerlendirme yaklaşımlarına kadar eğitim süreçlerine kılavuzluk eden belgelerdir. Programların hedefler doğrultusunda ele alınması için öğretmenlerin programı tanımaları ve uygulama boyutunda süreci anlamaları gerekmektedir. Öğretim programının hedefi, hedef kitleye gereksinim duyduğu bilgi ve becerilerin kazandırılmasıdır.

Dil öğretim sürecine yön veren öğretim programlarında dört temel dil becerisine yönelik amaç, kazanım (öğrenme çıktısı), yöntem ve teknikler, ölçme ve değerlendirme bölümleri yer alır. Türkçe derslerinin yürütülmesi sürecinde yararlanılan temel kaynak

Türkçe dersi öğretim programıdır. Türkçe dersi öğretim programı dil becerileri, ders araçlarına yönelik açıklamalar, amaçlar, kazanımlar (öğrenme çıktıları) ile ölçme ve değerlendirme gibi temel başlıklardan oluşur. Türkçe dersi öğretim programlarının geçmişten günümüze sıralaması şöyledir: "1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı, 1929 Orta Mektep Türkçe Programı, 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı, 1938 Ortaokul Türkçe Programı, 1949 Ortaokul Türkçe Programı, 1962 Ortaokul Türkçe Programı, 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı, 2005/2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2009 Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı."

Programların tarihçesine bakıldığında, ölçme ve değerlendirme bölümünün tüm programlar içerisinde ilk defa 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda ayrı bir başlık olarak yer almakta (Temizyürek ve Balcı, 2006) ancak bu programda tamamlayıcı ölçme araçlarına yer verilmemektedir. Ayrıca, programın dayandığı eğitim felsefesi, öğrencinin ölçme sürecine etkin katılımını öncelememektedir.

Öğretim programları, bireylerin gereksinimi, değişen felsefe ve anlayış, topluma uyum gibi konular doğrultusunda yenilenmiştir. Her eğitim programının dayandığı bir öğrenme felsefesi vardır ve o programda ele alınan ölçme ve değerlendirme ögesi de eğitim programının öğrenme felsefesiyle aynı doğrultudadır. 2005 yılında Türkiye'de yapılandırmacı eğitim sistemi devreye girmiştir, buna bağlı olarak yeni programlar yayımlanmıştır. Tüm öğretim programlarında ölçme ve değerlendirmeye dair başlıklar görmek mümkündür. 2006 TDÖP'te gözlem formu, dereceli puanlama anahtarı, öğrenci ürün dosyası, performans ödevi, kontrol listesi, öz değerlendirme formu, akran değerlendirme formu, grup değerlendirme formu gibi tamamlayıcı ölçme araçlarının kullanılması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Aynı zamanda programdaki ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında süreç değerlendirme, çoklu değerlendirme ve bütüncül değerlendirme vurgusunun yapıldığı görülmektedir (MEB, 2006). Tamamlayıcı ölçme araçları yapılandırmacı felsefenin etkisiyle önem kazandıkça bu felsefeye göre hazırlanan öğretim programlarında da kendine yer bulmaya başlamıştır. İlk kez 2006 TDÖP'te isimleri anılan ve örnekleri yayımlanan ölçme araçlarının bir kısmı 2015, 2017 ve 2019 yıllarında hazırlanan TDÖP'lerde de görülür. Geleneksel ölçme ve değerlendirme sürecinde, değer biçme amacıyla değerlendirme etkinlikleri planlandığı için öğrencinin öğrenme eksiklikleri yeterli derece belirlenememektedir (Black ve Willam, 1998; Sittings, 2002). Buna bağlı olarak, öğrencinin bireysel anlamda süreç içindeki gelişimi ve süreçte gösterdiği performans

değerlendirilememektedir. Bu nedenle, öğrencinin tüm yönlerini tanımak, öğrenme sürecindeki gelişimini belirlemek mümkün olmamaktadır. MEB 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile MEB 2018 ve MEB 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının 'Ölçme ve Değerlendirme' bölümleri analiz edildiğinde, program kapsamında planlanan ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin tanıma, takip/biçimlendirme ve sonuç (ürün) odaklı çalışmalar olarak sınıflandırıldığı saptanmıştır. Doğan Kahtalı ve Çelik, geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından vazgeçerek, modern, alternatif ve tanılayıcı ölçme araçlarının benimsenmesi gerektiğini belirtir (2020, s. 138).

2024-2025 Eğitim Öğretim Yılı'nın başında okul öncesi, 1, 5 ve 9. sınıflardan başlayarak aşamalı bir biçimde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli uygulamaya konmuştur. Bu model kapsamında okul öncesinden liseye kadar uygulanan 26 dersin öğretim programları tekrar hazırlanmıştır. Bu programlarda Türkçe dersi özelinde de pek çok değişiklik gerçekleştirilmiştir.

2019 TDÖP'te ölçme ve değerlendirmeye yönelik yaklaşıma bakıldığında, öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alındığı görülmektedir. 2024 Ortaokul TDÖP'te ise öğrencilerin öz, akran ve grup değerlendirmesi yapabilmelerine olanak sağlanması gerektiği belirtilmiştir. 2019 TDÖP'te, öğrencilerin bilişsel becerilerinin yanı sıra duyuşsal ve psikomotor becerilerini ölçmenin de gerekli olduğu vurgulanmıştır. 2024 Ortaokul TDÖP de ise, geleneksel görev biçimleriyle birlikte öğrencinin farklı bilişsel alanlarını destekleyen görev biçimlerinin dengeli bir biçimde sürece dahil edilmesinden söz edilmektedir.

Programda, "Eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamaları eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır ve eğitim süreci boyunca yapılır. Ölçme sonuçları tek başına değil izlenen süreçlerle birlikte bütünlük içinde ele alınır"; "Bireylerin ölçme ve değerlendirmeye konu olan ilgi, tutum, değer ve başarı gibi özellikleri zamanla değişebilir. Bu nedenle söz konusu özellikleri tek bir zamanda ölçmek yerine süreç içindeki değişimleri dikkate alan ölçümler kullanmak esastır" (MEB, 2019, s. 6) ifadelerine yer verilmiştir. Bu ifadeler, süreç odaklı bir yaklaşımın benimsendiğini yansıtmaktadır. "4-8. sınıflarda sürecin yanı sıra sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı benimsenmelidir" şeklinde sonuç temelli yaklaşımın da kimi yerde gerekliliği vurgulanarak ifade edilmektedir (MEB, 2019, ss. 8-11). Tamamlayıcı ölçme aracı olarak sadece 1-3. sınıflarda gözlem formu ve öz değerlendirme formunun kullanımı vurgulanmıştır. 4-8. sınıflarda ise yazılı sınavların uygulanması gerektiği dikkat çekmektedir. Ürün dosyaları ve elektronik portfolyolar ise yazılı sınavlara yönelik gereklilik kapsamında bir tümceyle öneri biçiminde sunulmuştur (MEB, 2019). 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, dil becerilerine ilişkin önceki programlardaki uygulamaların

yanı sıra yeni yaklaşımlar, kavramlar ve bölümler de yer almıştır. Özellikle okuma ve yazma becerileri bağlamında, ölçme ve değerlendirme süreçlerine dair programda şu ifadeler bulunmaktadır: "Okuma ve dinleme/izleme becerileri çoktan seçmeli, serbest çağrışım, özetleme gibi dolaylı değerlendirme görev biçimleri ile değerlendirilebilir. Konuşma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesinde doğrudan üretim içeren değerlendirme görev biçimlerinden yararlanılabilir. Yazma becerisinde belge doldurma, sözcük ve kavram havuzundan seçerek yazma, elektronik posta yazma, dilekçe yazma, öykü yazma/tamamlama gibi çalışmalar ölçme ve değerlendirme amacıyla da kullanılır" (MEB, 2024, s. 60).

2019 TDÖP'te, bilişsel becerilerin ölçülmesinde yazılı sınavlardan yararlanılması ve bu sınavlardaki maddelerin kazanımlara (öğrenme çıktılarına) uygun bir biçimde hazırlanması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2019, s. 9). Benzer bir yaklaşıma göre, programdaki kazanımların (öğrenme çıktılarının) ölçülmesinde sınav sorularının niteliğinin önemli olduğunu vurgulamışlardır. Dönem boyunca gerçekleştirilen çalışmaların öğrencilerin başarılarına etkisini değerlendirmek için kullanılan sınav sorularında, hangi ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulanacağının belirlenmesi ve soruların bu yöntemler doğrultusunda hazırlanması gerektiği ifade edilmiştir (Aydın ve Uçgun, 2020, s. 344).

2.6. Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Beceriler

2019 ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programları'nda (TDÖP), bireylerin çok yönlü gelişimlerinin desteklenmesine dair yapılan vurgu, dikkate değer bir öneme sahiptir. Eğitim, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanları içeren bütüncül bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Türkçe dersinin, bu becerilerin tamamını geliştirmede sunduğu potansiyel göz önüne alındığında, bu konunun özel bir amaç olarak ifade edilmesi anlamlıdır. Ayrıca, dilin etkin kullanımı, becerilerin bir bütün olarak algılanması gibi ifadelere her iki programda da ortak bir vurgu yapıldığı görülmektedir.

2019 TDÖP'te öz değerlendirmenin gereğinin altı çizilmiş; öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma konusunda eğitilmeleri istenmiştir. Yazılı sınavların öğretim programı kazanımlarının bilgi, beceri tür ve düzeyleri ile tutarlı olmasına dikkat çekilmiştir. Ayrıca ölçme araçlarının farklı görsel ve metinsel materyallerle desteklenmesi; bu yolla öğrencilere üst düzey düşünme becerileri kazandırılması önerilmiştir. Soru hazırlarken hayatilik ilkesinin gözetilmesi, eski bilgi ile yeni bilginin bütünleştirilmesi gibi

öneriler programda açıklanmıştır. Dil gelişimini destekleme noktasında anlatma becerilerinde farklı araçlar önerilmiştir: "Dil becerilerinin ayrı ayrı veya bütüncül bir şekilde değerlendirilebilmesi için eğitim öğretim yılı sürecinde öğrenci ürün dosyaları ile elektronik portfolyolardan da yararlanılabilir" (MEB, 2019, TDÖP, ss. 8-9).

2024 Ortaokul TDÖP'te ölçme ve değerlendirme başlığına daha ayrıntılı yer verilir; Program sonuna ölçme araçları örnekleri eklenir (MEB, 2024 Ortaokul TDÖP, Ek 3, ss. 230-271). Ölçme ve değerlendirme araçlarının hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken hususlar maddelenirken açık ve anlaşılır olma, öğrencilerin düzeyine uygun olma gibi hususlar eklenir. "Tasarlanan ölçme ve değerlendirme araçları farklı değerlendirme görev biçimlerini içermelidir. Bu yönüyle geleneksel görev biçimlerinin (çoktan seçmeli, boşluk doldurma, kısa yanıtlı soru vb.) yanında öğrencinin farklı bilişsel alanlarını etkin kılan, öğretim sürecinin bütününde öğrenme çıktısının pekiştirilmesi ve değerlendirilmesini sağlayan farklı görev biçimlerine (serbest çağrışım, bilgi aktarımı, ağ dizge vb.) dengeli bir biçimde yer vermelidir." denmekte; anlama süreçleri için "çoktan seçmeli, serbest çağrışım, özetleme gibi dolaylı değerlendirme görev biçimleri" önerilmektedir. Anlatma becerileri için 2019 TDÖP gibi "üretimin" altı çizilmektedir. Bu süreçte "Yazma becerisinde belge doldurma, sözcük ve kavram havuzundan seçerek yazma, elektronik posta yazma, dilekçe yazma, öykü yazma/tamamlama gibi çalışmalar ölçme ve değerlendirme amacıyla da kullanılabileceği" ifade edilmektedir. Öz değerlendirme ve akran değerlendirmesinin sağlıklı yürütülmesinde öğretmenlerden sağlıklı değerlendirme araçları geliştirmeleri istenmiştir. "Geliştirici (biçimlendirici) değerlendirmenin temel bileşeni geri bildirimdir." denerek geri bildirimin niteliğine dikkat çekilmiştir (2024, TDÖP, s. 27).

Ayrıca 2024 Maarif Modeli'nde bütün dersler için ortak olan kavramsal beceriler başlığında, "okuma ve yazma" temel beceriler içerisinde sayılır. 2024 Ortaokul TDÖP'ten farklı olarak, bireyin sahip olması gereken beceri ve niteliklerin somutlaştırılması kapsamında, Türkiye Yeterlikler Çerçevesi'nde yer alan sekiz anahtar yetkinlik Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda şöyle yer almıştır:

- Ana dilde iletişim
- Yabancı dillerde iletişim
- Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler
- Dijital yetkinlik
- Öğrenmeyi öğrenme
- Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler

- İnisiyatif alma ve girişimcilik
- Kültürel farkındalık ve ifade (MEB, 2019, ss. 4-5).

Bunun yanı sıra, 2024 öğretim programlarında öne çıkan unsurlardan biri alan becerileridir. Bu kapsamda beceriler, öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilmiştir. Programda öngörülen beceri hedeflerine ulaşım, bağlama dayalı bilgi yapılarının kavramsal ve uygulamalı düzeyde özümsenmesini zorunlu kılmaktadır. Türkçe alan becerileri, diğer beceri alanları içerisinde, tüm beceri alanlarının temelini teşkil eden bir unsur olarak ele alınmıştır (MEB, 2024). Bu yaklaşımın gerekçesi, ilgili becerilerin dilden bağımsız bir biçimde ne kavramsal olarak tasavvur edilebilmesi ne de işlevsel bir gerçeklik kazanabilmesidir.

Tablo 2.2.

Türkçe Alan Becerilerinin Sınıflandırılması

Anlama Becerileri		**Anlatma Becerileri**	
Dinleme/İzleme	Okuma	Konuşma	Yazma
Dinlemeyi/izlemeyi yönetme	Okumayı yönetme	Konuşmayı yönetme	Yazmayı yönetme
Anlam oluşturma	Anlam oluşturma	İçerik oluşturma	İçerik oluşturma
Çözümleme	Çözümleme	Kural uygulama	Kural uygulama
Yansıtma	Yansıtma	Yansıtma	Yansıtma

Tablo 2.2. incelendiğinde, Türkçe alan becerilerinin öncelikli olarak anlama ve anlatma becerileri biçiminde ikili bir tasnife tabi tutulduğu, daha sonra dört temel beceri ekseninde yapılandırıldığı görülmektedir. Bu becerilerin alt başlıklarının incelenmesi, anlama ve anlatma becerilerinin kendi işlevsel sınırları içerisinde uyumlu bir yapı arz ettiğini göstermektedir. Çünkü anlama becerileri esasen yönetme, anlam üretme, çözümleme ve yansıtma süreçlerini kapsarken; anlatma becerileri ise yönetme, içerik oluşturma, kural uygulama ve yansıtma süreçlerinden meydana gelmektedir.

2.7. Türkçe Eğitiminde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Dil becerilerini geliştirme amacı taşıyan Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme sürecine önem verilmektedir. Türkçe öğretim sürecinin amaçlarına ne derecede ulaşıldığını ortaya koymak, süreci değerlendirmek için ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ihtiyaç vardır. Alanyazında aynı başlıkları kapsayacak biçimde Türkçe öğretimine yönelik çok sayıda kaynak kitap ve çalışma bulunmaktadır. Bu kitaplar; temel dil becerilerini, öğrenme-öğretme sürecini, ölçme ve değerlendirme uygulamalarını kapsayan geniş bir konu alanı içermektedir. Ölçme ve değerlendirme ise geçmişten günümüze kadar en sık üzerinde durulan konulardan biridir. Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik

alanyazında da farklı sınıflandırmalar ve adlandırmalar dikkat çekmektedir. Cemiloğlu (1998), Demirel (2003), Nas (2003), Yıldız (2006) ve Göçer (2018) gibi araştırmacılar, Türkçe öğretiminde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarını ayrı bölümler halinde ele alarak alana kavramsal bir çerçeve kazandırmışlardır. Örneğin Ünalan (2001) ölçme araçlarını yapısal işlevlerine göre *gözlemler, okutma, sözlü ve yazılı yoklamalar, testler, anlattırma, kısa cevaplı sorular, çok sorulu sınavlar, ödevler* biçiminde ayırmıştır. Buna karşılık Nuhoğlu ve diğerleri (2008), ölçme araçlarında yer alan sorulara göre kısa yanıtlı, çoktan seçmeli sorular, eşleştirmeli sorular, doğru-yanlış soruları, açık uçlu sorular biçiminde bir sınıflandırma yapmışlardır.

MEB'in 2005-2006 Eğitim Öğretim Yılı itibarıyla kademeli bir biçimde uygulamaya geçirdiği öğretim programında, o zamana kadar ki ölçme ve değerlendirme araçları yeterli görülmemiştir. Yapılandırmacı eğitim anlayışıyla birlikte yeni ölçme ve değerlendirme araçları ele alınmıştır. Öğrenciler, projeler, performans ödevleri ve öğrenci dosyaları ile değerlendirilmiştir. Ayrıca derse, etkinliklere katılım ile de ders içi performans değerlendirmeleri ortaya çıkmıştır. 2006 TÖP'nın ölçme ve değerlendirme bölümünde, "kısa yanıtlı maddeler, çoktan seçmeli maddeler, eşleştirme maddeleri, doğru/yanlış maddeleri, açık uçlu sorular, görüşme, tutum ölçekleri, öz değerlendirme, akran değerlendirme, gözlem (gözlem formları, kontrol listeleri, dereceli puanlama anahtarları), öğrenci ürün dosyaları, performans ödevi, proje ödevi tanıtılmış; dinleme/izleme becerisi gözlem formu, konuşma becerisini değerlendirme formu, okuma becerisi gözlem formu, yazılı anlatımı değerlendirme formu, okuma becerisi kontrol listesi, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği, performans ödevi, dereceli puanlama anahtarı, proje ödevi, proje değerlendirme formu, öğrenci ürün dosyası, öğrenci ürün dosyasına ilişkin öz değerlendirme formu, öğrenci ürün dosyası değerlendirme formu, akran, grup ve değerlendirme formu" örnekleri verilmiştir (MEB, 2006, ss. 214-242).

Göçer'e (2007, s. 673) göre ölçme ve değerlendirme sürecinde, yazılı sınavlar yapılmakta, proje ve performans görevleri verilmekte, öğrenciler çeşitli araştırmalar yapmakta ve sunmaktadır. Gültekin (2008, ss. 230-235), "uzun yanıtlı yazılı yoklamalar, sözlü yoklamalar, doğru-yanlış testleri, kısa yanıtlı testler, eşleştirme maddeleri, çoktan seçmeli testler, açık uçlu sorular"ı ölçme araçları olarak ele almıştır.

İlgili alanyazında çeşitli ölçme yöntemleri ve bu yöntemlerin uygulanması için kullanılan farklı ölçme araçları tanımlanmaktadır. Bunlardan bazıları geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle kullanılan çoktan seçmeli, eşleştirmeli, boşluk doldurma, sınıflama gerektiren sorular, kısa yanıtlı sorular, açık uçlu sorularla oluşturulan ödevler,

çalışma kâğıtları yazılı ve sözlü sınavlar; bazıları da alanyazında tamamlayıcı ya da alternatif ölçme araçları başlığı altında tanıtılan kelime ilişkilendirme testleri, kavram haritaları, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, görüşme formu, dereceli puanlama anahtarı, öz değerlendirme formu, akran değerlendirme formu, grup (ortak) değerlendirme formu, gözlem formu, tutum ölçeği, ilgi envanteri, kontrol listesi ve anekdot kaydıdır (Özbay, 2012; Bahar vd. 2012; Baştürk, 2018; Çetin, 2019; Güler, 2019; Turgu ve Baykul, 2019; Başol, 2019).

Yukarıdaki sınıflandırmalardan hareketle, ölçme ve değerlendirme araçlarının yıllar içinde gelişerek çeşitlendiği, öğrencilerin kendi başarılarına dair görüşlerini ifade edebilmelerine olanak sağladığı söylenebilir. Yine benzer biçimde ölçme araçlarında yer alan soruların işlevselliğinin de yıllar içerisinde artmış olduğu görülmektedir. Programlarda da ölçmenin olabildiğince çeşitli araç ve yöntemlerle yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bunun yanı sıra, yukarıda adı geçen araştırmacılardan elde edilen sonuçlar, Türkçe öğretiminde temel dil becerilerinin ölçme ve değerlendirmesinde bir sınıflandırma veya adlandırma sorunu olduğuna işaret etmektedir.

2.8. Okuma Becerisi

Okuma, harf, sözcük, grafik ve resim gibi görsellerin duyu organları yoluyla algılanması, önceki deneyimlerle tanınması, anlam kazanması ve yorumlanması; duyusal ve zihinsel becerilerin birlikte çalıştığı karmaşık bir süreç olarak nitelenir (Karatay, 2009, s. 59; Sever, 2004, s. 12). Özdemir (2000, s. 11) okumayı, "Basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama ve yorumlama" şeklinde tanımlar. Ruşen'e (1999, s. 23) göre okuma, "Basılı iletileri (mesajları) duyu organları yoluyla algılayıp, bunları yorumlama, anlamlandırma amacı ile zihnimizin duyu organlarımızla ortaklaşa yaptığı bir etkinliktir." Kavcar, Oğuzkan ve Sever'e (1998, s. 41) göre okuma, "Bir metni, sözcükleri, tümceleri, metinde yer alan işaret ve ögeleri görme, algılama ve kavrama sürecidir." Göğüş'e (1968, s. 15) göre ise okuma, "Bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır."

Dilin becerilerinden biri olan okuma, çocuğun duygu ve düş dünyasını yapılandırabilecek bir özelliğe sahiptir. Özdemir (1983, s. 11) okuma konusunda şunları söylemiştir: "Günümüzde kent kent dolaşan, çalıp çığırarak öyküler anlatan gezici ozanların yerini kitaplar almıştır. Bu ozanların, öykü anlatıcıların dinleyicileri de kitapların okurları olmuştur. Çünkü çağdaş uygarlık değerlerini yaymada, yerleştirmede etkili yollardan biridir

okuma.” Toplumun kültürel birikiminin, dil yetkinleştikçe nasıl değiştiğini ve okumanın bu süreçte nasıl geliştiğini yukarıdaki tanımdan anlayabiliriz. Okuma, zihinde gerçekleşen çok boyutlu bir eylemdir. Bu nedenle, temel dil becerileri içerisinde en önemlisidir. Beynin, göz aracılığıyla işaretleri değerlendirme ve anlamlandırma çabası okuma eyleminin zor bir süreç olduğunu göstermektedir. Okuma sürecinin, farklı unsurlardan ve konulardan oluşan çok yönlü yapısı, okuma ile ilgili tanımların çeşitlenmesine yol açmıştır.

Grabe ve Stoller (2002), okuma süreciyle ilgili temel basamaklar aracılığıyla okuduğunu anlamaya yönelik bir şekil oluşturmaya çalışmışlardır. Bu şekil içerisinde okuma becerisini tanımlarken, tek tümcelik bir tanımın yetersiz olacağına değinmişlerdir. Tanımsal süreçler alt başlığı altında, okuma çok boyutlu bir süreç olarak ele alınmıştır.

Tanımsal süreçler (Grabe ve Stoller, 2002, s. 38):

- Hızlı bir süreç
- Etkili bir süreç
- Etkileşimli bir süreç
- Stratejik bir süreç
- Esnek bir süreç
- Bir değerlendirme süreci
- Amaçlı bir süreç
- Bir anlama süreci
- Bir öğrenme süreci
- Dil bilimsel bir süreç

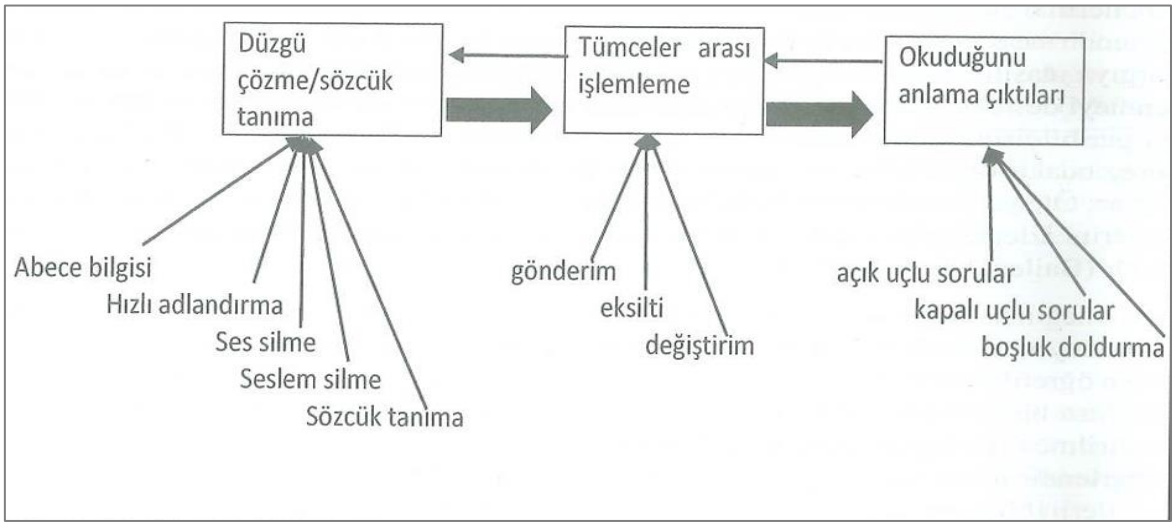
Okuma tanımları incelendiğinde, okumanın sözcükleri tanıma, anlam çıkarma ve kavrama gibi çok yönlü bir süreci içerdiği ve okurların metni anlamlandırmak için bu bileşenleri bütünleştirmesi gerektiği ifade edilebilir. Birey, yaşamının her evresinde okuma faaliyetine gereksinim duyar. Bu nedenle, okuma becerisinin gelişimi ve devamlılığı büyük önem taşımaktadır. Okuma becerisinin gelişimi, eğitim-öğretimle olanaklı hale gelir. Eğitim-öğretim sürecinin yapı taşı da öğretim programlarıdır. Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yer alan dört temel dil becerilerinden biri de okumadır. Bu doğrultuda, okuma eğitimine yönelik programlarda tanımlanan amaçlar dikkate alınmalıdır.

2.8.1. Okuma becerisini ölçme ve değerlendirme

Okuma eğitiminin istenen düzeyde gerçekleştirilmesi için, okuma becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Ülper, okuma anlama sürecinin ölçme ve değerlendirmesini sözcük düzeyi, tümce düzeyi ve metin düzeyi olarak ardışık bir yapıda betimlemiştir (2022, s. 78):

Şekil 2.2.

Aşamalı Ölçme Araçları Dizgesi



Ülper (2022) okuma becerisini ölçme araçlarını, sözcük tanımaya ilişkin ölçme araçları, akıcılığa ilişkin ölçme araçları, işlemlemeye ilişkin ölçme araçları, anlamaya ilişkin ölçme araçları olarak dört başlık altında ele almıştır. Okumanın farklı boyutlarını, amaçlarına göre ölçmek ve bu araçların nasıl kullanılacağını bilmek önemlidir. Okumanın ayrı yönlerini ele alan aşamalı sürece Şekil 2.2.'de yer verilmiştir. Buna göre de ölçme araçlarına yönelik yukarıdaki başlıklar belirlenmiştir. Görüldüğü gibi, okuma pek çok beceriyi içinde barındıran karmaşık, çok yönlü bir süreçtir (Akyol ve Kodan, 2016, s. 9; Kent, 2002, s. 22). Okuma öğretimi sürecinde düzenli değerlendirmenin öğrenci başarısına olumlu etkilerini ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Postlethwaite ve Ross, 1992, aktaran Akyol vd., 2014). Benzer biçimde, ölçmenin doğru ve etkili yapılabilmesi için ölçme araçlarını tanımak ve bu araçların özelliklerini bilerek olumlu ve olumsuz yönlerinin bilincinde olmak önemlidir (Güler, 2017, s. 80). Ölçme araçlarıyla hangi becerinin ölçüleceği ve seçilen aracın öğrenci düzeyine uygun olup olmadığı da dikkate alınmalıdır. Bunlara ek olarak okuma becerisini ölçme ve değerlendirmede metin türleri, bilişsel süreçler ve hazırlanan soru türleri de önemlidir.

Okuma becerisini ölçme ve değerlendirme yöntemleri de araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde ve adlandırmalarla ele alınmış ve farklı başlıklarla sınıflandırılmıştır.

Okuma Becerisini Test Etmede Kullanılan Teknikler (Razı, 2007, ss. 69-94):

- Çoktan seçmeli sorular
- Boşluk doldurma testleri
- Soru cevap tekniği
- Açık ve kapalı uçlu sorular
- Özet testleri
- Doğru yanlış tekniği
- Hata bulma testleri
- Kısa cevaplı sorular
- Eşleştirme testi
- Sıralama testleri

Kıymaz ve Doyumğaç (2020, s. 323) çalışmalarında, okuma becerisine yönelik ölçme ve değerlendirme araçlarını klasik ölçme araçları ve alternatif ölçme araçları biçiminde ikiye ayırarak sınıflandırmışlardır. Değerlendirme araçlarını da alternatif ölçme araçları başlığı altında ele almışlardır:

1. Klasik Ölçme Araçları: Yazılı sınavlar, sözlü sınavlar, doğru-yanlış sınavları, kısa cevaplı sınavlar, eşleştirme sınavları.
2. Alternatif Ölçme Araçları: Performans ödevleri/görevleri, proje ödevleri/görevleri, proje türleri, ürün seçki dosyası/öğrenci ürün dosyası (portfolyo), kavram haritaları, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme testleri, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme, gözlemler.

Ulu Aslan (2024, ss. 575-592) okuma becerisine yönelik öğretmenlerin tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme yöntemlerini (araçlarını) belirlediği çalışmasında, aşağıdaki listeye yer vermiştir:

- Çoktan seçmeli testler
- Açık uçlu sorular
- Öz değerlendirme
- Akran değerlendirme
- Kontrol listeleri
- Dereceli puanlama anahtarı
- Eşleştirme soruları

- Anladığını yazılı olarak ifade etme

Ölçme ve değerlendirme araçlarına bakıldığında, Türkçe öğretiminde okuma becerisi kapsamında en çok tercih edilen soru türünün açık uçlu sorular olduğu; bunun bilişsel ve üst bilişsel becerilerin ölçülmesi açısından önemli olduğu söylenebilir ancak yıllara göre değişen soru türlerinin genellikle sonuç/ürün odaklı olduğu ve "bilgi" ölçmeyi hedeflediği görülmektedir.

2.8.2. Sık kullanılan okuma becerisini ölçme araçları

Ömeroğlu (2024), okuma becerisi için hazırlanan ölçme araçlarında en sık kullanılanların çoktan seçmeli sorular olduğunu belirtmiş; bunu sırasıyla kısa yanıtlı, eşleştirmeli, doğru-yanlış ve açık uçlu soruların izlediği belirlenmiştir. Benzer sonuçlara Gökçe ve Gülay'ın (2021) araştırmasında da ulaşılmış; öğretmenlerin en fazla açık uçlu, çoktan seçmeli soru ve boşluk doldurma soruları kullandıkları belirlenmiştir. Canbulat ve diğerleri (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmadan elde edilen bulgular ise, öğretmenlerin sınavlarında çoğunlukla klasik/açık uçlu ve çoktan seçmeli soruları tercih ettiklerine işaret etmektedir. Hem bu araştırma sonuçlarına göre hem de alanyazın incelemesine göre, okuma becerisi kapsamında ölçme araçlarında en sık kısa yanıtlı sorular, açık uçlu sorular, eşleştirme soruları ve çoktan seçmeli sorular kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmanın sınırları içinde tüm ölçme araçlarına değinmek yerine burada sıralandığı gibi kullanım sıklığı olanlar üzerinde durulacaktır. Anılan soru türleri (madde türleri/ölçme araçları) aşağıda ayrıntılı biçimde dikkate sunulmuştur:

2.8.2.1. Kısa yanıtlı sorular

Kısa yanıtlı sorular, öğrencinin bir sözcük, bir rakam, bir ibare/sembol veya bir tümce ile yanıtlayabileceği sorulardan oluşur (Murat Nuhoğlu, Başoğlu ve Kaygancıoğlu, 2008; Göçer, 2018). Yanıtların verilenler arasından seçilmemesi ve yanıtlayıcı tarafından bulunması çoktan seçmeli ve eşleştirmeli gibi diğer soru türlerinden ayrılan en belirgin özelliğidir (Yıldız ve diğerleri, 2006; Yılmaz, 2007). Yanıtların kısa olması, öğretmene değerlendirme sürecinde, öğrenciye de hatırlama ve yanıtlama sürecinde kolaylık sağlayabilir. Bu soru türü her ne kadar okuma ve anlama ile ilgili olsa da çoğunlukla sözcük bilgisi düzeyinde kalmaktadır.

Kısa yanıtlı soruların güçlü yönleri:

1. Soruyu yazması kolaydır; hesaplama yoluyla doğru yanıtı bulmanın önemli olduğu durumlarda uygun bir madde türüdür; her düzeydeki bilgileri yoklayabilir (Çelik, 2000, s. 94).
2. Herhangi bir olayla ilgili 5N1K soruları (ne, ne zaman, neden, nasıl, niçin, kim) için çok uygundur (Karaca ve diğerleri, 2008, ss. 92-93).
3. Kısa cevaplı sorular, biçimlendirici ve özetleyici değerlendirmenin bir parçası olarak kullanılabilir (Aktın ve Çeken, 2014, s. 94).

Kısa yanıtlı soruların zayıf yönleri:

1. Tek bir yanıtın doğru olduğu ifadeleri kurmak zordur.
2. Yanıtlar sözel olduğu zaman puanlama öğrencinin hecelemesinden etkilenir.
3. Puanlama sıkıcı ve zaman alıcıdır.
4. Bu tür maddeler karmaşık öğrenme çıktılarını ölçmek için çok uygun değildir (Gronlund, 1993).

2.8.2.2. Açık uçlu sorular

Yazılı sınavlarda tercih edilen, uzun yanıt isteyen sorulardır. Açık uçlu sorular, öğrencinin çeşitli alanlardaki bilgilerini kullanarak birden fazla bakış açısıyla çok sayıda yanıt geliştirebileceği sorulardır. Çoklu doğru yanıtları teşvik eden bu yaklaşım, öğrencilerin sorulara özgüvenle yaklaşmalarını destekler ve yaratıcı düşünme becerilerini akademik düzeyde geliştirir. Fakat bazı sınırlılıkları da vardır. Yanıtlama süreci öğrencinin, puanlama süreci ise öğretmenin fazla zamanını alacağından sorulabilecek soru sayısı sınırlıdır ve puanlamada öğretmen kanaati oluşabilir.

Açık uçlu soruların güçlü yönleri:

1. Açık uçlu sorular, öğrencilerin özgün fikirler üretmesini destekleyerek yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine önemli ölçüde katkı sağlar (Şanlı, 2019).
2. Açık uçlu sorular, karmaşık üst düzey becerileri ölçebilir (Gronlund, 1967 Akt. Çetin, 2014), kolay hazırlanır (Coffman, 1971 Akt. Çetin, 2014) ve şans eseri doğru yanıtlanma olasılığı düşüktür (Meland, 2000 Akt. Çetin, 2014, s. 77).

Açık uçlu soruların zayıf yönleri:

1. Açık uçlu sorularla fazla sayıda soru kullanılamaz ve değerlendirmede tam nesnellik elde edilemeyebilir (Özçelik, 2011, s. 127; Yılmaz, 2012, s. 182).

2.8.2.3. Eşleştirme soruları

Eşleştirme, genellikle sözcük ve dil bilgisi ölçümü için kullanılan bir soru türü gibi görünse de okunan metinle ilgili ilişkilendirme yapmayı gerektirir. Sözcüklerle anlamlarını, sözcüklerle eş ya da zıt anlamlılarını eşleştirmeye yönelik sorular hazırlanabilir. Çakan (2010, s. 109) eşleştirme soru türünü, iki sütundan oluşan bir yapı olarak tanımlar. Eşleştirme sorularının yapısı Çakan tarafından şöyle tanımlanır:

- Öncüller Sütunu: Soruların veya ifadelerin yer aldığı sütundur. Bu kısımda, öğrencinin eşleştirmesi gereken kavramlar, terimler veya bilgiler bulunur.
- Seçenekler Sütunu: Doğru yanıtların ve çeldiricilerin yer aldığı sütundur. Öğrenciler, öncülleri bu seçeneklerle doğru bir biçimde eşleştirir.

Bu yapı, eşleştirme sorularının doğru-yanlış sorularıyla veya çoktan seçmeli sorularla benzerlik taşıdığını göstermektedir.

Eşleştirme sorularının güçlü yönleri:

1. Eşleştirme soruları, doğru yanıtların önceden belirlenmiş olması nedeniyle subjektif yorumlara yer bırakmaz, böylece değerlendirme daha güvenilir olur (Nitko ve Brookhart, 2016; Çetin, 2010; Tekin, 2004).
2. Kısa bir sürede geniş bir içeriği yoklanmasına uygundur (Çetin, 2010).

Eşleştirme sorularının zayıf yönleri:

1. Genellikle hatırlama düzeyinde öğrenmeleri ölçmek için kullanılır. Analiz, sentez veya yaratıcı düşünme gibi üst düzey becerileri ölçemez (Yavuz ve Kepceoğlu, 2014, s. 115).
2. Dengeli ve yanıltıcı olmayan seçenekler gerektirir; zayıf tasarımlar kafa karışıklığına yol açabilir.

Eşleştirme maddelerine yönelik bilgiler göz önüne alındığında, okuma-anlama sınavlarında kullanışlı olduğu söylenebilir. Eşleştirme soruları aracılığıyla öğrenciler kavramlar arasındaki bağlantıları görebilir.

2.8.2.4. Çoktan seçmeli sorular

Çoktan seçmeli soru, bir problem durumu ve buna karşılık önerilen çözümler listesinden oluşmaktadır. Önerilen çözümler sözcükler, semboller veya tümcelerden oluşabilir ve yanıt, seçenek olarak ifade edilir. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, geleneksel yöntemlerin uygulandığı dönemlerde yazılı sınavlarda çoktan seçmeli metin

sorularıyla ölçülmekteydi ancak günümüzde çoktan seçmeli soru türünün okullardaki etkisinin azaldığı araştırmalarla ortaya konmuştur. Öğretmenler, öğretim programlarının da yönlendirici etkisiyle soru türlerini çeşitlendirmiş ve çoktan seçmeli soru türüyle yapılandırılmış sorular azalmaya başlamıştır.

Çoktan seçmeli soruların güçlü yönleri:

1. Bu soru türü, kısa sürede yanıtlanabilmesi nedeniyle çok sayıda soru sorulmasına olanak tanır, tamamen objektif puanlama ile yüksek güvenilirlik sağlar, puanlaması kolaydır, ekonomik bir biçimde uygulanabilir ve ilköğretim 3. sınıftan itibaren her eğitim kademesinde rahatlıkla kullanılabilir (Çetin, 2010, s. 101; Özçelik, 2011, s. 141).

Çoktan seçmeli soruların zayıf yönleri:

1. Bu soru türü, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini ve yaratıcılıklarını sergilemelerini kısıtlar. Özellikle sentez düzeyindeki bilgilerin ölçülmesinde yetersiz kalır (Bahar ve diğerleri, 2012, s. 43).
2. Çoktan seçmeli sorular, hatırlama dışındaki bilgi düzeylerini ölçmediği için eleştirilir. Ayrıca, bu tür soruların hazırlanması özel bilgi ve beceri gerektirir (Doğan, 2006, ss. 293-294).

2.9. Yazma Becerisi

Anlatma, okuma ve dinleme eylemlerinden sonra edinilen bilginin sözlü veya yazılı olarak ifade edilmesidir. Anlama alanını kapsayan dinleme ve okuma becerileri, anlatma alanını kapsayan konuşma ve yazma becerilerine kaynaklık etmektedir (Demir, 2010, s. 202). Anlama becerileri geliştikçe anlatma becerileri de gelişir. Buna göre, araştırma kapsamında okuma ve yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin ele alınma sebebi okuma becerisinin yazma becerisini geliştirdiği düşüncesidir. Dinleme, konuşma becerisini edinen bireylerin; okuma becerisinden sonra yazma becerisini kazandıkları bilinmektedir. Okuma ve yazma bireylerin örgün eğitim aracılığıyla kazandığı becerilerdir. Yazma, yazılı bir metin ortaya çıkarma sürecidir. Elde edilen bilginin seslerle ifade edilmesine bağlı olarak ortaya çıkan bir beceridir. Yazmak için gerekli olan bilgiye bireyler okuma metinleri aracılığıyla ulaşır. Okuma metinleri bireye yazma sürecinde kaynaklık eder, örnek olarak sunulur. Diğer dil becerilerine göre daha fazla zamana gerek duyulan yazma becerisi, beyinde yapılandırılmış düşüncelerin yazıya aktarılması biçiminde ifade edilebilir (Özdemir, 2007, s. 45). Yalçın'a (1998, s. 149) göre yazmak, belli bir birikim

ve bilgiyle ortaya çıkan zor bir eylemdir; düşünceleri aktarabilmek için gereken sembol ve işaretleri kurallara uygun kullanma ve düşünceleri okunaklı bir biçimde üretebilmedir (Akyol, 2000, s.146).

Yazma, düşünmeyi gerektiren, zaman alan, dil kurallarına uyulması gereken, planlı bir süreçtir (Özbay, 2006, s. 121). "Herhangi bir konuda duygu, hayal ya da özgün fikirleri belli bir düzen ve bütünlük içinde yazıya geçirme işine de yazma denir." (Göçer, 2011, s. 178). Yaylı (2014, s. 71), yazmayı "Bireysel olmakla birlikte sosyal ve etkileşimsel boyutlarıyla ele alınan kültürel değerleri de içinde barındıran bir etkinlik…" olarak ifade etmiştir. Yazma ile ilgili yapılan bu geniş tanımlamalara göre, yazma süreci bilinçli bir biçimde emek isteyen, ayrıntılı bir süreçtir. Chien (2010, s. 419), yazmayı farklı süreç ve stratejiler içeren karmaşık bir bilişsel etkinlik olarak değerlendirmektedir. Karatay (2013), yazma sürecinde başarıya ulaşmak için hazırlık, planlama, düzenleme, gözden geçirme, değerlendirme, düzeltme ve yayımlama süreçlerinin sırasıyla izlenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu da sürecin ne kadar kapsamlı olduğunu göstermektedir.

İletişimsel yaklaşımların benimsenmesi, dil öğretim sürecinde yazmanın önemini değiştirmiştir. Güneş (2007, ss. 162-163) yapılandırmacı yaklaşıma göre yazma becerisi öğretiminin amaçlarını şöyle sıralamaktadır:

- Dil becerilerini geliştirme,
- İletişim becerilerini geliştirme,
- Öğrenme ve anlama becerilerini geliştirme,
- Zihinsel becerileri geliştirme,
- Sosyal becerileri geliştirme,
- Zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirme

Yazma, işlevsel olarak yalnızca dil kurallarını uygulamak için bir araç olmanın yanında; öğrenicilerin düşüncelerini yazılı aktarmalarına olanak sağlayan bir süreç olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda yazma becerisinin gelişimi; öğrencinin bilgiyi etkin bir biçimde kullanma, düşünceler arasında bağlantı kurup tutarlılık elde etme sürecini destekler. Yazma becerisi hem öğrenciye hem de öğretmene çok yönlü bir katkı sunmaktadır. Öğrenci ürettiği metinler aracılığıyla gelişim sürecini izleyebilir, öğrenme sürecini kendi başına yönetebilir. Öğrenci, verilen geri bildirimlerle güçlü ve zayıf yönlerini görerek ilerleme sürecine tanıklık edebilir. Öğretmen de buradan elde edilen verilerle öğrenme çıktıları arasında bir değerlendirme yapma ve eğitim öğretim süreçlerini buna göre planlama olanağı bulur.

2.9.1. Yazma becerisini ölçme ve değerlendirme

Yazma ve konuşma becerilerinin uzun bir zaman diliminde ve daha zor gelişen beceriler olduğu söylenebilir (Aslan ve Çıldır, 2020). Buna bağlı olarak, öğrencilerin bu becerileri etkili bir biçimde edinmeleri için öğretim süreçlerinin işlevsel ve amaca uygun bir biçimde yürütülmesi gerekmektedir.

Yazma becerisine yönelik çalışmaların etkin bir biçimde yürütüldüğü yer, sınıf ortamıdır. Buna göre, yazma çalışmalarının yapıldığı bu eğitim ortamındaki süreci yönetirken, öğretmenlere düşen görevler göz ardı edilemez. Öğretmenlerin yazma becerisine yönelik amaçlar ve öğrenme çıktıları, yazma sürecinin aşamaları, yazma becerisine dair ölçme ve değerlendirme süreçleri, yazılı metinlere geri bildirim verme süreçleri hakkında bilgi sahibi olmaları önem taşımaktadır.

Yazma becerisinin yetersiz bir biçimde ele alınması, kaygının yükselmesine neden olmakta; yüksek kaygı düzeyi de bireyin yazma eylemini bilişsel ve duyuşsal anlamda etkilemekte, motivasyonun azalmasına neden olmaktadır (Bruning ve Horn, 2000, Akt. Yaman, 2010, s. 273). Yazma becerisine yönelik hazırlanan etkinliklerin zihinsel süreçleri ve yazmanın farklı boyutlarını kapsamaması, uygulama aşamasında geri bildirim, düzeltme ve değerlendirme süreçlerinin ihmal edilmesi, yazma sürecinde zaman sorunlarının yaşanması, öğretmenden kaynaklanan sorunların oluşması, yazma sürecini olumsuz etkilemektedir (Karatay, 2011; Tağa ve Ünlü, 2013; Ünlüoğlu, 2015). Geleneksel yöntemlerle uygulanan yazma etkinlikleri, çoğunlukla birkaç tümcelik yüzeysel ürünlerle sınırlı kalmakta ve öğrenciler tarafından yalnızca bir zorunluluk olarak algılanmaktadır. Tekşan (2013), bu sorunun kökeninde hatalı konu seçimleri, öğrencilerin yeterli bilgi birikiminden yoksun bırakılması, yazma motivasyonunun sağlanamaması veya benzeri pedagojik eksikliklerin yer aldığını öne sürmektedir. Yazma öğretiminde ortaya çıkan bu sorunların giderilmesi ve nitelikli bir metin üretilmesinde öğretmenlerin öğrencilere rehber olmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin yazma sürecini değerlendirirken öğrenciler arasında karşılaştırma yapmamaları, olumsuz söylemler kullanmamaları yazma sürecinin niteliğini artırma açısından önem arz etmektedir (Oral, 2014).

Yazma becerisinin hedeflenen amaçlara göre gerçekleştirilmesi, öğretmenin yapılandırdığı sürece bağlıdır. Bu süreçte, beceriye yönelik ders içi ve ders dışı etkinlikler, sınıf içinde uygulanan yöntemler, pekiştirme süreci için ödevler veya çeşitli görevler kadar sürecin etkisini görmek ve geliştirmek için belirlenen ölçme ve değerlendirme uygulamaları önem taşımaktadır. Öğretmen yöntemlerinin etkisini görebilmek için ölçme ve

değerlendirme uygulamalarına fazladan zaman ayırmalıdır. Öğrencinin yazdığı metni yapılandırılmış araçlarla değerlendirmek ve doğru geri bildirim vermek, öğrencinin yazma motivasyonunu artırabilir. Öğrencinin hatalarını görmesi ve düzelterek metnini paylaşabilmesi, yeniden yazma isteği oluşturabilir. Yazma eğitiminde öğrenci motivasyonunu artırmak önemlidir. Aydın (2022, s. 19) araştırmasında, öğrencilerin yazma uygulamalarıyla ilgili yaşadıkları sorunları incelemiştir. Buna göre, en çok "ifade eksikliği, yazım ve noktalama sorunları, dil ve anlatım hataları" gibi sorunlarla karşılaşıldığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğrenciler "yazma isteksizliği, yazma kaygısı ve motivasyon düşüklüğü" gibi duyuşsal süreçler nedeniyle de yazma sürecinde sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Yine aynı araştırmaya göre, öğretmenlerin yazma uygulamalarında yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin görüşlerinden "farklı türde yazma çalışmaları, yazmaya daha fazla zaman ayırma, değerlendirme çalışmaları, müfredat desteği, öğretmen yeterliklerinin artırılması, öğretmen rehberliği, ebeveyn bilinci, akran değerlendirme, grup çalışmaları, ödev takibi" gibi noktalara ulaşılmıştır. Bu tespitler, yazma becerisinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının ne denli önem taşıdığını gösterir niteliktedir.

Yazma becerisi, dilin farklı yönlerini ortaya koyduğu için öğrenicilerin yazılı metin üretme süreçlerine ilişkin yeterliklerini somutlaştıran temel bir araç olarak kabul edilebilir. Buna dayanarak yazma becerisinin değerlendirilmesi sürecinde kullanılacak ölçme ve değerlendirme araçlarının özenli seçiminin, öğrenicilerin dilsel yetkinliklerinin doğru ve nesnel bir biçimde değerlendirilmesi bakımından önemli olduğu söylenebilir. Yazma becerisini ölçme amacıyla geliştirilen ölçme araçlarının, sınıf düzeyine uygun bir biçimde önceden belirlenen kazanımları ölçebilecek özellikte olması beklenmektedir. Bunun için, öğrencinin yazma becerisini etkin bir biçimde göstermesine olanak tanıyacak farklı yazma etkinlikleri kullanılabilir. Yazma ile ilgili konuların içeriğini belirleme noktasında da öğrencilerin ilgileri, yakın çevreleri bir çıkış noktası olarak düşünülebilir. Nitekim öğrencilerin yaşamını ilgilendiren olaylar, ilgilendikleri konular en iyi konuşma ve yazma konusudur (Kavcar vd. 1998, s. 60).

Dinç ve Ünal (2020, ss. 329-380), öğretmenlerin yazma becerisiyle ilgili yöntem ve teknikleri kullanma durumlarını inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin not alma (%58,5) ve yaratıcı yazma (%49,2) çalışmalarını daha fazla kullandıkları belirlenmiştir. Serbest yazma (%50,8) da sık kullanılan yöntemlerden biri olarak bulgularda yer almıştır. Çarkıt ve Karadüz (2015, ss. 373-375) öğretmenlerin kullandığı yazma yöntem ve tekniklerini incelenmiş ve hikâye tamamlama, kelime havuzundan seçerek yazma, başka bir metinden hareketle yeni bir metin yazma, görsellerden hareketle metin oluşturma, serbest

yazma, yaratıcı yazma, müzik eşliğinde yazma gibi yöntemlerle yazma becerisine yönelik çalışmalar yaptıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin, yazılı sınav, test gibi ölçme araçlarını; ürün dosyası, gözlem formları, dereceli puanlama anahtarları ve değerlendirme ölçekleri gibi değerlendirme araçlarını kullandıkları belirlenmiştir.

Şahin'in (2020, s. 155) belirttiği üzere, yazma becerisini ölçme ve değerlendirmede iki farklı yaklaşım söz konusudur. Bunlar: "ürün odaklı ölçme ve değerlendirme" ile "süreç odaklı ölçme ve değerlendirme" yaklaşımlarıdır. Ürün odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımında, çoktan seçmeli, kısa yanıtlı, eşleştirmeli ve doğru / yanlış test ve yazılı yoklama türünde hazırlanan araçlar kullanılmaktadır (Ülper, 2009, s. 343; Şengül, 2011, s. 63). Öğretmen, öğrencinin bilgiyi ne kadar etkin kullandığını değerlendirir. Ürün merkezli yaklaşımda, yazma öğretimi geleneksel yöntemlerle yapılan bir etkinlik olarak görüldüğü için eleştirilmektedir. Süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, bilginin kullanımından ziyade beceriyi geliştirme noktasına odaklandığı için süreçteki gelişimi önemsemektedir ve daha etkili olduğu düşünülmektedir. Yazma öncesi hazırlık sürecine önem verilmesi, öğrenciye yazma süresi tanınması, öğrencinin yazma sürecinin izlenmesi, yanlışların düzeltilmesi ve geri bildirim verilmesi gibi uygulamaları kapsayan bir yaklaşım benimsendiği için süreç odaklı yazma yaklaşımıyla yazma becerisinin geliştirilmesi beklenmektedir (Coşkun, 2007; Maltepe, 2006 ve Oral, 2003).

Yazma eğitiminde kısa yanıtlı maddeler, çoktan seçmeli maddeler, eşleştirme maddeleri, doğru-yanlış maddeleri, açık uçlu sorular; görüşme, tutum ölçekleri, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, gözlem, öğrenci ürün dosyası, performans ödevi gibi ölçme ve değerlendirme araçları (Göçer, 2018; Güneş, 2017) kullanılmaktadır. Yazma eğitiminde, öğrencinin uygulama sürecindeki eksiklerinin belirlenmesi, kavramsal sürece yönelik belirsizliklerin giderilmesi önem taşımaktadır. Bunun önüne geçmek için, kelime ilişkilendirme testi, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kavram haritası gibi araçlar kullanılabilir.

Öğrencilerin yazma başarılarını etkileyen etkenlerden en önemlisi öğretim programında esas alınan ölçme ve değerlendirme anlayışıdır. Öğretim süreci, programda önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla uyumlu ve ilişkili olmalıdır. Bunun için öğretmenlerin yazma sürecine yönelik belirlenen amaçlar doğrultusunda, öğretim programının öngördüğü ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına dair bilgi sahibi olmaları gerekmektedir.

2.9.2. Sık kullanılan yazma becerisini ölçme araçları

Yazma becerisini ölçme araçlarına ilişkin araştırmalar, farklı yıllarda ve bağlamlarda kullanılan yöntemlerin çeşitlendiğini ve değiştiğini göstermektedir. Ünlü ve diğerlerinin (2014) çalışması, ikinci kademe öğrencilerine yönelik sınavlarda öğretmenlerin en sık çoktan seçmeli sınavları tercih ettiğini ortaya koymuştur. Bu sınav türünü, yazılı sınavlar ve karma sınavlar izlemiştir. Çoktan seçmeli sınavların tercih edilmesi, objektif değerlendirme kolaylığı ve hızlı puanlama gibi avantajlarından kaynaklanabilir ancak bu tür sınavlar, yazma becerisinin yaratıcı ve ifade edici yönlerini ölçmede sınırlı kalabilir. Öte yandan, Canbulat ve diğerlerinin (2017) çalışması, Türkçe öğretmenlerinin yazma becerilerini değerlendirmede daha çok kompozisyon ve şiir yazma gibi açık uçlu soru türlerini tercih ettiğini göstermiştir. Bu tür sorular, öğrencilerin özgün metin üretme, düşüncelerini yapılandırma ve yaratıcı ifade becerilerini daha iyi ölçer ancak değerlendirme süreçleri zaman alıcı olabilir. Hem bu araştırma sonuçlarına göre hem de alanyazın incelemesine göre, yazma becerisi kapsamında ölçme araçlarında en sık boşluk doldurma soruları, tümce yazma/tümce tamamlama soruları ve açık uçlu sorular kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmanın sınırları içinde tüm ölçme araçlarına değinmek yerine burada sıralandığı gibi kullanım sıklığı olanlar üzerinde durulacaktır. Anılan soru türleri (madde türleri/ölçme araçları) aşağıda ayrıntılı biçimde dikkate sunulmuştur:

2.9.2.1. Boşluk doldurma görev biçimi

Boşluk doldurma, "Öğrencinin kendisine verilen metni anlamlandırma amacıyla süreç içerisinde kullanması gereken dil bilgisel ve dilsel ögelere yönelik bilgi düzeyinin değerlendirilmesine olanak sunan bir araçtır" (Çetinkaya ve Şentürk, 2021, s. 317). Tümcede eksiltilen boşlukların öğrenciler tarafından bağlamsal uyum gözetilerek doldurulması, dil öğretiminde öğrencilerin parça-bütün ilişkisi kurma yetkinliklerini geliştirmek için tercih edilen bir soru türüdür. Boşluk doldurma soruları, noktalama işaretlerinin doğru yerleştirilmesi veya yazım kurallarına uygun sözcüklerin seçilmesi; geçiş ve bağlantı ifadelerini uygun yerde kullanılması gibi uygulamalar, öğrencilerin dil bilgisi ve metin düzenleme becerilerini ölçmek için idealdir. Örneğin, bir tümcedeki eksik noktalama işaretlerini tamamlamak veya yanlış yazılmış bir sözcüğü doğru haliyle doldurmak, öğrencilerin dil kurallarına hâkimiyetini ölçer.

Boşluk doldurma sorularının güçlü yönleri:

1. Kolayca puanlanabilmesi, tarafsız sonuçlar sağlaması ve çok çeşitli eğitim seviyelerinde uygulanabilmesi, bu tür soruların öne çıkan avantajları arasındadır (Bahar vd., 2010).

Boşluk doldurma sorularının zayıf yönleri:

1. Öğrenciler, genellikle kısa ve tek doğru yanıta odaklanan yanıtlar verdiğinden, uzun soluklu yazma olanağı veya kişisel üsluplarını geliştirme fırsatı bulamaz. Noktalama ve yazım kurallarına yönelik boşluk doldurma soruları, daha çok teknik doğruluk üzerine yoğunlaşır ve yazma sürecinin yaratıcı veya eleştirel düşünme gerektiren yönlerini desteklemez.

2.9.2.2. Tümce tamamlama görev biçimi

Tümce tamamlama, "Öğrenciden aralarında karşıtlık, önceli-sonralık, yeğleyiş, neden-sonuç, amaç-sonuç vb. ilişkiler olan ikili önermeler arasındaki bağlantıyı yakalaması ve iki olgudan birini yazması" olarak ifade edilmiştir (Yalınkılıç, 2022, s. 338). Bir başka ifadeye göre ise tümce tamamlama, "Öğrencinin bağlamsal ipuçlarından yararlanarak kendilerine yarım olarak verilen tümceyi anlamlandırarak geri kalan kısmını tamamlaması beklenir" biçiminde özetlenmiştir (Çetinkaya ve Yolcusoy, 2020, s. 180).

Tümce tamamlama sorularının güçlü yönleri:

1. Tümce tamamlama soruları, dil bilgisi, sözcük dağarcığı ve bağlam uygunluğu gibi dil becerilerini ölçerek öğrencilerin yazılı ifade yetkinliklerine katkı sunar.

Tümce tamamlama sorularının zayıf yönleri:

1. Metnin bağlamına uygun kısa ve kısıtlı yanıtlar vermeye odaklanır.

2.9.2.3. Açık uçlu sorular

Açık uçlu sorular, yazma becerisinin ölçülmesi kapsamında önemli bir yer tutmakta ve özellikle kompozisyon soruları ile bilgi ve beceri temelli sorularda sıklıkla tercih edilmektedir. Bu tür sorular, öğrencilerin düşüncelerini yapılandırarak ifade etme ve özgün fikirler sunma yeteneklerini derinlemesine değerlendirme olanağı sağlar.

Açık uçlu soruların güçlü yönleri:

1. Açık uçlu sorular, ölçmeyi yapacak kişiler tarafından diğer soru türlerine kıyasla daha kolay hazırlanabilmektedir (Başol, 2019).
2. Açık uçlu soruların diğer soruların aksine öğrencilerin zihinsel beceri ve düşünme süreci geliştirebilmektedir (Karaca, 2012; İlhan, 2015).

Açık uçlu soruların zayıf yönleri:

1. Açık uçlu soruların yanıtları genellikle özgün ve çeşitlidir, bu da değerlendirme sürecini subjektif hale getirebilir.
2. Açık uçlu sorular, özellikle kompozisyon türünde, detaylı bir inceleme gerektirir.

2.10. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında, Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik öğretmen görüş ve uygulamaları ile ilgili araştırmalar alınmıştır. Birinci alt başlıkta, Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme farkındalıkları; yeterlilik, algı, inanç düzeyleri ve bu konudaki görüşleri ile ilgili araştırma sonuçları ele alınmıştır. İkinci alt başlıkta ise ülkemizdeki Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme süreçlerine, sınav örneklerinden hareketle uygulama biçimlerine yönelik gerçekleştirilen araştırmalar ele alınmıştır.

2.10.1. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik, algı, inanç düzeyleri ve görüşlerine yönelik araştırmalar

Dinçel (2016), "Türkçe Öğretmenlerinin Anlama Becerilerinde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri" isimli doktora tezinde, Türkçe eğitiminin ölçme ve değerlendirmesine, okuma ve dinleme/izleme becerisinin ölçme ve değerlendirmesine yönelik öğretmen görüşlerine başvurmayı amaçlamıştır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırışmış görüşme formu aracılığıyla 50 öğretmenden toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme kavramlarını bilmedikleri, ölçme ve değerlendirmeyi çoğunlukla süreç sonunda kullandıkları, TEOG'a yönelik olumsuz ifadeler bildirdikleri, öğrenme alanlarına göre ayrı ayrı puanlama yapmadıkları belirlenmiştir. Araştırmada ortaya çıkan diğer sonuçlara göre; öğretmenler, okumaya yönelik ölçme aracı hazırlarken sınıf düzeyine dikkat ettiklerini, okuma becerisini açık uçlu ve kısa yanıtlı sorularla ölçtüklerini belirtmişlerdir. Okuma becerisinin ölçümünde karşılaşılan sorunlar ise sınıfların kalabalık olması ve öğrencilerde okuma güçlüğü olmasıdır. Öğretmenlerin, dinleme/izleme becerisinin ölçülmesine yönelik ölçme aracı hazırlamadığı, dinleme/izleme becerisinin ölçümünde açık uçlu ve kısa yanıtlı soruları kullandıkları ortaya çıkmıştır. Dinleme/izleme becerisine yönelik karşılaşılan sorunlar ise, sınıfların kalabalık olması, öğrencinin ilgisinin dağılması, öğretmenlerin dinleme/izleme becerisini ölçmenin

zaman almasıdır. Fakat çoğu öğretmenin dinleme/izleme etkinliği yaptırmadığı belirlenmiştir.

Şengül (2011), "İlköğretim II. Kademe Türkçe Öğretiminde Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme ve değerlendirme Yaklaşımlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi" isimli doktora tezinde, yazma becerisine yönelik ders sürecinde ve ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılabilecek yöntem, teknik ve araçların kullanımına dair öğretmen görüşlerini belirlemeyi ve çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirme modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrencilerin yazma performanslarına, yazma becerilerine ve yazma konusundaki öz yeterliklerine etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Öğretmenlerden görüş almak amacıyla geliştirilen veri toplama araçları, 426 öğretmene uygulanmıştır. Türkçe öğretmenlerinin yazma stratejilerini, yazma çalışmalarını ölçme ve değerlendirme süreciyle ilgili stratejileri kullanma konusunda "yeterli" oldukları; öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirirken, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan araçlardan yeterli düzeyde yararlanmadıkları; öğrencilerin yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik alternatif araç, yöntem ve teknikler konusundaki bilgilerinin "az" olduğu ortaya çıkmıştır.

Sargut (2022), "Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerinin Değerlendirilmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde, Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterliliklerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın verileri, tutum ölçeği, yeterlilik ölçeği ve görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmaya 215 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın nicel sonuçlarına göre, lisans döneminde ölçme ve değerlendirme dersi alan öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumları daha yüksek çıkmıştır. Araştırmanın nitel sonuçlarına göre, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde öğretim programına uydukları, alternatif ve geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerini birlikte kullandıkları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde çoğunlukla çoktan seçmeli soru türünü kullandıkları belirlenmiştir.

Gürlek (2021), "Türkçe öğretmenlerinin dört temel dil becerisinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri üzerine bir araştırma" başlıklı yüksek lisans tezinde Türkçe öğretmenlerinin dört temel dil becerisine yönelik ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerini, kullanılan araç ve yöntemlere ilişkin görüşlerini ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ölçme yaklaşımını incelemeyi amaçlamıştır. Ayrıca, becerilere yönelik ölçme teknikleri, süreçteki sorunlar ve çözüm önerileri de araştırılmıştır. Veriler, 25 Türkçe öğretmeniyle görüşme yoluyla ve 24 soruluk bir formla toplanmıştır. Sonuçlar,

öğretmenlerin bu alanda bilgi eksiklikleri olduğunu, en çok soru-cevap, açık uçlu sorular, öz/akran değerlendirme ve gözlem formlarını kullandığını göstermiştir. Öğrenci hazırbulunuşluğu ise ön test, konuşma, özetleme ve sesli okuma ile değerlendirilmiştir.

Damar (2016) "Ortaokul Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Eğitimindeki Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının Değerlendirilmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde, Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki ölçme ve değerlendirme uygulamaları araştırılmıştır. Nitel araştırmayla yürütülen tezde veriler, açık uçlu görüşme formlarıyla toplanmıştır. Öğretmenlerin çoğu yeni yöntemleri etkili bulsa da merkezi sınavlarla uyumsuzluk ve uygulanabilirlik sorunları eleştirilmiştir. Proje ödevleri en çok, öğrenme günlükleri ise en az kullanılmıştır. Yazma eğitiminde en fazla öz değerlendirme formunun kullanıldığı belirlenmiştir. Geleneksel yöntemlerde yazılı sınavlar sık, doğru-yanlış soruları az tercih edilmiştir. Öğretmenlerin çoğu değerlendirme formlarını etkin kullandığını belirtmiştir. Ölçme ve değerlendirme sürecinde en büyük zorluk, müfredat yoğunluğundan kaynaklanan zaman sıkıntısı olarak ifade edilmiştir. Yazılı anlatım çalışmalarında imla ve noktalama en çok kullanılan ölçüt olmuştur. Öğretmenler ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla yazma becerisini geliştirmeyi, geri bildirim vermeyi, beceri düzeyini belirlemeyi, not vermeyi, motivasyonu artırmayı amaçlamıştır. Ölçme ve değerlendirme sürecinde bireysel farklılıkları dikkate aldıklarını, kendilerini bu konuda yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir.

Çalışkan ve Sur (2022), "Türkçe Öğretmenlerinin Sınıfta Uyguladıkları Konuşma ve Yazma Etkinliklerine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi" başlıklı araştırmalarında, Türkçe öğretmenlerinin sınıfta uyguladıkları konuşma ve yazma etkinliklerine ilişkin görüşlerine başvurmuşladır. 21 Türkçe öğretmenine yöneltilen sorular neticesinde, Türkçe öğretmenlerinin konuşma ve yazma becerilerini geliştirmek için farklı etkinlikler kullandıkları görülse de; değerlendirme aşamasında yeterli çalışmalar yapmadıkları ve özellikle konuşma becerisinin gelişimini ölçmeye yönelik süreçleri gerçekleştirmedikleri ortaya çıkmıştır.

Yiğit (2015), "Türkçe Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerinin İşlevleri ve Kullanılma Sıklığı Hakkındaki Görüşleri" başlıklı araştırmasında, Türkçe öğretmenlerinin İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (6, 7, 8. sınıflar) yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, alternatif yöntemlerin işlevleri ve kullanım sıklığı incelenmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulama biçimlerine yönelik görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar da ele alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 123 Türkçe öğretmenine anket

uygulanmış, 13 öğretmenle görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğretim programında yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini benimsediği ortaya çıkmıştır. Fakat akran değerlendirmenin verimliliği konusunda öğretmenlerin şüphelerinin olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin yanıtlarına göre en sık kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri performans görevleri ve projelerdir; buna karşın, tutum ölçekleri, akran değerlendirmeleri ve öz değerlendirmeler daha seyrek tercih edilmiştir.

Maden ve Durukan (2011), "Türkçe Dersi Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Algıları" başlıklı araştırmalarında, Türkçe öğretmenlerinin 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki yeni ölçme değerlendirme yöntemlerine ve araç-gereçlerine dair tutumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın verileri, Erzurum ilinde görevli 100 Türkçe öğretmeninden toplanmıştır. Öğretmenlere uygulanan ölçek, araştırmacılar tarafından Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan yararlanılarak oluşturulmuştur. Araştırma sonucuna göre, ölçme ve değerlendirmeye yönelik algıda cinsiyet değişkeninin önemli olmadığı, mezuniyet ve kıdem değişkenlerinin öğretmenlerin algılarında daha etkili olduğu, 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğretmenlere göre karmaşık olduğu ve öğretmenlerin bu konuda bir eğitim almalarının gerekli olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır.

Coşkun, Gelen ve Kan (2009), "Türkçe Derslerindeki Performans Ödevleri Konusunda Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi" başlıklı araştırmalarında, ilkokul 6-8. sınıf Türkçe derslerindeki performans ödevlerine yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın verileri, 12 Türkçe öğretmeni ve 276 öğrenciden toplanmıştır. Öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme formu; öğrencilere ise likert tipi anket uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu performans ödevlerinin amaca uygun biçimde gerçekleştirilemediğini vurgulamışlardır ancak öğretmenler, performans ödevlerinin öğrenci gelişimine katkı sağladığını düşünmektedir. Öğrenciler de performans ödevlerini yararlı bulduklarını belirtmişlerdir. Sınıfların kalabalık olması, zamanın yetersiz olması performans ödevleriyle ilgili zorluklardandır.

2.10.2. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik araştırmalar

Akar (2019), "Sekizinci Sınıf Türkçe Dersi Yazılı Sınav Sorularının Merkezî Sınav Türkçe Soruları ile Karşılaştırılması" başlıklı yüksek lisans tezinde, 8. sınıf Türkçe dersi

yazılı sınav soruları ile aynı öğretim yılındaki merkezî sınav sorularını yenilenmiş Bloom taksonomisi bilişsel basamakları açısından incelemeyi ve karşılaştırmayı amaçlamıştır. Doküman incelemesi yöntemiyle yürütülen çalışmada, önce 8. sınıf yazılı sınav soruları toplanarak yeni taksonomiye göre değerlendirilmiş, ardından aynı yılın merkezî sınav Türkçe soruları aynı kriterlerle analiz edilmiştir. Bulgular, yazılı sınav sorularının merkezî sınav sorularıyla taksonomi basamakları açısından genellikle uyumlu olduğunu göstermiştir. Aydın Efeler'deki öğrencilerin merkezî sınav başarısında bu uyumun olumlu etkisi olduğu, öğretmenlerin merkezî sınav öngörülerine uygun sorular hazırlamasından kaynaklandığı belirtilmiştir ancak öğretmenlerin üst bilişsel basamaklara yönelik sorulara az yer vermesinin, merkezî sınavların alt zihinsel becerilere odaklanan sorularından etkilendiği ifade edilmiştir.

Aydın (2019), "Ortaokul Türkçe Dersi Sınav Sorularının İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinde, ortaokul Türkçe dersi sınav sorularının Türkçe Öğretim Programı'na (MEB, 2018) uygunluk düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda, Türkçe derslerinde kullanılan sınav türleri incelenmiş, sınav sorularının hangi öğrenme alanıyla ilişkili olduğu ve Program'daki kazanımlarla uyumu ortaya konmaya çalışılmıştır. 20 ortaokuldan 285 sınav kâğıdı toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, ortaokul Türkçe derslerinde en fazla çoktan seçmeli sorular tercih edildiği, sınav sorularının %8'inin herhangi bir kazanımla ilişkili olmadığı ve sınav sorularında TDÖP'te yer alan becerilere yönelik soru dağılımının benzer oranda olmadığı ortaya çıkmıştır.

Yıldırım (2018), "İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersi Kapsamında Ölçme ve Değerlendirme Süreci Uygulamaları" başlıklı yüksek lisans tezinde, Türkçe dersi kapsamında ölçme ve değerlendirme süreci uygulamalarını belirlemeyi amaçlamıştır. Veri toplama sürecinde, doküman incelemesi ve yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma kapsamında, 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Ankara ili Çankaya ve Altındağ ilçelerindeki devlet ilkokullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi yazılı sınavları temin edilmiştir. Buna göre, 50 ilkokuldan 261 yazılı sınav toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 30 sınıf öğretmeninden oluşturmaktadır. Öğretmenlere, 4. sınıf Türkçe dersi ölçme değerlendirme uygulamalarını belirlemek için üç açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme soruları sorulmuştur. Araştırma sonucuna göre, 4. sınıf Türkçe dersi yazılı sınavlarında okuma ve yazma kazanımlarına yönelik sorulara ağırlık verildiği, görsel okuma sorularının yetersiz olduğu, dinleme ve konuşma kazanımlarını kapsayan soru olmadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, hiçbir öğrenme alanı kazanımıyla ilişkisi olmayan çok sayıda kazanım dışı soru olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yazılı sınavlarda daha çok

öyküleyici metin türüne yöneldikleri, çoktan seçmeli soru tipini tercih ettikleri ve soru sayısının 16-25 arasında yoğunlaştığı ortaya çıkmıştır.

Bekaroğlu (2007), "İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersindeki Yazılı Sınav Sorularının Soru Basamaklarına Göre İncelenmesi ve Değerlendirilmesi (Kastamonu Örneği)" başlıklı yüksek lisans tezinde, yazılı sınav soruları doküman incelemesi yoluyla değerlendirilmiştir. Araştırmada, Kastamonu merkezi ve Kastamonu'ya bağlı iki ilçe merkezinde yer alan okullarda 6. sınıfların yazılı sınav sorularının tercih edildiği görülmüştür. Araştırmacı okullara giderek yıllık planları incelemiştir. Sorular Bloom taksonomisi boyutlarına göre ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, Türkçe öğretmenlerinin bilgi düzeyindeki sorulara ağırlık verdikleri, analiz ve sentez sorularına yeteri kadar önem vermedikleri, kavrama düzeyindeki sorularda ise istenilen düzeye ulaşıldığı görülmüştür. Bunun yanı sıra, Türkçe öğretmenlerinin soru basamaklarında metinlere bağlı kalmadıkları, dil bilgisi sorularına ağırlık verdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Yazılı anlatım sorularında ise öğretmenlerimizin metin dışından, bilgiye dayalı, tür yönünden farklılık gösteren sorulara yöneldikleri belirlenmiştir.

Ercan ve Doğan Tahtalı (2024), "Beceri Temelli Türkçe Dersi Sınavları: Sahadaki İlk Uygulama Örnekleri" başlıklı araştırmalarında, 6. sınıf Türkçe dersi yazılı sınav sorularını ve yönergelerini incelemişlerdir. Veriler, 10 farklı okuldan toplanmıştır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından oluşturulan yapılandırılmış formlarla elde edilmiş, içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre, incelenen soru ve yönergelerin, büyük ölçüde kazanımlarla ilişkili olduğu, fakat becerilere dayalı kazanımlar özelinde dengeli bir dağılım sergilemediği sonucuna varılmıştır. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre ise ölçülmesi amaçlanan beceriler açısından bazı bilişsel düzeylerin daha belirgin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada okuma/yazma ve dinleme ile ilgili soru ve yönergelerde metin türleri incelendiğinde, hikâye edici türün ön planda tutulduğu; şiir türünün ise geri planda kaldığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, okuma/yazma sınavlarında ve dinleme uygulama sınavlarında açık uçlu ve kısa yanıtlı soru türlerine yer verildiği belirlenmiştir.

Karatay ve Dilekçi (2019), "Türkçe Öğretmenlerinin Dil Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri" başlıklı araştırmalarında, Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliklerini belirlemeyi ve öğretmenlerin hazırladıkları ölçme araçlarının hangi dil becerilerini ölçebildiğini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın verileri, 22 Türkçe öğretmeninden toplanmıştır. Ölçme araçlarının niteliklerine yönelik öğretmenlerden görüş alınmıştır ve 67 ölçme aracının içerik analizi yapılmıştır. Araştırma

sonucuna göre, öğretmenlerin hazırladıkları ölçme araçlarında okuma becerisini ölçmek öncelenmektedir. Ölçme araçlarında genellikle çoktan seçmeli soru tipi tercih edilmiştir. Sorular, bilişsel öğrenme alanına göre, bilgi ve kavrama düzeylerini ölçmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin sonucuna göre öğretmenler; öğrencilerinin yazma, konuşma, dinleme becerilerini ölçmeyi ihmal etmektedirler. Bunun yanı sıra, öğretmenler, soru yazma konusunda kendilerini yeterli bulmadıklarını ve bu konuda eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Göçer (2016), "Lisansüstü Eğitim Gören Türkçe Öğretmenlerinin Yazılı Sınav Sorularının İncelenmesi" başlıklı araştırmasında, lisansüstü öğrenim gören Türkçe öğretmenleri tarafından hazırlanan yazılı sınav kağıtlarındaki soruları analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri, 9 kişilik bir çalışma grubundan toplanan sınav kağıtları incelenerek ortaya konmuştur. İncelenen verilerin sonucuna göre, öğretmenlerin sınav sorularının Dettmer Taksonomisinin aşamalarına göre dağılımına bakıldığında, 'Bilmek' ve 'Kavramak' basamaklarında yoğunlaştığı; 'Uygulamalı Öğrenim' basamağında soruların azalma eğilimi gösterdiği; 'Üretimsel Öğrenim' basamağında ise tamamen azaldığı görülmüştür. Yazılı sınav kâğıtları ve içerdikleri soruların dereceli puanlama anahtarı ölçütlerine göre 'Geliştirilebilir' olarak değerlendirilen sınav kâğıtlarının çoğunun yüksek lisans eğitimi alan öğretmenlere; 'mükemmel' olarak değerlendirilen kâğıtların ise doktora eğitimi alan öğretmenlere ait olduğu belirlenmiştir.

Çintaş Yıldız (2015), "Türkçe Dersi Sınav Sorularının Yeniden Yapılandırılan Bloom Taksonomisine Göre Analizi" başlıklı araştırmasında, 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılı'nın güz döneminde 5, 6 ve 7. sınıf Türkçe dersi yazılı sınavlarını doküman incelemesiyle analiz etmiştir. Bloom Taksonomisine göre sınav soruları irdelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, soruların büyük çoğunluğunun bilgi boyutunda kavramsal bilgi; bilişsel süreç boyutunda ise anlama basamağında olduğu belirlenmiştir.

Ünlü, Öztürk ve Tağa (2014), "Türkçe Dersinde Uygulanan Sınavlar Üzerine Bir Değerlendirme" başlıklı araştırmalarında, Türkçe dersi kapsamında uygulanan yazılı sınav kâğıtlarının durumunu ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu bağlamda, sınav türleri, beceri alanları, dil bilgisi alanının sınıf düzeylerine göre dağılımı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın verileri, 2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Isparta il merkezinde bulunan 18 ilkokuldan toplanmıştır. Araştırma sonucunda, sınav kâğıtlarında sınav türü olarak en fazla çoktan seçmeli sınavların tercih edildiği ve bunu sırasıyla yazılı ve karma sınavların takip ettiği belirlenmiştir. Okuma ve yazmaya becerilerine bütün sınıf düzeylerinde ve sınavlarda yer verilmiştir. Bunun dışında, sınav kâğıtlarında konuşma ve dinleme becerilerine yönelik

sorulara yer verilmemiştir. Dil bilgisi sorularına ise 5. sınıf hariç bütün sınıf düzeylerinde ve sınavlarda yer verilmiştir.

Kavruk ve Çeçen (2013), "Türkçe Dersi Yazılı Sınav Sorularının Bilişsel Alan Basamakları Açısından Değerlendirilmesi" başlıklı araştırmalarında, Türkçe öğretmenlerinin hazırlayıp uyguladığı yazılı sınav sorularının Bloom taksonomisine göre becerileri hangi düzeyde ölçtüğünü belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın verilerini, 6, 7 ve 8. Sınıf derslerinde yapılan 2427 sınav sorusundan elde etmişlerdir. Araştırma sonucuna göre, soruların çoğunluğunun bilgi, kavrama ve uygulama basamağında olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, soruların basamaklarında sınıf düzeyine göre düzenli bir yükseliş görülmemiştir.

Maden ve Durukan (2013), "Türkçe Dersi Yazılı Sorularının Öğrenme Alanlarına, Soru Tiplerine ve Taksonomilerine Göre Değerlendirilmesi (Erzurum İli Örneği)" başlıklı araştırmalarında, Türkçe dersi için hazırlanan sınav sorularının dil becerilerine, amaç ve kazanımlara ilişkin dağılımını, soru türlerini ve bilişsel basamaklara yönelik sınıflandırmadaki karşılıklarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Buna göre, Erzurum ili merkez ortaokullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerine ait Türkçe dersi sınav kâğıtlarındaki 337 soruyu incelemişlerdir. Araştırma sonucunda; sınavlardaki soru türlerinin kısa yanıtlı ve çoktan seçmeli olduğu, soruların genelde alt düzey bilişsel basamaklar olan hatırlama ve anlama düzeylerinde olduğu, soruların okuma ve yazma beceri alanlarındaki belirli amaç ve kazanımları ölçtüğü ortaya çıkmıştır.

Güfta ve Zorbaz (2008), "İlköğretim ikinci Kademe Türkçe Dersi Yazılı Sınav Sorularının Düzeyleri Üzerine Bir Değerlendirme" başlıklı araştırmalarında, ilköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde kullanılan okuma, dil bilgisi, kompozisyon sorularının ayrı ayrı düzeylerini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın verileri, 2004-2005 yılında Hatay iline ait bir ilkokulda görev yapan 36 Türkçe öğretmenine ait, 96 sınav kâğıdı ile toplanmıştır. Sorular, Bloom'un (1956) bilişsel alan sınıflandırması ve Pearson ve Johnson'ın (1978) metin sorularına yönelik sınıflaması kullanılarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda, Türkçe dersi sınavlarında, alt bilişsel düzeylere göre sorular sorulduğu belirlenmiştir. Okuduğunu anlama sorularının bilgi ve kavrama düzeyinde olduğu ve yanıtların metinde doğrudan yer aldığı; dil bilgisi sorularının çoğunlukla uygulama ve analiz düzeyinde olduğu; yazılı anlatım sorularının ise kavrama ve sentez düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi belirtilmiş ve bu yönteme dayalı temel kavramlar ve uygulamalar kapsamlı bir biçimde ele alınmıştır. Bu bölüm, Araştırmanın Deseni, Çalışma Grubu, Veri Toplama Araçları, Verilerin Toplanma Süreci, Verilerin Analizi, Etik Kurul/MEB Araştırma İzinleri başlıklarından oluşmaktadır.

3.1. Araştırma Deseni

Türkçe öğretmenlerinin okuma ve yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme uygulamalarını analiz edebilmeyi amaçlayan bu araştırma, nitel bir araştırmadır. Araştırmanın modeli ise durum çalışmasıdır. Farklı yaşantı ve deneyimlere sahip olan öğretmenlerin görüşleri birer analiz birimi olarak düşünüldüğü için "iç içe geçmiş tek durum deseni" uygulanmıştır. Bunun yanı sıra, aynı olgunun (ölçme ve değerlendirme yeterlikleri) farklı zamanlarda (2023, 2024, 2025) ve farklı uygulama durumlarında (2019 ve 2024 TDÖP bağlamı) gözlemlenebilmesi için bu desen tercih edilmiştir. "Durum çalışması araştırması; araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir durum ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış durumlara ilişkin çoklu bilgi kaynakları (örneğin gözlemler, mülakatlar, görsel-işitsel araç gereçler, belgeler ve raporlar) aracılığıyla ayrıntılı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır" (Creswell, 2018, s. 97). Bir ya da birden fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun derinlemesine incelendiği yöntem olarak da ele alınmaktadır (Oral ve Yazar, 2017). Yin (2017, ss. 4-5) durum çalışmasını; araştırmada "nasıl?" ve "niçin?" sorularına odaklanıldığı, araştırmacının olaylar üzerinde çok az ya da hiç kontrolünün olmadığı, olay ya da olgunun kendi doğal yaşam çerçevesi içerisinde çalışıldığı, olay ve gerçek yaşam arasındaki bağın yeterince açık olmadığı zamanlarda kullanılan bir araştırma yöntemi olarak tanımlamaktadır. Durum çalışması desenlerini tek durum çalışması ve çoklu durum çalışması olarak iki bölümde inceleyen Yin (2017), bu durum çalışmalarını bütüncül ve iç içe geçmiş olarak da kendi arasında ayırmıştır. Merriam'e (2018, s. 16) göre durum çalışması, "Sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi" biçiminde tanımlanmaktadır. Veri toplanması için yaygın olarak üç yöntem kullanılır; görüşme, gözlem

ve yazılı araçların incelenmesi. Bunlar içerisinde en sık kullanılan yöntem görüşmedir. Görüşme, araştırmaya katılım sağlayan kişilerin bir konu ya da duruma dair duygu ve düşüncelerini anlama üzerine kurulan bir etkinliktir (Karataş, 2017). Yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve odak grup görüşmesi biçiminde farklı görüşme türleri vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 120; Sönmez ve G. Alacapınar, 2011, s. 108). Araştırmada görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme ile verilerin toplanması tercih edilmiştir.

Görüşme sürecinin, gözlem ve yazılı dokümanlardan elde edilen verilerle desteklenmesi araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini artırır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, ss. 40-41). Buna göre, doküman incelemesi yöntemiyle Türkçe öğretmenlerinden toplanan ölçme ve değerlendirme araçları, araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından incelenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ilinin merkez ilçelerinde görev yapan devlet okulu Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış olup, katılımcıların belirlenmesinde aktif olarak 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda görev yapmaları ve görüşme tarihindeki görev yerlerinde ulaşılabilir olmaları esas alınmıştır. Katılımcılar gönüllülük esasına göre belirlenmiş, araştırmanın her aşamasında farklı sayıda katılımcıya ulaşılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen Türkçe öğretmenlerinin ifadeleri araştırmanın nitel bulgularında verilirken etik kaygılar nedeniyle isimleri yerine Ö1, Ö2, Ö3… biçiminde kodlanarak gösterilmiştir. Görüşmelere 2023 yılında 57, 2024 yılında 34 ve 2025 yılında 14 öğretmen katılmıştır. İlçeler, Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırmaları (SEGE) sonucunda ortaya konan ilçelere ilişkin gelişmişlik sırasına göre belirlenmiştir.

1. Birinci araştırma sorusuna ilişkin veriler, 57 Türkçe öğretmeninden toplanmıştır. Keçiören'de 7 farklı okuldan 22 öğretmen, Pursaklar'da 4 farklı okuldan 21 öğretmen, Çankaya'da ise 7 farklı okuldan 14 öğretmen görüşmeye katılmıştır. Tablo 3.1.'de gösterilmiştir. Sonuçlar neticesinde, sorular genişletilmiş ve tekrar bir görüşme formu hazırlanmıştır.

Tablo 3.1.

Birinci Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okullar

İlçeler	***f***	**Yüzde**
Pursaklar	10	17,5
Pursaklar	7	12,2
Çankaya	5	8,77
Keçiören	4	7,02
Keçiören	4	7,02
Keçiören	4	7,02
Pursaklar	3	5,26
Keçiören	3	5,26
Keçiören	3	5,26
Çankaya	3	5,26
Keçiören	2	3,51
Keçiören	2	3,51
Çankaya	2	3,51
Pursaklar	1	1,75
Çankaya	1	1,75
Çankaya	1	1,75
Çankaya	1	1,75
Çankaya	1	1,75
	57	**100,0**

2. İkinci araştırma sorusuna ilişkin veriler, eylül ayında gerçekleştirilen görüşmelerle 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı uygulayan 34 Türkçe öğretmeninden toplanmıştır (Henüz 2024 Ortaokul TDÖP öğretmenlere sunulmadan). Keçiören'de 4 okuldan 15 öğretmen, Çankaya'da 2 okuldan 11 öğretmen, Pursaklar'da ise 4 okuldan 8 öğretmen görüşmeye katılmıştır. Tablo 3.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2.

İkinci Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okullar

İlçeler	***f***	**Yüzde**
Çankaya	7	20,6
Keçiören	5	14,7
Keçiören	5	14,7
Pursaklar	4	11,8
Çankaya	4	11,8
Keçiören	3	8,8
Keçiören	2	5,9
Pursaklar	2	5,9
Pursaklar	1	2,9
Pursaklar	1	2,9
	34	**100,0**

3. Tablo 3.2. incelendiğinde, çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin Ankara'nın merkez 3 ilçesinden seçilen 10 okuldan katılım sağladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin ilçeler dikkate alınarak sayısal anlamda dengeli bir biçimde belirlendiği söylenebilir. Keçiören ilçesinden 15, Çankaya ilçesinden 11, Pursaklar ilçesinden ise 8 öğretmen çalışmaya katılmıştır. Çalışmada, ilçe bazında elde edilen veriler kendi içerisinde karşılaştırılmamış; bu veriler Ankara geneline dair sonuçlar elde etmek için kullanılmıştır.
4. Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin veriler ise 14 Türkçe öğretmeninden toplanmıştır. Üçüncü görüşme, ikinci görüşmeye katılan öğretmenler arasından, 5. sınıfta görev yapan ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı uygulamaya başlayan 14 Türkçe öğretmeniyle Ocak ayında gerçekleştirilmiştir. İkinci ve üçüncü görüşmeye katılan ve 5. sınıfta görev yapan Türkçe öğretmenlerinin görüşleri karşılaştırılmış ve dördüncü araştırma sorusuna ilişkin veriler elde edilmiştir.

Tablo 3.3.

Üçüncü Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okullar

İlçeler	***f***	**Yüzde**
Keçiören	3	21,4
Pursaklar	3	21,4
Pursaklar	3	21,4
Çankaya	2	14,3
Keçiören	2	14,3
Çankaya	1	7,1
	14	**100,0**

5. Tablo 3.3. incelendiğinde, çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin Ankara'nın merkez 3 ilçesinden seçilen 6 okuldan katılım sağladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin ilçeler dikkate alınarak sayısal anlamda dengeli bir biçimde belirlendiği söylenebilir. Keçiören ilçesinden 5, Çankaya ilçesinden 3, Pursaklar ilçesinden ise 6 öğretmen çalışmaya katılmıştır.

Nitel araştırmalarda örneklemin niceliğinden ziyade niteliği önem arz etmektedir (Baltacı, 2018, s. 237). Araştırmanın amaçlarını karşılayan küçük gruplarla, ayrıntılı veri elde edilebilecek örneklemlerin belirlenmesi gerekmektedir (Coyne, 1997). Bunun yanı sıra, araştırmacılar çoğunlukla görüşme formundaki madde sayısının üç, beş ya da on katı kişiye ulaşılması gerektiğini belirmektedir. Buna göre, görüşme formlarında yer alan 10-11 soru maddesinin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılabilmesi için gereksinim duyulan

örneklem sayısı minimum 10 x3=30 olabilir. Bu nedenle görüşmeler, 57 ve 34 öğretmenle gerçekleştirilmiştir.

Çalışma grubunda farklılıklar elde edebilmek için a) görev yapılan ilçeler, b) yaş, c) öğrenim durumu, d) mesleki deneyim e) ders verdiği sınıf düzeyleri gibi demografik özelliklerin çeşitlilik göstermesi sağlanmıştır.

Araştırmaya katılım gösteren Türkçe öğretmenlerine dair tanımlayıcı bilgiler aşağıda sunulmuştur:

Tablo 3.4.

Birinci Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Demografik ve Mesleki Özellikleri

Kategori	***Alt Kategori***	***f***	***%***
Eğitim Durumu	Lisans	47	82,4
	Yüksek Lisans	10	17,6
	Toplam	57	100
Yaş Aralığı	30-35	5	14,3
	36-40	8	22,8
	41-45	20	35,1
	46-50	15	26,3
	51-60	9	15,8
	Toplam	57	100
Çalışma Süresi (Yıl)	9-15	10	17,5
	16-20	8	14,0
	21-25	15	26,3
	26-30	13	22,8
	31-36	11	19,3
	Toplam	57	100
Eğitim Verilen Sınıf Düzeyi	5. Sınıf	22	27,1
	6. Sınıf	16	19,7
	7. Sınıf	19	23,4
	8. Sınıf	24	29,6
	Toplam	81	100
Sınıf Mevcudu	20-25 kişi	21	36,8
	30-35 kişi	34	59,6
	40 kişi	2	3,5
	Toplam	57	100

Birinci görüşmeye katılan 57 Türkçe öğretmeninin eğitim düzeyleri incelendiğinde; büyük çoğunluğunun (47 öğretmen) lisans mezunu olduğu, yalnızca 10 öğretmenin yüksek lisans yaptığı belirlenmiştir. Hiçbir öğretmenin doktora düzeyinde eğitim almadığı saptanmıştır. Bu durum, öğretmenlerin önemli bir bölümünün lisans düzeyinde mesleki formasyonla görev yaptığını göstermektedir. Öğretmenlerinin yaş grupları incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 41-45 yaş aralığında olduğu görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin çoğunlukla mesleki deneyim kazanmış orta yaş grubunda yer aldığını göstermektedir. Buna göre, Türkçe öğretmenlerinin deneyimleri incelendiğinde, 10 öğretmenin görev süresi dokuz-on beş yıl, 8 öğretmenin görev süresi on altı-yirmi yıl, 15

öğretmenin görev süresi yirmi bir-yirmi beş yıl, 13 öğretmenin görev süresi yirmi altı-otuz yıl, 11 öğretmenin görev süresi ise otuz bir-otuz altı yıldır. En az dokuz yıl, en fazla ise 36 yıl görev yapan öğretmenlerle görüşülmüştür.

Öğretmenler çoğunlukla birden fazla sınıfta ders vermektedir. En fazla ders verilen sınıf düzeyi %29,6 ile 8. sınıftır. Bu durum, öğretmenlerin farklı yaş ve gelişim düzeylerine hitap eden ölçme stratejileri geliştirme gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin eğitim verdikleri sınıfların mevcudu incelendiğinde; 34 öğretmenin 30-35 kişilik sınıfta, 21 öğretmenin 20-25 kişilik sınıfta, 2 öğretmenin ise 40 kişilik sınıfta eğitim verdiği görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim verdikleri sınıflarda mevcudun fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 3.5.

İkinci Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Demografik ve Mesleki Özellikleri

Kategori	***Alt Kategori***	***f***	***%***
Eğitim Durumu	Lisans	30	88,2
	Yüksek Lisans	4	11,8
	Toplam	**34**	**100**
Yaş Aralığı	41-45 Yaş	10	29,4
	46-50 Yaş	7	20,6
	30-35 Yaş	6	17,6
	36-40 Yaş	6	17,6
	51-60 Yaş	5	14,7
	Toplam	**34**	**100**
Çalışma Süresi (Yıl)	9-15	10	29,4
	16-20	8	23,5
	21-25	10	29,4
	26-30	3	8,8
	31-36	3	8,8
	Toplam	**34**	**100**
Eğitim Verilen Sınıf Düzeyi	8. Sınıf	24	33,8
	7. Sınıf	19	26,8
	6. Sınıf	16	22,5
	5. Sınıf	12	16,9
	Toplam	**71**	**100**
Sınıf Mevcudu	30-35	24	70,6
	20-25	8	23,5
	40	2	5,9
	Toplam	**34**	**100**

İkinci görüşmeye katılan 34 Türkçe öğretmeninin eğitim düzeyleri incelendiğinde, 30'unun lisans mezunu olduğu, 4'ünün yüksek lisans mezunu olduğu görülmüştür. Görüşmeye katılan öğretmenlerin doktora eğitimi almadıkları belirlenmiştir. Eğitim düzeyinin ağırlıklı olarak lisans ve sınırlı sayıda yüksek lisans mezunlarından oluşması, öğretmenlerin genel olarak pedagojik formasyon açısından temel düzeyde olduğunu göstermektedir.

Türkçe öğretmenlerinin yaş grupları incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 40-55 yaş aralığında olduğu görülmüştür. Mesleki gelişim programları, bu yaş grubunun ihtiyaçları doğrultusunda yapılandırılmalıdır. Buna göre, Türkçe öğretmenlerinin deneyimleri incelendiğinde, 10 öğretmenin görev süresi dokuz-on beş yıl, 10 öğretmenin görev süresi yirmi bir-yirmi beş yıl, 8 öğretmenin görev süresi on altı-yirmi yıl, 3 öğretmenin görev süresi yirmi altı-otuz yıl, 3 öğretmenin görev süresi ise otuz bir-otuz altı yıldır. En az dokuz yıl, en fazla ise 36 yıl görev yapan öğretmenlerle görüşülmüştür. Çeşitli deneyim düzeylerine sahip öğretmenlerin bulunması, farklı bakış açıları ve uygulamaların araştırılmasına olanak sağlayabilir.

Türkçe öğretmenlerinin eğitim verdikleri sınıflar incelendiğinde, öğretmelerin birden fazla sınıfta derse girdiği, en fazla 8. sınıfta eğitim verildiği görülmüştür. Eğitim verdikleri sınıfların mevcudu incelendiğinde ise; 24 öğretmenin 30-35 kişilik sınıfta, 8 öğretmenin 20-25 kişilik sınıfta, 2 öğretmenin 40 kişilik sınıfta eğitim verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim verdikleri sınıflarda mevcudun fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 3.6.

Üçüncü Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Demografik ve Mesleki Özellikleri

Kategori	***Alt Kategori***	***f***	***%***
Eğitim Durumu	Lisans	13	92,9
	Yüksek Lisans	1	7,1
	Toplam	**14**	**100,0**
Yaş Aralığı	41-45 yaş	6	42,9
	33-40 yaş	5	35,7
	46 yaş üstü	3	21,4
	Toplam	**14**	**100,0**
Çalışma Süresi (Yıl)	10-15 yıl	5	35,7
	21-25 yıl	5	35,7
	16-20 yıl	2	14,3
	26 yıl ve üzeri	2	14,3
	Toplam	**14**	**100,0**
Eğitim Verilen Sınıf Düzeyi	5. sınıf	14	50,0
	7. sınıf	5	17,9
	8. sınıf	5	17,9
	6. sınıf	4	14,3
	Toplam	**28**	**100,0**
Sınıf Mevcudu	25	9	56,3
	30	4	25,0
	35	2	12,5
	40	1	6,3
	Toplam	**16**	**100**

Üçüncü görüşmeye katılan 14 Türkçe öğretmeninin eğitim düzeyleri incelendiğinde; Türkçe öğretmenlerinin eğitim düzeyleri incelendiğinde, 13'ünün lisans mezunu olduğu,

1'inin yüksek lisans mezunu olduğu görülmüştür. Görüşmeye katılan öğretmenlerin doktora eğitimi almadıkları belirlenmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin yaş grupları incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 41-45 yaş aralığında olduğu görülmüştür. Yaş grupları, öğretmenlerin deneyimleriyle de ilişkilendirilebilir. Buna göre, 5öğretmenin görev süresi on-on beş yıl, 5 öğretmenin görev süreci yirmi bir-yirmi beş yıl, 2 öğretmenin görev süresi on altı-yirmi yıl, 2 öğretmenin görev süresi yirmi altı ve üzeridir. En az 11 yıl, en fazla ise 29 yıl görev yapan öğretmenlerle görüşülmüştür.

Türkçe öğretmenlerinin ders verdiği sınıf düzeyleri incelendiğinde, öğretmenlerin tamamının 5. sınıf öğrencilerine eğitim verdiği görülmüştür. Ööğretmenlerinin eğitim verdikleri sınıfların mevcudu incelendiğinde; 9'unun 25 kişilik sınıflarda, 7'sinin ise 30 kişi ve üstü sınıflarda eğitim verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim verdikleri sınıflarda mevcudun fazla olduğu söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçları;

1. Yarı yapılandırılmış 3 görüşme formu,
2. 5. sınıf ölçme ve değerlendirme araçları,
3. Uzman görüş formları,
4. Ölçme ve değerlendirme araçlarını inceleme formu.

Nitel araştırmalarda birden fazla veri toplama aracı kullanılması, çalışmanın geçerliğini artıracak ve veri sonuçlarının doğruluğuna çok boyutlu katkılar sunacaktır. Birden fazla veri toplama aracı kullanılarak veri çeşitlemesi (data triangulation) yapılması bulguların geçerlik ve güvenirliklerinin artırılmasını sağlayacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmada, yapı geçerliğini güçlendirmek amacıyla çoklu veri toplama yöntemlerinden yararlanılmıştır. Çalışmanın veri toplama araçlarını; araştırmacı tarafından çalışmanın amacı doğrultusunda hazırlanan 3 farklı görüşme formu ve katılımcılardan toplanan ölçme ve değerlendirme araçlarını inceleme formu oluşturmaktadır. Kapsamlı bir araştırma düşünüldüğünden, ayrıntılı bilgilere ulaşabilmek adına yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Patton (2015, s. 628), görüşmenin amacının, katılımcıların bakış açılarını ortaya çıkarmak olduğunu belirtir. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacının yönlendirmesini en aza indirirken, görüşülen kişiye yanıtlarında esneklik sunan bir yöntem olarak tanımlanır.

Okuma ve yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik soruların sıralamasının nasıl olması gerektiğiyle ilgili kuramsal çerçeveden ve araştırma sorularından yararlanarak formlar hazırlanmıştır. Araştırmada tercih edilen yöntem nedeniyle görüşmede yarı yapılandırılmış sorular kullanılmıştır. Hazırlanan sorular tez izleme komitesine sunulmuş ve komitenin önerileri doğrultusunda düzenlenmiştir. Düzenlenen ilk görüşme formu aracılığıyla 2023 yılında 57 öğretmene ulaşılmıştır. Sonuçlardan hareketle daha kapsamlı yeni görüşme formları hazırlanmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan sorular, uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü için oluşturulan tabloda, "uygundur", "uygun değildir", "düzeltilmeli" maddeleri kullanılmıştır. Oluşturulan her iki görüşme formu için, Düzce Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Başkent Üniversitesi ve Balıkesir Üniversitesi'nde Türkçe Eğitimi ve Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanlarında çalışan dört uzmanın görüşleri alınmıştır. Uzmanların biri Doçent, biri Dr. Öğretim Üyesi, ikisi Dr. Öğretim Görevlisidir. Uzmanlardan yaklaşık iki haftada geri bildirim alınmıştır. Uzman görüşleri neticesinde sorular düzenlenmiştir. Yine benzer biçimde, Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını İnceleme Formu da uzman görüşüne sunulmuştur. İkisi Profesör, biri Doçent olmak üzere üç Türkçe Eğitimi uzmanının görüşleri alınmıştır.

Hazırlanan veri toplama araçları etik kurul onayına sunulmuş ve gerekli onay alınmıştır. Ardından da "MEB Araştırma İzni" alınmıştır. Geliştirilen ilk veri toplama aracı, 5. sınıf Türkçe dersi kapsamında okuma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesine yönelik kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Bu formda ele alınan temel unsurlar şunlardır: okuma ve yazma becerilerine ilişkin alt becerilerin belirlenmesi ve dikkate alınması, bu becerilere uygun metin türlerinin seçilmesi, okuma ve yazma becerilerini ölçmeye yönelik değerlendirme yöntemlerinin tasarlanması, okuma ve yazma süreçlerinde kullanılan stratejilerin uygulanması ve değerlendirilmesi, bu becerilere dair raporlama ve geri bildirim araçlarının oluşturulması ve yazma becerisinin çeşitli boyutlarının analiz edilmesidir. Bu unsurlar, öğrencilerin dil becerilerini çok yönlü bir biçimde geliştirmeyi ve değerlendirmeyi amaçlayan bütüncül bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Diğer iki görüşme formunda, Türkçe dersi kapsamında ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin temel unsurlar ele alınmıştır. Bu unsurlar şöyle özetlenebilir: ölçme ve değerlendirme kavramlarının tanımı ve kapsamı, öğretmenlerin bu süreçleri uygulama amaçları, okuma ve yazma becerilerine yönelik alt becerilerin belirlenmesi ve değerlendirilmesi, bu becerilere uygun ölçme ve değerlendirme araçlarının geliştirilme süreci, yazılı sınavların hazırlanma ve uygulanma aşamaları, yazılı sınav sonuçlarının belirlenmesinin dışında gerçekleşen ölçme amaçları, ölçme ve

değerlendirme süreçlerinde yorumlama ve geri bildirimin rolü ile dönem başarısını belirlemede kullanılan ölçütlerin neler olduğudur.

Araştırmanın beşinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular, araştırmacı tarafından hazırlanan "Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını İnceleme Formu" aracılığıyla elde edilmiştir. Creswell (2013, s. 253), yazıya aktarılmış verilerin çözümlemesinde çoklu kodlayıcıların kullanılmasını temel alan 'kodlayıcılar arası görüş birliği' yönteminin, içerik çözümlemesinin temel odak noktası olduğunu ifade eder. Ölçme araçlarından elde edilen veriler doğrultusunda belirlenen kodlamaların güvenirliğini belirlemek amacıyla, "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" olan durumlar tartışılmış, veriler araştırmacının dışında Türkçe Eğitimi alanında araştırma görevlisi olan ve doktora eğitimi devam eden deneyimli bir uzman (ikinci veri işleyici) tarafından da incelenmiş ve araştırmacı ile uzman arasındaki uyuşma oranına bakılmıştır. Uzlaşmazlıklar, ilgili alanyazından faydalanılarak sistematik bir biçimde çözümlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı ile uzman arasında benzerlik oranı %92 olarak belirlenmiştir. Miles- Huberman (1994), "Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook" adlı kitaplarında içsel tutarlılığın sağlanabilmesi için benzerlik oranlarının en az %80 olması gerektiğini ifade etmiştir (aktaran Creswell, 2017).

Güvenirlik = [Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] × 100 formülü kullanılarak hesaplanabilir (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s. 81).

Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını İnceleme Formu'nda yer alan başlıklar;

'Tarih ve Yarıyıl, Yazılı Sınavlar, Ölçme Aracı/Madde Türü/Görev Biçimi, Değerlendirme Aracı, Kazanım/Öğrenme Çıktısı, Ölçme/Değerlendirme Aracında Yer Alan Sorulardaki Beceriler (Okuma), Ölçme/Değerlendirme Aracında Yer Alan Sorulardaki Beceriler (Yazma), Hedef Kitlenin Düzeyine Uygunluk' biçiminde ele alınmıştır.

a) "Tarih ve Yarıyıl" başlığı, 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılı ve 2024-2025 Eğitim Öğretim Yılları'nın birinci yarıyıllarına ait yazılı sınavlara göre belirlenmiştir.
b) "Yazılı Sınavlar" başlığında, 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılı ve 2024-2025 Eğitim Öğretim Yılları'nın birinci yarıyıllarına ait birinci ve ikinci yazılı sınavlar yer almıştır.
c) "Ölçme Aracı/Madde Türü ve Görev Biçimi" başlığı belirlenirken TDÖP'ler dikkate alınmıştır. Her iki programda da "Ölçme ve Değerlendirme Araçları" genel bir başlık altında ifade edilmektedir. Sınavlarda yer alan sorulara, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda "madde türü" denilmekteyken; 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bu ifade yerini "görev biçimi"ne bırakmıştır. Bu çalışma kapsamında, 2019 TDÖP'ye göre hazırlanan 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılı'na ait yazılı

sınavlarda ‘madde türü’ ifadesi kullanılmış; 2024 Ortaokul TDÖP’ye göre hazırlanan 2024-2025 Eğitim Öğretim Yılları’na ait yazılı sınavlarda ‘görev biçimi’ ifadesi kullanılmıştır.

d) Her iki programda da “Değerlendirme Aracı” ifadesi kullanıldığı için, 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılı’nda ve 2024-2025 Eğitim Öğretim Yılları’nda toplanan değerlendirme araçları bu başlık altında ele alınmıştır.
e) 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda kullanılan “kazanım” ifadesi, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda “öğrenme çıktısı” olarak değiştirilmiştir. Buna göre inceleme formunda, 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılı’nda toplanan yazılı sınavlar için 2019 TDÖP’teki “kazanım” ifadesine yer verilmiş; 2024-2025 Eğitim Öğretim Yılları’nda toplanan yazılı sınavlar için 2024 Ortaokul TDÖP’teki “öğrenme çıktısı” ifadesine yer verilmiştir.
f) Ölçme ve değerlendirme araçlarında yer alan okuma-yazma sorularındaki beceriler; 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılı’na ait yazılı sınavlar için 2019 TDÖP’teki kazanımlar dikkate alınarak; 2024-2025 Eğitim Öğretim Yılları’na ait yazılı sınavlar için 2024 Ortaokul TDÖP’teki kazanımlar dikkate alınarak belirlenmiştir. Örneğin, 2024 Ortaokul TDÖP’teki “Metinde geçen anlamını bilmediği söz varlığı unsurlarının anlamını tahmin edebilme” öğrenme çıktısına göre hazırlanan sorular, “tahmin etme becerisi” olarak değerlendirilmiştir.
g) “Hedef Kitlenin Düzeyine Uygunluk” başlığı altında, 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılı’nda toplanan yazılı sınavlar 2019 TDÖP’ye göre, 2024-2025 Eğitim Öğretim Yılları’nda toplanan yazılı sınavlar 2024 Ortaokul TDÖP’ye göre kazanımlar/öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilerek 5. sınıf düzeyine uygunluğuna bakılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Görüşmeler Ankara’nın Çankaya, Keçiören ve Pursaklar ilçelerinde, ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeyi kabul eden öğretmenlerle kendi programlarına uygun olan süreçlerde, çalıştıkları okullara gidilerek görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler ile yüz yüze ve çevrimiçi görüşmeye başlamadan önce araştırmanın amacı üzerine bilgilendirme yapılmıştır. Görüşmeler beş haftalık bir süreci kapsamış genel olarak hafta içi iki günde beş öğretmen ile ayrı ayrı görüşmeler yapılmıştır. 2023 yılında gerçekleşen ilk görüşmede 57 öğretmen ile

görüşülmüştür. 2024 yılında gerçekleşen ikinci görüşmede 34 öğretmen ile görüşülmüştür. İki görüşmede de öğretmenlere on soru yöneltilmiştir. 2025 yılında gerçekleşen üçüncü görüşmede ise, 14 öğretmenle görüşülmüş ve 11 soru yöneltilmiştir. Görüşmelerde Türkçe öğretmenlerine amaçlar çerçevesinde oluşturulan kapsamlı sorular yöneltilmiştir. Her bir öğretmenin görüşme sorularını yanıtlaması ortalama 25-40 dakika sürmüştür. Her bir görüşme kayıt altına alınamamıştır. Bu nedenle araştırmacı görüşme esnasında notlar almıştır. Alınan notlar, bilgisayar ortamına aktarılmış ve notlar görüşmecilerle paylaşılmıştır.

Araştırma sürecinde, 5. sınıflarda görev yapan öğretmenlerden 2023-2024 ve 2024-2025 Eğitim Öğretim Yılları'nın birinci yarıyıllarına ait ölçme ve değerlendirme araçları istenmiştir. Toplanan yazılı sınav örnekleri ve değerlendirme formları araştırmacı ve alan uzmanı tarafından geliştirilen bir inceleme formu (Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını İnceleme Formu) ile doküman analizi yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş, tüm veriler anonim hale getirilerek dijital olarak saklanmıştır.

Araştırma süreci Tablo 3.7.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.7.

Araştırma Sürecinin Aşamaları

Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri					
Araştırma Sorusu	Araştırma Yaklaşımı	Veri Toplama Tekniği	Veri Kaynağı ve Veri Toplama Yılı	Veri Toplama Aracı	Verilerin Analizi
1. Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri'nde tanımlanan ölçme/izleme ve değerlendirme yeterliklerine yönelik farkındalıkları ne düzeydedir?	Nitel	Görüşme	57 Türkçe Öğretmeni (5, 6, 7, 8. Sınıf)-2023	Görüşme Formu	İçerik Analizi
2. Türkçe öğretmenlerinin, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda tanımlanan ölçme ve değerlendirme yeterliklerine yönelik farkındalıkları ne düzeydedir?	Nitel	Görüşme	34 Türkçe Öğretmeni (5, 6, 7, 8. Sınıf)-2024	Görüşme Formu	İçerik Analizi
3. 5. sınıf Türkçe öğretmenlerinin, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda tanımlanan ölçme ve değerlendirme yeterliklerine yönelik farkındalıkları ne düzeydedir?	Nitel	Görüşme	14 Türkçe Öğretmeni (5. Sınıf)-2025	Görüşme Formu	İçerik Analizi
Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını İnceleme Süreci					
4. 5. sınıf Türkçe öğretmenlerinden toplanan örnek ölçme ve değerlendirme araçları (yazılı sınav ve değerlendirme formları) öğretmenlerin yanıtlarıyla ne ölçüde uyumludur?	Nitel	Doküman Analizi	Öğretmenler-2023-2024 2024-2025	Alan Uzmanı için Hazırlanan İnceleme Formu	Betimsel Analiz

1. Araştırmanın ilk aşamasını planlama oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, öncelikle ayrıntılı bir alanyazın taraması yapılmış; araştırma soruları ve araştırma modeli belirlenmiştir.
2. Uygulama zamanı ve sürecinde, katılımcılara ve hangi becerilere yönelik çalışılacağına karar verilmiştir.
3. Öğretmen yeterliğinin belirlenmesi için hedeflenen veri toplama araçları oluşturulmuştur.
4. Ankara'nın merkez ilçelerinden sayılan Çankaya, Keçiören ve Pursaklar ilçelerinden okullar belirlenmiştir. İlçeler belirlenirken, "İlçelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması" dikkate alınmıştır. Buna göre, Çankaya Birinci Kademe Gelişmiş İlçeler arasında yer almakta; Keçiören İkinci Kademe Gelişmiş İlçelerin başında, Pursaklar ise İkinci Kademe Gelişmiş İlçelerin sonunda yer almaktadır.
5. Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme süreçlerine ilişkin Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri ve alanyazından kaynak tarama yöntemi ile toplanan verilerle Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (Ek 1) hazırlanmıştır. Bu süreçte alan yeterliklerine dair farkındalıklarını belirlemek için 57 Türkçe öğretmeniyle görüşme gerçekleştirilmiştir.
6. Yukarıda sayılanlara ek olarak 2024 yılında uygulamaya konulan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'na yönelik bir değerlendirme yapma ihtiyacı hasıl olmuştur. Daha önce gerçekleştirilen görüşme sonucunda, 57 kişiden elde edilen nitel verilerden hareketle daha kapsamlı görüşme soruları hazırlanmıştır.
7. İkinci ve üçüncü araştırma soruları için nitel veriler; kapsamlı bir biçimde hazırlanan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları (Ek 2, Ek 3) ile toplanmıştır. Ek 2'deki sorular (2019 TDÖP'ye yönelik sorular) aracılığıyla gerçekleştirilen görüşmeye 5, 6, 7, ve 8. sınıflarda görev yapan 34 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Bu görüşme, eylül ayında seminer dönemi başlamadan önce gerçekleştirilmiştir. Ek 3'teki sorular (2024 Ortaokul TDÖP'ye yönelik sorular) ise yalnızca 5. sınıfta görev yapan 14 Türkçe öğretmenine sorulmuştur. Bu görüşme, ocak ayında birinci yarıyılın sonunda gerçekleştirilmiştir.
8. Dördüncü araştırma sorusu kapsamında, 2024 Ortaokul TDÖP uygulanmadan önce öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile 5. sınıf öğretmenlerinin 2024 Ortaokul TDÖP'yi ilk uygulamadaki görüşleri esas alınarak süreçler karşılaştırılmıştır.

9. Uygulamaların sahaya yansımasını görebilmek ve daha gerçekçi değerlendirebilmek adına, görüşmelere katılan 5. sınıf Türkçe öğretmenlerinin 2023-2024 ve 2024-2025 Eğitim Öğretim Yılları'nın birinci yarıyılında hazırladıkları yazılı sınavlar, uzman görüşüyle oluşturulan bir inceleme formuyla araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından incelenmiştir.

Araştırmanın beşinci araştırma sorusuna ilişkin nitel verilerin toplanma sürecinde; öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları kapsamında hazırladıkları yazılı sınav soruları araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından doküman inceleme metodu kullanılarak incelenmiştir. "Doküman incelemesi, araştırılması planlanan konu ya da olaylara ilişkin bilgileri içeren yazılı materyallerin analizine yönelik bir veri toplama yöntemidir" (Yıldırım ve Şimsek, 2008, s. 187). Analizde uzman görüşlerini tezin araştırma soruları etrafında toplamak için kategoriler belirlenerek bir inceleme formu oluşturulmuştur.

Nitel yöntemlerle elde edilen verilerin analizi yapılmış ve son aşamada ulaşılan sonuçlarla alanyazındaki araştırma sonuçları arasındaki ilişki tartışılmıştır. Bu verilerle Türkçe dersinde okuma ve yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme süreci problemlerde belirtilen açılardan betimlenmiş ve eksiklere yönelik çözüm önerileri sunulmuştur.

3.5. Verilerin Çözümlenmesi

Bu bölümde, Türkçe öğretmenlerinin görüşme sorularına verdikleri yanıtların çözümlenme sürecine yönelik; Türkçe öğretmenlerinden toplanan ölçme ve değerlendirme araçlarının incelenme sürecine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

3.5.1. Görüşmelere ilişkin verilerin çözümlenmesi

Görüşme verileri, araştırma soruları doğrultusunda geliştirilen temalara göre içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi elde edilen verilerin daha yakından incelenmesini ve bu verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşılmasını gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 89). Başka bir ifadeye göre, içerik analizi yoluyla veriler tanımlanmaya çalışılır; birbirine benzediği ve birbiri ile ilişkisi olduğu belirlenen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanır (Altunışık ve Diğerleri, 2010, s. 322).

İçerik çözümlemesi verileri dört aşamada çözümlenir: "verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve

yorumlanması" (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 228). Bu araştırmanın görüşme yanıtlarından elde edilen verileri yukarıdaki aşamalar doğrultusunda çözümlenmiştir. İçerik çözümlemesine göre, verileri kodlanma sürecinde üç tür kodlama biçimi bulunmaktadır: "(1) daha önce belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama, (2) verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama, (3) genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama" (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 229). Bu araştırmada, verilerin çözümlenmesine kılavuzluk eden ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin kavramlara göre ve öğretmenlerin yanıtlarından çıkarılan kavramlara göre kodlama yapılmıştır. Kodlama süreci önce açık kodlamayla başlamış, ardından kodlar kategorilere dönüştürülmüş ve ana temalar altında gruplanmıştır. Kodlama süreci araştırmacı ve bir uzman tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilmiş, daha sonra karşılaştırılarak %96 oranında kodlayıcılar arası uyum sağlanmıştır. Temalar oluşturulurken hem araştırma sorularına hem de katılımcıların ifadelerindeki tekrar eden örüntülere dikkat edilmiştir.

Araştırmanın temel kategorisi "ölçme ve değerlendirme"dir. Bu da kendi içinde "okuma becerisini ölçme ve değerlendirmeye ilişkin kategoriler", "yazma becerisini ölçme ve değerlendirmeye ilişkin kategoriler" olmak üzere ikiye ayrılmıştır.

Elde edilen sonuçlar tablo yardımıyla frekans değerleri dikkate alınarak sunulmuştur. Daha sonra bu veriler yorumlanmıştır. Çıkarılan bu temalar Ö1, Ö2, Ö3… biçiminde öğretmen görüşleriyle karşılaştırılmış, ortak temalar çıkarılıp araştırmanın güvenirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

3.5.2. Yazılı sınavlara ilişkin verilerin çözümlenmesi

Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamaları kapsamında hazırladıkları veya kullandıkları yazılı sınavlar ve değerlendirme araçları araştırmacı ve bir alan uzmanı (değerlendirici) tarafından doküman inceleme yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada incelenen yazılı sınavlara, görüşmeye katılan öğretmenler aracılığıyla ulaşılmıştır. Yazılı sınav örnekleri ve değerlendirme formları ise betimsel analiz yöntemiyle incelenmiş, soru türleri, hedeflenen beceriler ve öğretim programıyla uyumu açısından değerlendirilmiştir. Analiz süreci, sürece dair örnek veri alıntılarıyla desteklenmiştir.

3.6. Etik Kurul İzni /MEB Araştırma İzni

1. Başvuru;

   Sayı: E- 14588481-605.99-84478095

   Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 119818, 121074, 967638

   Uygulama İzni Kabul Tarihi: 19.09.2023

2. Başvuru;

   Başvuru No: MEB. TT. 2024. 000357

   Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 119818, 121074, 967638

   Uygulama İzni Kabul Tarihi: 07.08.2024

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde; ortaokul Türkçe öğretmenlerinin okuma ve yazma becerilerini ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik yeterlik düzeylerinin neler olduğuna ilişkin öğretmen görüşlerini içeren tablolara ve öğretmenlerden toplanan ölçme ve değerlendirme araçlarını inceleme sürecine yer verilmiş ve sonuçlar yorumlanmıştır.

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu başlıkta, "Türkçe öğretmenlerinin, ***Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri'****nde tanımlanan ölçme/izleme ve değerlendirme yeterliklerine yönelik farkındalıkları ne düzeydedir?"* araştırma sorusuna ilişkin yanıtlar, aşağıdaki sorular bağlamında ele alınmıştır:

4.1.1. Okuma ve yazma becerisine yönelik programdaki kazanımlara (öğrenme çıktılarına) ilişkin açıklamaları, sınıf düzeyindeki farklılıkları değerlendirme sürecinize nasıl yansıtıyorsunuz?

4.1.2. Okuma ölçme aracı hazırlarken metin türlerinde çeşitliliğe dikkat ediyor musunuz?

4.1.3. Okuma becerisine yönelik ölçme araçlarından hangilerini, hangi aşamada (ne sıklıkta) kullanıyorsunuz?

4.1.4. Okuma stratejilerinin hangilerini değerlendirebiliyorsunuz ve değerlendirme sürecinde hangi araçları kullanıyorsunuz?

4.1.5. Okuma becerisine dair raporlama (yorumlama) ve geri bildirim araçlarınız nelerdir?

4.1.6. Yazma becerisine yönelik ölçme araçlarından hangilerini, hangi aşamada (ne sıklıkta) kullanıyorsunuz?

4.1.7. Yazma sürecini değerlendirirken yazma boyutlarından hangisine daha çok dikkat ediyorsunuz?

4.1.8. Yazma ölçme aracı hazırlarken metin türünde çeşitliliğe dikkat ediyor musunuz?

4.1.9. Yazma stratejilerinin hangilerini değerlendirebiliyorsunuz ve bunları değerlendirme sürecinde hangi araçları kullanıyorsunuz?

4.1.10. Yazma becerisine dair raporlama (yorumlama) ve geri bildirim araçlarınız nelerdir?

Görüşme Formu'nda yer alan sorular, doğrudan atıfta bulunmaksızın Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri'ne yönelik öğretmenlerin farkındalığını değerlendirmek üzere oluşturulmuştur. Bu kapsamda, soruların karşıladığı yeterlik alanları aşağıda belirtilmiştir:

Program Kazanımlarını Değerlendirme (5.1.1)

Soru: Okuma ve yazma becerisine yönelik programdaki kazanımlara (öğrenme çıktılarına) ilişkin açıklamaları, sınıf düzeyindeki farklılıkları değerlendirme sürecinize nasıl yansıtıyorsunuz?

Performans Göstergesi: Y1 A2

Metin Türü Çeşitliliği (Okuma) (5.1.2)

Soru: Okuma ölçme aracı hazırlarken metin türlerinde çeşitliliğe dikkat ediyor musunuz?

Performans Göstergesi: Y1 A2

Kullanılan Ölçme Araçları (Okuma) (5.1.3)

Soru: Okuma becerisine yönelik ölçme araçlarından hangilerini, hangi aşamada kullanıyorsunuz?

Performans Göstergesi: Y2 A1

Okuma Stratejilerinin Değerlendirilmesi (5.1.4)

Soru: Okuma stratejilerinin hangilerini değerlendirebiliyorsunuz ve değerlendirme sürecinde hangi araçları kullanıyorsunuz?

Performans Göstergesi: Y2 A1

Okuma Becerisi Raporlama ve Geri Bildirim (5.1.5)

Soru: Okuma becerisine dair raporlama (yorumlama) ve geri bildirim araçlarınız nelerdir?

Performans Göstergesi: Y3 A1-2

Kullanılan Ölçme Araçları (Yazma) (5.1.6)

Soru: Yazma becerisine yönelik ölçme araçlarından hangilerini, hangi aşamada kullanıyorsunuz?

Performans Göstergesi: Y2 A1

Yazma Süreci ve Dikkat Edilen Boyutlar (5.1.7)

Soru: Yazma sürecini değerlendirirken yazma boyutlarından hangisine daha çok dikkat ediyorsunuz?

Performans Göstergesi: Y2 A2

Metin Türü Çeşitliliği (Yazma) (5.1.8)

Soru: Yazma ölçme aracı hazırlarken metin türünde çeşitliliğe dikkat ediyor musunuz?

Performans Göstergesi: Y1 A2

Yazma Stratejilerinin Değerlendirilmesi (5.1.9)

Soru: Yazma stratejilerinin hangilerini değerlendirebiliyorsunuz ve bunları değerlendirme sürecinde hangi araçları kullanıyorsunuz?

Performans Göstergesi: Y2 A1

Yazma Becerisi Raporlama ve Geri Bildirim (5.1.10)

Soru: Yazma becerisine dair raporlama (yorumlama) ve geri bildirim araçlarınız nelerdir?

Performans Göstergesi: Y3 A1-2

4.1.1. Okuma ve yazma becerisine yönelik programdaki kazanımlara (öğrenme çıktılarına) ilişkin açıklamaları, sınıf düzeyindeki farklılıkları değerlendirme sürecinize nasıl yansıtıyorsunuz?

Görüşmeye katılan 57 Türkçe öğretmenine yukarıdaki soru sorulmuş ve yanıtlar Tablo 4.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.

Sınıf Düzeyindeki Farklılıkları Değerlendirme Süreçleri

	f	Yüzde
Sınıf düzeyine uygun etkinlikler planlama	14	24,6
Kazanımlara uygun ders planı hazırlama	12	21,1
Her alt beceriyi ayrı ayrı ele alma	11	19,3
Metinleri sınıf düzeyine uygun biçimde inceleme	4	7,0
Metin türlerine yönelik çeşitliliğe dikkat etme	2	3,5
Dil bilgisi konularını sınıf düzeyine uygun biçimde işleme	2	3,5
Yazma boyutlarına dikkat etme	1	1,8
Yanıt yok	11	19,3
Toplam	**57**	**100**

14 öğretmen, sınıf düzeyine uygun etkinlikler planlamak yanıtını, 12 öğretmen kazanımlara uygun ders planı hazırlamak yanıtını, 11 öğretmen her alt beceriyi ayrı ayrı ele alma yanıtını vermiştir. Görüşmeye katılan Türkçe öğretmenlerinin sondajda soruyu ayrıntılandırdığım halde, 11'i soruya yanıt vermemiştir. Örneğin öğretmenler;

"Sınıf düzeyine uygun etkinliklerle." (Ö1),

"Sınıf düzeyine uygun metinler seçip verilen kelimelere dikkat ediyorum." (Ö4),

"Her sınıf seviyesine uygun araçlar, yöntem ve teknikler, metinler kullanarak farklılıkları değerlendirme sürecine yansıtıyorum." (Ö37),

"Sınıf seviyesine göre okuma-yazma farklılıklarını değerlendiriyorum. Öğrencilerin seviyelerine uygun kazanımlara göre okuma-yazma çalışmaları yaptırıyorum." (Ö46), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

4.1.2. Okuma ölçme aracı hazırlarken metin türlerinde çeşitliliğe dikkat ediyor musunuz?

Görüşmeye katılan 57 Türkçe öğretmenine yukarıdaki soru sorulmuş ve yanıtlar Tablo 4.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.

Okuma Becerisinde Metin Türü Çeşitliliği

	f	**Yüzde**
Metin türü çeşitliliğine dikkat etme	25	43,9
Metin türlerinden hikâye, masal, şiir, anı, fabl, makale, röportaj, roman, deneme, söyleşi, destan kullanma	19	33,3
Ders kitabındaki metin türlerine bağlı kalma	6	10,5
Metin türü çeşitliliğine dikkat etmeme	4	7,0
Yıllık planda yer alan metin türlerine öncelik vermeme	3	5,3
Toplam	**57**	**100**

Türkçe öğretmenlerinin 44'i olumlu, 13'ü olumsuz yanıt vermiş; okuma becerisine yönelik ölçme aracı hazırlarken metin türüne dikkat eden öğretmenlerin 19'u, hikâye, masal, şiir, anı, fabl, makale, röportaj, roman, deneme, söyleşi, destan gibi metin türlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin öğretmenler;

"Evet. Hikâye, masal ya da şiir okutuyorum." (Ö2),

"Evet, ediyorum. Hikâye, şiir daha fazla." (Ö22),

"Evet, sınıf/şube bazında veya sınıf içindeki seviyeye göre uygun metinlerini seçmeye çalışıyorum (Roman, hikâye, masal, fabl gibi türlerden yararlanıyorum." (Ö25),

"Evet, metin türlerinin tekdüze olmamasına, çeşitli olmasına dikkat ediyorum." (Ö45) biçiminde görüşlerini bildirmişler.

Aynı zamanda,

"Evet, dikkat ediyorum." (Ö6),

"Evet, dikkat ediyorum." (Ö15),

"Evet…" (Ö23),

"Evet, dikkat ediyorum." (Ö36),

"Evet, dikkat ediyorum." (Ö42), biçiminde ayrıntı vermeden görüşlerini ifade etmişlerdir.

"Hayır, ders kitabındaki metinler dışında bir okuma etkinliği gerçekleştiremiyorum. Kitaptaki etkinlikleri ancak yetiştirebiliyorum. Bu nedenle ders kitabındaki metin türlerine bağlı kalıyorum." (Ö50),

"Metin türlerinde çeşitliliğe dikkat edemiyorum. Ancak her sınıf düzeyinde farklılaşıyor." (Ö8), biçiminde görüşlerini olumsuz olarak dile getirmişlerdir.

4.1.3. Okuma becerisine yönelik ölçme araçlarından hangilerini, hangi aşamada (ne sıklıkta) kullanıyorsunuz?

Görüşmeye katılan 57 Türkçe öğretmeninin yanıtlarına göre ilk olarak, öğretmenlerin tercih ettiği ölçme araçları kodlamalara ayrılmıştır. Yanıtlar Tablo 4.3.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.3.

Öğretmenlerin Tercih Ettiği Okuma Becerisi Ölçme Araçları

		f	Yüzde
	Kısa yanıtlı sorular	20	35,0
	Açık uçlu sorular	8	14,0
	Metin tamamlama	4	7,0
	Metni yeniden yazma	3	5,3
	5N1K soruları	2	3,5
	Yanıt yok/kavram bilgisi yok	20	35,0
Toplam		**57**	**100**

Görüşmeye katılan öğretmenlerin 20'si soruya yanıt verememiş, olumlu yanıt verenlerin 20'si ise kısa yanıtlı sorular kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin geleneksel ölçme araçlarını tercih ettikleri söylenebilir. Örneğin öğretmenler;

"Kısa yanıtlı sorularla…" (Ö1),

"Dönüşümlü olarak özet çıkarma, kısa yanıtlı sorular kullanıyorum. Haftalık ders saatine göre." (Ö32),

"Metne dayalı kısa yanıtlı soruları sık kullanıyorum." (Ö51) biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Okuma becerisini ölçme araçlarına dair yanıtlar elde edildikten sonra, soruyu genişleterek ***"Ölçme araçlarını hangi aşamada (ne sıklıkta) kullanıyorsunuz?"*** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.4.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4.

Okuma Becerisi Ölçme Aracını Kullanma Sıklığı

	f	Yüzde
Dönemde iki kere	30	52,6
Her derste/her okuma sürecinde	8	14,0
Haftada bir veya iki kere	7	12,3
Ayda bir kere/her ay	5	8,8
Ara sıra	4	7,0
Yanıt yok/kavram bilgisi yok	3	5,3
Toplam	**57**	**100**

Öğretmenlere ölçme ve değerlendirme araçlarını ne sıklıkta kullandıkları sorulduğunda, öğretmenlerin 30'u dönemde iki kere olmak üzere sınav dönemlerinde kullandığını belirtmiş; 8'i her derste/her okuma sürecinde kullandığını, 7'si ise haftada bir veya iki kere kullandığını ifade etmiştir. Dönemde iki kere veya ara sıra yanıtını veren öğretmenlerin okuma becerisine yönelik süreç değerlendirmesini önemsemediği söylenebilir. Yanıt vermeyen 3 öğretmenin ise, ölçme aracı kullanımını dikkate almadığı düşünülebilir. Örneğin öğretmenler;

"MEB'in belirlediği sınav dönemlerinde ölçme yapıyorum. Sınavlarda genellikle okuma becerisini ölçüyoruz. Bir iki soru yazma becerisine yönelik olabiliyor." (Ö9),

"Hemen hemen her derste kullanıyorum." (Ö37),

"Okuma kurallarını uygulama, okuduğu metni anlama ve çözümleme, görsel iletileri algılama, okuduğu metni değerlendirme yöntemlerini hemen hemen her ders kullanıyorum." (Ö50), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

4.1.4. Okuma stratejilerinin hangilerini değerlendirebiliyorsunuz ve değerlendirme sürecinde hangi araçları kullanıyorsunuz?

Görüşmeye katılan 57 Türkçe öğretmenine, ilk olarak ***"Okuma stratejilerinin hangilerini değerlendirebiliyorsunuz?"*** sorusu çoklu yanıtlama yöntemiyle sorulmuştur. Bu nedenle toplam belirtilmemiştir. Yanıtlar Tablo 4.5.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5.

Okuma Stratejilerini Değerlendirme Süreci

	f	Yüzde
Sesli okuma	28	20,9
Sessiz okuma	27	20,1
Tahmin etme	20	14,9
Not alarak okuma	19	14,2
Özetleme	17	12,7
Eleştirel okuma	4	3,0
Çözümleme	4	3,0
Canlandırma	2	1,5
Yanıt yok	7	5,2

Görüşme sürecinde olumlu yanıt veren öğretmenlerin 28'i öğrencilerin "sesli okuma" stratejilerini, 27'si ise öğrencilerin "sessiz okuma" stratejilerini değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerden 7'sinin ise öğrencilerin okuma stratejilerini değerlendirmedikleri görülmüştür. Örneğin öğretmenler;

"Sesli ve sessiz okuma çalışmaları." (Ö7),

"Sesli okuma." (Ö10),

"Sesli okuma." (Ö44), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Verilen yanıtlar üzerine konuyu biraz daha açabilmek adına, ***"Az önce sözünü ettiğiniz okuma stratejilerini değerlendirme sürecinde hangi araçları kullanıyorsunuz?"*** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.6.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.6.

Okuma Stratejilerini Değerlendirme Araçları

	f	Yüzde
Soru-yanıt ile değerlendirme	14	24,5
Derecelendirme ölçeği kullanma	4	7,0
Kitaptaki metin soruları ile değerlendirme	2	3,5
Seviyeye uygun ölçek hazırlama	2	3,5
Özet formları, çalışma kağıtları ve testler kullanma	1	1,8
Hikâye haritası kullanma	1	1,8
Değerlendirme aracı kullanmama	33	57,9
Toplam	**57**	**100**

Öğretmenlerin okuma stratejilerini değerlendirirken kullandıkları araçlar incelendiğinde, görüşmeye katılan öğretmenlerin 33'ünün herhangi bir araç kullanmadığı görülmüştür. 24'ü ise soruya olumlu yanıt vermiştir. Olumlu yanıt veren öğretmenlerin 14'ü okuma stratejilerini 'soru-yanıt' yöntemiyle değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. 6

öğretmenin ise ölçek çeşitlerini kullanarak değerlendirmeye çalıştığı görülmektedir. Okuma stratejilerini değerlendirme araçlarını kullanma konusundaki eksiklik, öğretmenlerin bu konuda kendilerini geliştirmesi gerektiğini göstermektedir. Stratejiler ve araçlara bakıldığında, sınıf içi etkinliklerle veya ödevler aracılığıyla okuma stratejilerinin izlenmeye çalışıldığı söylenebilir. Örneğin öğretmenler;

"... soru-yanıt şeklinde kitaba ilişkin inceleme yapıyoruz." (Ö21),

"Soru-yanıt yöntemi..." (Ö22),

"... soru-yanıt, konu-ana fikir belirleme, özetleme için ölçekler kullanılabiliyoruz." (Ö29),

"... soru-yanıt yöntemini kullanıyorum." (Ö36),

"... soru-yanıt yöntemiyle sınıf içerisinde 100 puan üzerinden değerlendiririm." (Ö54), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

4.1.5. Okuma becerisine dair raporlama (yorumlama) ve geri bildirim araçlarınız nelerdir?

Görüşme sürecinde 57 Türkçe öğretmeninin raporlama araçlarına dair soruya verdiği yanıtlar Tablo 4.7.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.7.

Okuma Becerisini Raporlama Araçları

	f	**Yüzde**
Ara sınavlar ve yazılı sınavlar uygulama	16	28,0
Okuma becerisini değerlendirme formu kullanma	12	21,1
Kitap değerlendirme formu kullanma	4	7,0
Derecelendirilmiş puanlama anahtarı kullanma	3	5,3
Özet defteri/özet formları kullanma	2	3,5
Belirtke tablosu kullanma	1	1,8
Raporlama aracı kullanmama	10	17,5
Yanıt yok	10	17,5
Toplam	**57**	**100**

Görüşmeye katılan öğretmenlerin 10'u soruya yanıt vermemiş, 10'u raporlama aracı kullanmadığını belirtmiştir. 37'si olumlu yanıt vererek raporlama aracı kullandığını ifade etmiştir. Çoğunlukla yazılı sınav uygulamalarıyla okuma becerisine dair raporlama yapabildikleri görülmüştür. Öğretmenlerin 12'sinin öğrencilerin becerilerini raporlarken "okuma becerisini değerlendirme formu" kullandığı görülmüştür. Sayı az olsa da bu önemli bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Örneğin öğretmenler;

"Okuma değerlendirme ölçeği kullanıyorum." (Ö17),

"Okuma becerileri değerlendirme ölçeği kullanarak değerlendirme yapmaktayız." (Ö28),

"Okuma becerisi değerlendirme ölçeği…" (Ö56), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri'nde raporlama ve geri bildirim süreci bir arada ele alınmıştır. Buna göre, yukarıdaki soruyu biraz daha açabilmek adına öğretmenlere ***"Okuma becerisine dair geri bildirim araçlarınız nelerdir?"*** sorusu sorulmuştur. Buna göre yanıtlar Tablo 4.8.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.8.

Okuma Becerisine Yönelik Geri Bildirim Araçları (Türleri)

	f	**Yüzde**
Sözlü geri bildirim verme	12	21,1
Geri bildirim vermeme	45	78,9
Toplam	**57**	**100**

Öğrencilerin okuma becerilerine yönelik geri bildirim verme sürecinde öğretmenlerin 12'si "sözlü geri bildirim" verdiğini belirtmiş; 45'i ise geri bildirim vermediğini ifade etmiştir. Örneğin öğretmenler;

"Öğrencilerin okuma düzeyleri farklı. Bazıları hala heceleyerek ve yavaş okuyor. Herkesin içinde düzeltme yapınca okumaktan çekiniyorlar. Ufak tefek notlar alıp daha sonra öğrenciyle birebir görüşüyorum. Sınıf içinde geri bildirim veremiyorum." (Ö6),

"Sınıf mevcudu kalabalık, okumada her bir öğrenciye ayrı ayrı geri bildirim veremiyorum." (Ö13),

"Okuma becerisine yönelik geri bildirim vermiyorum sınıf içerisinde, yalnızca metin altı etkinliklere yönelik soru-yanıt sürecinde yönlendiriyorum." (Ö28),

"Sözel olarak geri bildirim veriyorum." (Ö35),

"Anlık sözlü geri bildirim verme…" (Ö51), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Okuma becerisine ilişkin elde edilen veriler, öğretmenlerin okuma becerisine yönelik ölçme ve değerlendirme süreçlerinde ağırlıklı olarak geleneksel ve yüzeysel yöntemleri tercih ettiklerini göstermektedir. Görüşmeye katılan 57 öğretmenden 20'si kısa yanıtlı sorularla ölçme süreci gerçekleştirdiğini belirtmiş, aynı sayıda öğretmen ise bu soruya hiç yanıt verememiştir. Bu durum, öğretmenlerin büyük bir kısmının ölçme aracı çeşitliliği konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını ya da uygulamada sınırlı kaldıklarını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin çoğu okuma becerisine yönelik ölçme araçlarını yalnızca dönemlik sınavlar kapsamında kullanmakta (f=30, %52,6); her derste veya süreç içerisinde değerlendirme yapan öğretmen sayısı oldukça azdır (f=8, %14,0). Bu da sürece dayalı ölçme anlayışının uygulamada yeterince benimsenmediğini ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte öğretmenlerin önemli bir kısmı, okuma stratejilerini değerlendirme konusunda da sistematik araçlar kullanmamaktadır. Katılımcıların %57,9'u herhangi bir değerlendirme aracı kullanmadığını belirtmiş; araç kullanan öğretmenler ise çoğunlukla soru-yanıt yöntemine yönelmiştir. Bu, strateji temelli değerlendirmeye dair yapılandırılmış bir uygulamanın eksikliğine işaret etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin yalnızca %21,1'i sözlü geri bildirim verdiğini ifade ederken, %78,9'u geri bildirim vermediğini belirtmiştir. Geri bildirimin hem öğrenme sürecini desteklemede hem de öğrenci motivasyonunu artırmada temel bir unsur olduğu düşünüldüğünde, bu bulgu öğretmenlerin okuma becerisine yönelik değerlendirme süreçlerinde gelişime açık önemli bir alan bulunduğunu göstermektedir. Genel olarak sonuçlar, öğretmenlerin okuma becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde yeterli çeşitlilik ve derinlik sağlayamadıklarını, ölçme araçları ve geri bildirim konusunda mesleki gelişim ihtiyaçlarının bulunduğunu ortaya koymaktadır.

4.1.6. Yazma becerisine yönelik ölçme araçlarından hangilerini, hangi aşamada (ne sıklıkta) kullanıyorsunuz?

Görüşme sürecinde 57 Türkçe öğretmeninin yanıtlarına göre ilk olarak yazma becerisi ölçme araçları kodlamalara ayrılmıştır. Yanıtlar Tablo 4.9.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.9.

Öğretmenlerin Tercih Ettiği Yazma Becerisi Ölçme Araçları

	f	Yüzde
Verilen konudan hareketle yazma	11	19,3
Metin tamamlama	9	15,8
İstenen türe ilişkin metin oluşturma	8	14,0
Derste okunan metnin özetini yazma	4	7,0
Duygu-düşünce ve hayallerini anlatan yazılar yazma	2	3,5
Duyulardan hareketle yazma	1	1,8
Dikte çalışması yapma	1	1,8
Yanıt yok	21	36,8
Toplam	**57**	**100**

Öğretmenlerin 36'sının olumlu yanıt verdiği görülmüştür. Olumlu yanıt veren öğretmenlerden 11'i "verilen konudan hareketle yazma"; 9'u "metin tamamlama"; 8'i ise "istenen türe ilişkin metin oluşturma" soru türlerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin öğretmenler;

"Haftada bir konu veriyorum ve yazma yaptırıyorum." (Ö2),

"Verilen konudan hareketle yazma ya da verilen metni tamamlama yaptırıyorum…" (Ö12), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Yukarıdaki soruyu biraz daha genişletmek için ***"Yazma becerisine yönelik ölçme aracını ne sıklıkta kullanıyorsunuz?"*** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.10.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.10.

Yazma Becerisi Ölçme Aracını Kullanma Sıklığı

	f	**Yüzde**
Haftada bir kere	17	29,8
Ayda bir kere/Her ay	5	8,8
İki haftada bir kere	4	7,0
Yanıt yok	31	54,4
Toplam	**57**	**100**

Olumlu yanıt veren öğretmenlerin 17'si yazma becerisine yönelik değerlendirme sıklığının "haftada bir kere" olduğunu belirtmiştir. Haftada bir kere verilen yazma görevi, ödev olarak değerlendirilebilir. Yanıtlardan anlaşıldığı üzere öğretmenler, dönemde iki kere yazılı sınav için hazırlanan her ölçme aracında yazma sorusuna yer vermemektedir. Örneğin öğretmenler;

"Her ay dikte çalışması yaptırarak yazım-noktalama kurallarını ölçmeye çalışır ve değerlendirmeyi de kâğıt üzerinde yanlışları düzelterek yetersiz, orta, iyi, çok iyi biçiminde yaparım." (Ö5),

"Her hafta yazma çalışması yapıyoruz. Belirlediğimiz ölçütlere göre (noktalama, yazım kuralları, kompozisyon düzeni, anlatım gibi) incelenip dönüt veriliyor." (Ö9), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

4.1.7. Yazma sürecini değerlendirirken yazma boyutlarından hangisine daha çok dikkat ediyorsunuz?

Bu soruya göre, 57 Türkçe öğretmeninin yanıtları Tablo 4.11.'de gösterilmiştir. Çoklu yanıt verildiği için toplam belirtilmemiştir.

Tablo 4.11.

Yazılı Metinleri Değerlendirirken Dikkat Edilen Ölçütler

	f	Yüzde
Noktalama işaretleri	18	19,6
Yazım kuralları	17	18,5
Anlatımın zenginliği/içerik	9	9,8
Sayfa/kâğıt düzeni	9	9,8
Yazının okunabilirliği/okunaklı olması	8	8,7
Yazı bütünlüğü/anlamsal bütünlük	6	6,5
Taslak hazırlama/planlama	5	5,4
Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin olması	5	5,4
Başlık oluşturma	3	3,3
Metin türü özellerine uygunluk	3	3,3
Yazı güzelliği	3	3,3
Türkçeyi güzel ve doğru kullanma	2	2,2
Paragraf düzeni	2	2,2
Yazma hızı	1	1,1
Tümce düzeni	1	1,1

Görüşmeye katılan öğretmenlerin 18'inin öğrencilerin yazma süreçlerini değerlendirirken noktalama işaretlerine dikkat ettiği; 17'sinin yazım kurallarına dikkat ettiği; 9'unun anlatım zenginliğine dikkat ettiği; 9'unun ise sayfa düzenine dikkat ettiği belirlenmiştir. Yazılı sınavlarda da çoğunlukla ilgili beceriler ölçülmektedir. Başlık oluşturma, taslak hazırlama süreçlerine dikkat eden öğretmenlerin planlı yazma becerisi kazandırmak istediği söylenebilir. Yazılı anlatım çalışmaları birden fazla beceri içermektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin biçim ve içeriğe ilişkin yazma boyutlarını bir arada değerlendirmeleri gerekmektedir. Örneğin öğretmenler;

"Sayfa düzenine, yazım kuralları ve noktalama işaretlerine dikkat ediyorum." (Ö1),

"Yazım, noktalama, içerik, düzen…" (Ö8),

"İçerik, dili kullanma, noktalama kurallarına uyma, tür özelliklerine uyma." (Ö13),

"İçerik, sayfa düzeni ve yazım kurallarına dikkat ediyorum." (Ö14), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

4.1.8. Yazma ölçme aracı hazırlarken metin türünde çeşitliliğe dikkat ediyor musunuz?

Görüşmeye katılan 57 Türkçe öğretmenine yukarıdaki soru sorulmuş ve yanıtlar Tablo 4.12.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.12.

Yazma Becerisinde Metin Türü Çeşitliliği

		f	Yüzde
	Deneme, öykü/hikâye, şiir, kompozisyon, masal, fabl, söyleşi, biyografi, gezi yazısı kullanma	32	56,1
	Metin türü çeşitliliğine dikkat etme	13	22,8
	Metin türü çeşitliliğine dikkat etmeme	2	3,5
	Metin türünü belirlerken öğrencinin ilgisini dikkate alma	1	1,8
	Metin türünü öğrencinin ilgisine göre belirleme	1	1,8
	Yanıt yok	8	14,0
Toplam		**57**	**100,0**

Görüşmede olumlu yanıt veren öğretmenlerin 32'si öğrencilere yazma becerisini ölçme aracı hazırlarken "deneme, öykü/hikâye, şiir, kompozisyon, masal, fabl, söyleşi, biyografi, gezi yazısı" gibi metin türlerine dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı ise, dikkat ettiklerini ifade edip tür belirtmemişlerdir. Örneğin öğretmenler;

"Evet, dikkat ediyorum. Hikâye edici metinde hikâye unsurlarının olmasına; bilgilendirici metnin daha açıklayıcı ve nesnel olmasına dikkat ediyorum." (Ö9),

"Hikâye edici metinler, düşünce yazıları, bilgilendirici metinler." (Ö12),

"Evet, dikkat ediyorum. Genelde hikâye edici metinler tercih ediyorum…" (Ö21), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Olumsuz yanıt veren öğretmenlerin 2'si yazma becerisini ölçme aracı hazırlarken metin türüne dikkat etmediklerini ifade etmişlerdir. Olumsuz yanıt veren bazı öğretmenler ise; öğrencinin sıkıldığını ya da öğrencinin ilgisini dikkate aldığını belirtmiştir. Örneğin öğretmenler;

"Her metin türünde yazma yaptıramıyorum. Öğrencinin ilgisine göre seçiyorum." (Ö2),

"Hayır, dikkat edemiyorum. Öğrenci her türde yazamıyor ve sıkılıyorlar." (Ö6), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

4.1.9. Yazma stratejilerinin hangilerini değerlendirebiliyorsunuz ve bunları değerlendirme sürecinde hangi araçları kullanıyorsunuz?

Görüşme sürecinde 57 Türkçe öğretmenine ilk olarak ***"Yazma stratejilerinin hangilerini değerlendirebiliyorsunuz?"*** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.13.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.13.

Yazma Stratejilerini Değerlendirme Süreci

	f	Yüzde
Serbest yazma	32	31,7
Güdümlü yazma	18	17,8
Yaratıcı yazma	17	16,8
Kontrollü yazma	13	12,9
Grup olarak yazma	7	6,9
Strateji kullanmama	5	5,0
Yazma stratejilerini bilmeme	9	8,9
Toplam	**57**	**100,0**

Olumsuz yanıt veren öğretmenlerin 5'inin stratejilerin farkında olarak yazdırmadıkları; 9'unun yazma stratejileri kavramını bilmedikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin 32'si ise serbest yazma stratejisini kullandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin öğretmenler;

"Serbest yazma, bir metnin özetini yazma." (Ö4),

"Güdümlü yazma ve serbest yazma." (Ö6),

"Serbest yazma, özet çıkarma." (Ö13),

"Serbest, kontrollü, grup çalışması, boşluk doldurma, özetleme gibi stratejileri değerlendirebiliyorum…" (Ö37), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Yukarıdaki soruyu biraz daha açmak adına, yanıtların hemen ardından ***"Yazma stratejilerini değerlendirme sürecinde hangi araçları kullanıyorsunuz?"*** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.14.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.14.

Yazma Stratejilerini Değerlendirme Araçları

	f	Yüzde
Standart ölçek kullanma/Yazma becerisi değerlendirme ölçeği kullanma	9	15,8
Yazma boyutlarını değerlendirme	7	12,3
Yazma becerileri kazanımlarını ölçme çizelgeleri kullanma	6	10,5
Dereceli puanlama anahtarı kullanma	4	7,0
Çalışma kağıtları, özet formları kullanma	3	5,3
Yazılı yoklama uygulama	3	5,3
Ders kitabındaki yazma etkinlikleri üzerinden değerlendirme yapma	2	3,5
Eşit aralıklı-oranlı ölçek kullanma	1	1,8
Değerlendirme aracı kullanmama	22	38,6
Toplam	**57**	**100,0**

Öğretmenlere yazma stratejilerini değerlendirirken kullandıkları araçlar sorulduğunda, öğretmenlerin 22'sinin değerlendirme aracı kullanmadığı görülmüştür. Öğretmenlerden 9'u yazma stratejilerini değerlendirirken "standart ölçek/yazma becerisi değerlendirme ölçeği" kullandığını, 7'si ise "yazma boyutlarını değerlendirme" ölçeği kullandığını ifade etmiştir. Örneğin öğretmenler;

"Ders kitabındaki etkinlikler üzerinden yazma sürecini ilerletiyorum. Verilen konudan hareketle yazma çalışmaları yapıyorlar." (Ö9

"... Değerlendirirken standart ölçek kullanıyorum, yazma boyutlarına bakıyorum." (Ö21), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

4.1.10. Yazma becerisine dair raporlama (yorumlama) ve geri bildirim araçlarınız nelerdir?

Görüşme sürecinde 57 Türkçe öğretmenine yukarıdaki soru bağlamında ilk olarak ***"Yazma becerisine dair raporlama (yorumlama) araçlarınız nelerdir?"*** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.15.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.15.

Yazma Becerisini Raporlama Araçları

		f	Yüzde
	Yazılı anlatımı değerlendirme formu/MEB kullanma	8	14,0
	Yazma becerisi değerlendirme formu kullanma	6	10,5
	Yazılı sınavlar uygulama	5	8,8
	Yazma ödevleri verme	3	5,3
	Akran değerlendirme formu kullanma	2	3,5
	Yazı dosyası (portfolyo) hazırlama	1	1,8
	Öz değerlendirme formu kullanma	1	1,8
	Ders içi yazma etkinlikleri yaptırma	1	1,8
	Konuya ve metne göre rubrikler kullanma	1	1,8
	Padlet vb. uygulamalar kullanma	1	1,8
	Raporlama sürecini bilmeme	16	28,1
	Raporlama yapmama	7	12,3
	Yanıt yok	5	8,8
Toplam		**57**	**100,0**

Öğretmenlerin 28'i olumsuz yanıt verdikleri için raporlama sürecine hâkim olmadıkları söylenebilir. Öğretmenlerin 5'i soruyu yanıtlamamış; 7'si raporlama yapmadığını, 16'sı ise raporlama sürecini etkin bir biçimde kullanmadığını ifade etmiştir. 29 öğretmen soruya olumlu yanıt vermiştir. 8'i öğrencilerin yazma becerilerini raporlarken

"yazılı anlatımı değerlendirme/MEB formu"nu kullandıklarını ifade etmiştir. Örneğin öğretmenler;

"Yazma becerisine ait bir raporlama ve geri bildirim aracı kullanmıyorum. Öğrenciye sınıf içerisinde dönütler veriyorum" (Ö4),

"Özet formları, konuya ve metne göre rubrikler kullanıyorum. Gerekli dönütleri verdikten sonra velilere de bu formları gönderiyorum" (Ö26), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Yukarıdaki soruya verilen yanıtların hemen ardından ***"Yazma becerisine dair geri bildirim araçlarınız nelerdir?"*** sorusu sorulmuş; raporlama ve geri bildirim araçları 5. sorudaki gibi birbiriyle ilişkilendirilmiştir. Yanıtlar Tablo 4.16.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.16.

Yazma Becerisine Yönelik Geri Bildirim Araçları (Türleri)

	f	**Yüzde**
Sözlü geri bildirim verme	23	40,3
Derslerde geri bildirimde bulunma	5	8,8
Öğrenciye eksiklerini yazılı olarak bildirme	3	5,3
Özet formlarını değerlendirme ve hatalarını belirtme	2	3,5
Yazılı metni başarılı öğrencileri ödüllendirme	1	1,8
Bilgi sahibi olmama	15	26,3
Değerlendirme ölçeği kullanmama	8	14,0
Toplam	**57**	**100**

Öğretmenlerin 23'ünün yazma becerisine dair geri bildirim kullanma sorusuna yönelik olumsuz yanıt verdiği, 15'inin geri bildirim türlerine dair bilgi sahibi olmadığı, 8'inin ise geri bildirim kullanmadığı görülmüştür. Olumlu yanıt veren öğretmenlerin 23'ü "sözlü geri bildirim" verdiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin öğretmenler;

"Sözlü geri bildirim veriyorum. Kontrol ettiğim yazıları öğrenciye geri veriyorum. Hatalarını görmelerini sağlıyorum. Sınıf mevcudu fazla olduğu için tek tek ilgilenmek, her bir cümlenin üzerinde durmak pek mümkün olmuyor." (Ö7),

"Derecelendirme ölçeğini doldurup eksikleri ve olumlu yönleri açısından açıklayıcı ve düzeltici dönütler kullanıyorum. Sözlü geri bildirimlerle de dönüş sağlıyorum." (Ö29), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Yazma becerisine ilişkin elde edilen veriler, öğretmenlerin yazma becerisine yönelik ölçme ve değerlendirme uygulamalarında sistematik ve bütüncül bir yaklaşım benimsemediklerini göstermektedir. Özellikle kullanılan ölçme araçları ve değerlendirme boyutları açısından bakıldığında, daha çok yüzeysel unsurların (yazım ve noktalama gibi) ön planda tutulduğu, anlatım gücü, içerik yapısı ve metin bütünlüğü gibi üst düzey yazma becerilerinin ise çoğu zaman göz ardı edildiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir

kısmının ölçme sürecinde herhangi bir değerlendirme aracı kullanmadığını belirtmesi ve yazma stratejilerine yönelik bilgi eksikliklerinin bulunması, bu alandaki mesleki yeterliklerin geliştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Ayrıca raporlama ve geri bildirim süreçlerinin çoğunlukla sözlü ve yüzeysel düzeyde gerçekleştiği, yazılı ve yapılandırılmış geri bildirimlerin yeterince kullanılmadığı da dikkat çekmektedir. Bu bulgular, yazma öğretiminde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğretim programı ve alan yeterlikleri doğrultusunda daha bilinçli, planlı ve çeşitlendirilmiş bir biçimde yürütülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

4.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu başlıkta, "*Türkçe öğretmenlerinin,* ***2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı****'nda tanımlanan ölçme ve değerlendirme yeterliklerine yönelik farkındalıkları ne düzeydedir?"* araştırma sorusuna ilişkin yanıtlar, aşağıdaki sorular bağlamında ele alınmıştır.

4.2.1. Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme denince aklınıza neler geliyor?

(Sondaj: Kavram, dersteki yeri, önemi vs.)

4.2.2. Okuma ve yazma öğretimi kapsamında ölçme ve değerlendirme uygulamalarınızda neyi amaçlıyorsunuz?

(Sondaj: Öğretim programındaki kazanımlar, dil gelişimi (hazır bulunuşluk), ders kitabı, sınıf düzeyinde bilişsel yük, zümre görüşü vb.)

4.2.3. Kazanımların (öğrenme çıktılarının) sınıf düzeyine göre değişen açıklamaları ölçme ve değerlendirme süreçlerinizi nasıl etkiliyor?

-Size verdiğim listedeki okuma ve yazma kazanımlarının (öğrenme çıktılarının) ölçümü ve değerlendirilmesine dair neler söyleyebilirsiniz?

4.2.4. Öğrencilerin okuma becerilerini ölçmeye yönelik ölçme aracı geliştirme süreci hakkında bilgi verir misiniz?

a. Ölçme aracı geliştiriyor musunuz yoksa hazır araçlar mı kullanıyorsunuz? Hazırsa ne gibi kaynakları kullanıyorsunuz?

b. Programdaki kazanımları (öğrenme çıktılarını) ölçmek üzere mi hazırlıyorsunuz ölçme aracını yoksa kullandığınız başka kapsamlar da var mı?

c. Çoğunlukla hangi ölçme araçlarını tercih ediyorsunuz? Metinlere dayalı ne gibi sorular soruyorsunuz?

d. Öğretim programı ve ders kitaplarını yönlendiricilik açısından nasıl buluyorsunuz?

4.2.5. Öğrencilerin yazma becerilerini ölçmeye yönelik ölçme aracı geliştirme süreci hakkında bilgi verir misiniz?

a. Ölçme aracı geliştiriyor musunuz yoksa hazır araçlar mı kullanıyorsunuz? Hazırsa ne gibi kaynakları kullanıyorsunuz?

b. Programdaki kazanımları (öğrenme çıktılarını) ölçmek üzere mi hazırlıyorsunuz ölçme aracını yoksa kullandığınız başka kapsamlar da var mı?

c. Çoğunlukla hangi ölçme araçlarını tercih ediyorsunuz?

d. Öğretim programı ve ders kitaplarını yönlendiricilik açısından nasıl buluyorsunuz?

4.2.6. Okuma ve yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme araçlarınız hakkında bilgi verir misiniz?

a. Hangi araçları, hangi aşamada kullanmayı tercih edersiniz?

b. Size verdiğim ölçme ve değerlendirme araçları listesinden seçim yapabilirsiniz.

c. Bu araçları neye göre belirliyorsunuz?

d. Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları ile tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları arasında ne gibi farklar var?

4.2.7. Okuma becerisine yönelik süreç (biçimlendirici) ve sonuç değerlendirmelerinizde ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz? Bu sorunlara nasıl çözüm getiriyorsunuz?

a. Dönem sonu başarısını belirlemek dışında farklı amaçlarla okuma becerilerini ölçer misiniz? Evet ise hangi amaçlarla?

b. Sonuçları nasıl kullanırsınız?

4.2.8. Yazma becerisine yönelik süreç (biçimlendirici) ve sonuç (sonuçlandırıcı) değerlendirmelerinizde ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz? Bu sorunlara nasıl çözüm getiriyorsunuz?

a. Dönem sonu başarısını belirlemek dışında farklı amaçlarla yazma becerilerini ölçer misiniz? Evet ise hangi amaçlarla?

b. Sonuçları nasıl kullanırsınız?

4.2.9. Ölçme sonuçlarını raporlama (yorumlama) ve geri bildirimin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına katkısı nedir?

a. Ölçme sonuçlarını nasıl kullanıyorsunuz?

b. Ölçme sonuçlarına yönelik siz geri bildirim veriyor musunuz? Nasıl? Örnek verir misiniz?

c. Kullandığınız geri bildirim türü veya türleri okuma ve yazma becerilerine göre farklılık gösteriyor mu, aynı mı?

4.2.10. Öğrencinin okuma ve yazma becerileri hakkında dönem başarısını belirlemeye yönelik hazırladığınız ölçme ve değerlendirme raporunda hangi bilgilere yer veriyorsunuz?

(Sondaj: Sınavdan alınan notlar, proje performans ödevleri, portfolyo çalışmaları, sınıf içi etkinliklere katılım, okul içi etkinliklere katılım, sosyal etkinliklerde görev alma durumu (bayramlar, törenler; sınıf gazetesi veya dergisi vs.), kitap okuma sıklığı, sınıf içindeki davranışlar ve gösterilen çaba, ödev yapma durumu, öğretim sürecindeki gelişim, grup çalışmalarındaki performans)

-Sizin için bu ölçütlerden hangisi daha önemlidir? Neden?

Görüşme Formu'nda yer alan sorular, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı uygulayan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerini incelemek üzere oluşturulmuştur. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2019), ölçme ve değerlendirme süreçlerini öğrenci odaklı, süreç temelli ve çok yönlü bir yaklaşımla tanımlamaktadır. Program, Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliklerini, öğrencilerin dil becerilerini ve öğretim programındaki kazanımları etkili bir biçimde değerlendirebilme kapasitelerine dayandırmaktadır. Hatırlanacağı gibi 2019 TDÖP ile ilgili öz değerlendirmenin önemine, anlatma becerilerine ilişkin farklı araçlar kullanılmasının önemine değinilmişti. Ayrıca, Millî Eğitim Bakanlığının, 2019 TDÖP'ye yansıyan önerilerle yetinmediği; 09/09/2023 tarihli ve 32304 sayılı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği ile yazılı ve uygulamalı sınav yönergesini güncelleyip; yazılı sınavların açık uçlu veya kısa yanıtlı sorulardan oluşturulmasını kararlaştırdığı da daha önce ifade edilmişti. Bu doğrultuda değinilen bu konular, öğretmenlerle 2024 Eylül ayında gerçekleştirilen bu görüşmede, dikkate alınması gereken noktalardır. Buna göre, bir önceki görüşmede ele alınan konular, burada daha ayrıntılı ele alınmıştır.

4.2.1. Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme denince aklınıza neler geliyor?

Görüşmeye katılan 34 Türkçe öğretmenine ilk olarak yukarıdaki soru sorulmuştur. Ölçme kavramına ilişkin görüşlerden elde edilen kodlamalar Tablo 4.17.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.17.

Ölçme Kavramına İlişkin Görüşler

	f	**Yüzde**
Öğrencilerin dil becerilerindeki gelişimlerini izleme	14	51,8
Kazanımların takibini sağlama	6	22,2
Yazılı sınavlar uygulama	4	14,8
Türkçenin kurallarına hâkim olmayı sağlama	2	7,4
Eğitim-öğretim uygulamalarının yeterliğini ölçme	1	3,7
Toplam	**27**	**100**

Öğretmenlerin bazılarının ölçme ve değerlendirme kavramlarını karıştırdıkları, bazılarının ölçme ve değerlendirme kavramlarını ayrı ayrı, bazılarının ise tek bir kavram olarak tanımladıkları görülmüştür. Bu nedenle yanıt veren öğretmen sayısı değişiklik göstermektedir. Buradan hareketle temalar 'Ölçme Kavramı', 'Değerlendirme Kavramı' biçiminde ikiye ayrılmıştır. 'Ölçme Kavramı' temasına yönelik altı kodlama belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerine göre en fazla ifade edilen kodlama 'Öğrencilerin dil becerilerindeki gelişimlerini izleme'dir. Bu kodlamanın frekansı 14'tür. Bu sonuç ölçmenin temel hedefini kavradıklarını gösterir. Örneğin öğretmenler,

"Ölçme ve değerlendirme denince becerilerin gözlemlenmesi geliyor aklıma. En önemlisi yazma." (Ö13),

"Öğrencilerin dört temel beceride ne kadar bilgiye sahip olduklarını belirlemektir." (Ö20), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin altısı ölçme kavramını kazanımlarla ilişkilendirmiş, 'kazanımların takibini sağlama' biçiminde kodlanmıştır. Örneğin Ö29 kodlu öğretmen, *"Ölçme ve değerlendirme denilince dört temel dil becerisini öğretme sürecinde kazanımların ne kadarına ulaştığımızı belirleme, ulaşılamayan kazanımlarda eksik olan noktaları fark etme aklıma geliyor."* biçiminde görüşünü paylaşmıştır. Ö32 kodlu öğretmen ise, *"Kazandırılmak istenen bilgi ve becerilerin öğrenciye ulaşıp ulaşmadığını belirlemeye yarar."* biçiminde görüşünü paylaşmıştır.

Öğretmenlerin dördü ölçme kavramını yazılı sınavlarla ilişkilendirmiştir. 'Yazılı sınavlar uygulama' kodlamasına Ö16 ve Ö30'un yanıtları örnek verilebilir. Öğretmenler;

"Yazılı ve sözlü sınavlar benim için ölçme ve değerlendirmedir." (Ö16),

"Becerilerin yazılı sınav, test, deneme vs. yöntemlerle ölçülmesi ve izlenmesi." (Ö30), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Bir veya iki öğretmenin yanıtıyla oluşan kodlamalar da bulunmaktadır. Ölçme kavramına yönelik doğru tanımlamalar yapıldığı söylenebilir.

Bir önceki soruya yanıt veren öğretmenler, ölçme kavramının yanı sıra değerlendirme kavramını da açıklamaya çalışmıştır. Bu nedenle, değerlendirme kavramı, 9 öğretmenin yanıtıyla ayrı bir tema olarak ele alınmıştır. Yanıtlar Tablo 4.18.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.18.

Değerlendirme Kavramına İlişkin Görüşler

	f	**Yüzde**
Öğrencileri tanıma	3	33,3
Ölçme ve değerlendirmeyi süreç ve sonuç olarak tanımlama	3	33,3
Amaca ulaşılıp ulaşılmadığını belirleme	2	22,2
Süreç başında, ortasında ve sonunda öğrencinin başarı durumunu belirleme	1	11,1
Toplam	**9**	**100**

'Değerlendirme Kavramı' temasına yönelik 4 kodlama belirlenmiştir. En fazla tekrar eden kodlamalar 'öğrencileri tanıma', 'ölçme ve değerlendirmeyi süreç ve sonuç olarak tanımlama' biçimindedir;

"Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi ve öğrencilerle ilgili bir karara ulaşma." (Ö4),

"Dört temel beceriyi yeterli seviyeye ulaştırma ölçütüdür. Süreçtir. Dönütlerle eksikler giderilir." (Ö21),

"Öğrencilerin süreç içinde ve süreç sonucundaki gelişimlerini gözlememizi sağlıyor." (Ö25),

biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin çoğu ölçme ve değerlendirme kavramlarını birbiriyle aynı anlama gelen iki kavram olarak ele almışlardır. Yalnızca Ö17 ve Ö25 kodlu öğretmenler hem ölçme hem de değerlendirme kavramlarını ayrı ayrı açıklamışlardır.

4.2.2. Okuma ve yazma öğretimi kapsamında ölçme ve değerlendirme uygulamalarınızda neyi amaçlıyorsunuz?

Görüşmeye katılan 34 Türkçe öğretmeninin bu soruya verdiği yanıtlar Tablo 4.19.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.19.

Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yapma Amacı

	f	**Yüzde**
Öğrencilerin belirlenen kazanımlar doğrultusunda eksiklerini belirleme	12	35,2
Süreci etkili yönetmek için öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini belirleme	6	17,6
Kendilerini sözlü ve yazılı olarak etkili bir biçimde ifade edebilmelerini sağlama	6	17,6
Öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirme	5	14,7
Okuma kültürü oluşturma	2	5,9
Öğrencileri motive etmek, velileri ve diğer paydaşları bilgilendirme	2	5,9
Öz değerlendirme yapma	1	2,9
Toplam	**34**	**100**

Öğretmenlerin yanıtlarına göre 7 kodlama ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerden 12'si amacının "belirlenen kazanımlar doğrultusunda eksikleri belirlemek" olduğunu ifade etmiştir. Bazı öğretmenler kazanım ifadesi yerine hedef sözcüğünü kullanmıştır. Örneğin öğretmenler;

"Öğrencinin sınıf seviyesinde belirlenen kazanımlar doğrultusunda eksiklerinin belirlenmesini amaçlıyorum." (Ö4),

"Kazanımlara yönelik hedeflerin en üst düzeyde gerçekleşmiş olmasını ve öğrencilerin bu hedefleri benimsemiş olmalarını amaçlıyorum." (Ö13),

"Kazanımların etkili bir biçimde verilmesini, bilişsel yüklerin her sınıf düzeyinde dikkate alınmasını amaçlıyorum." (Ö19), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

"Süreci etkili yönetmek için öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek", "Kendilerini sözlü ve yazılı olarak etkili bir biçimde ifade edebilmelerini sağlamak" kodlamaları da toplam 12 öğretmenin yanıtlarıyla ortaya çıkmıştır.

"Hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemeyi ve dil gelişimini desteklemeyi amaçlıyorum." (Ö10),

"Verilen girdilerin öğrenci üzerinde bıraktığı izler ve zihinsel olarak anlamlandırıp anlamlandırmadığını sorgulamak. Hazırbulunuşluğu ölçmek, ayrıca sınıf düzeyini belirlemek." (Ö16),

"Öğrencilerin Türkçenin kurallarına uygun okuyup yazabilmelerini amaçlıyorum." (Ö22),

"Okuma ve yazma öğretimi kapsamında yıllık plan, zümre toplantıları vs. durumlara bağlı kalarak öğrencilerin anadilde kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmeyi amaçlıyorum." (Ö29), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme kavramlarına ilişkin algılarında farklılıklar bulunduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin önemli bir kısmı ölçme kavramını öğrencilerin dil becerilerindeki gelişimini izleme ve kazanımlara ulaşılıp ulaşılmadığını belirleme aracı olarak tanımlarken, bazı öğretmenler ölçmeyi daha çok yazılı sınavlar ile özdeşleştirmiştir. Bu durum, ölçmenin temel işlevine dair farkındalık düzeyinin genel olarak olumlu olmakla birlikte, bazı öğretmenlerde ölçmeyi yalnızca sınav

uygulamalarıyla sınırlayan geleneksel bir anlayışın da sürdüğünü göstermektedir. Değerlendirme kavramına yönelik ifadelerde ise öğrenciyi tanıma, süreci izleme ve öğrenme çıktılarının amaca ulaşıp ulaşmadığını belirleme gibi niteliklerin öne çıktığı görülmektedir. Ancak ölçme ve değerlendirme kavramlarının zaman zaman birbirinin yerine kullanıldığı, bazı öğretmenlerin ise bu iki kavramı ayrı ayrı tanımlayabildiği anlaşılmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin kuramsal bilgi düzeylerinin farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Ayrıca, okuma ve yazma öğretimine yönelik ölçme ve değerlendirme uygulamalarında öğretmenlerin büyük çoğunluğu, öğrencilerin eksiklerini belirleme ve dil becerilerini geliştirme gibi amaçlara odaklanmaktadır. Bu veriler, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerini yalnızca başarıyı puanlama amacıyla değil, öğrenmeyi izleme ve geliştirme yönünde de kullandıklarını göstermesi bakımından dikkat çekicidir ancak bazı öğretmenlerde süreç odaklı değerlendirme anlayışının yeterince yerleşmediği de görülmektedir.

4.2.3. Kazanımların (öğrenme çıktılarının) sınıf düzeyine göre değişen açıklamaları ölçme ve değerlendirme süreçlerinizi nasıl etkiliyor?

Görüşmeye katılan 34 Türkçe öğretmenine, yukarıdaki soru sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.20.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.20.

Öğretmenlerin Kazanımların Alt Becerilerine İlişkin Açıklamalarını Ölçme ve Değerlendirme Süreci

	f	**Yüzde**
Her sınıf düzeyinde kazanımların birbiriyle ilişkili olması	5	14,7
Öğretim kalitesini artırması	4	11,7
Öğrenme sürecini uzatması	3	8,8
Süreç sarmal ilerlediği için alt becerilerin önemli olması	3	8,8
Kazanımların daha ayrıntılı ele alınması	3	8,8
Alt becerilerin değerlendirme sürecine dâhil edilmesi	3	8,8
Her sınıf düzeyinde yeni bilgiler elde edilmesi	2	5,8
Öğretmen açısından yol gösterici olması	2	5,8
Öğretimde birliği sağlaması	1	3,7
Metni analiz etme sürecinin sınıf düzeyine göre değişmesi	1	3,7
Açıklamaların dikkate alınmaması	7	20,5
Toplam	**34**	**100,0**

Soruya 27 öğretmen yanıt vermiştir. Öğretmenlerin yanıtlarına göre 10 kodlama ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin en fazla "her sınıf düzeyinde kazanımların birbiriyle ilişkili

olması"na ilişkin düşüncelerini dile getirdikleri görülmüştür. Bu ifade kazanımların birbirine bağlı, sarmal bir süreçte ilerlediğini ve her sınıf düzeyinde kademeli olarak geliştiğini vurgular. Kazanımlar, öğretim programlarında birbiri üzerine inşa edilerek, öğrencilerin bilgi ve becerilerinin aşamalı artmasını sağlayacak biçimde tasarlanmıştır. Bu sarmal yapı, öğrenme sürecinin sürekliliğini destekler. Öğretmenler, kazanımların açık bir biçimde tanımlanmasının öğretim kalitesini yükselttiğini ve eğitimde birlik sağladığını belirtmiştir. Sarmal yapının benimsenmesi, öğrenme sürecinin tutarlı ve kademeli bir biçimde ilerlemesini destekleyerek öğretim kalitesine katkıda bulunabilir. Ayrıca, MEB'e bağlı tüm okullarda öğretmenlerin kazanımlara dayalı benzer yıllık planlar hazırlaması, öğretimde standartlaşma ve birlik sağlandığını göstermektedir.

Bazı öğretmenler, kazanımların ayrıntılı açıklamalarına bağlı kalmanın öğrenme sürecini uzattığını ve metin işleme sürecini kısıtladığını belirtmiştir. Bu durum, öğretimde esnekliği azaltarak yaratıcı yaklaşımları sınırlayabileceği yönünde olumsuz bir görüş olarak ifade edilmiştir. Örneğin öğretmenler;

"Kazanımlara ilişkin açıklamalar, öğretmeni sınırlandırıyor. Öğrenci farklılıklarına göre, konular genişletilebilir her sınıf düzeyinde. Ancak, açıklamaları takip etmek durumunda kalıyoruz." (Ö1),

"Kazanımların aşamalı olarak ölçülmesi ve birbiriyle ilişkilendirilmesi gerektiğini düşünüyorum." (Ö4),

"Kolaydan zora değerlendirme yapılıyor. Her sınıf düzeyinde ölçme araçları da değişiyor. Sınıflar arasında kazanımlar ilişkilidir." (Ö31),

"Kazanımlar da sınıf düzeylerine göre aşamalı ilerlemeli. Geliştirilmeli. Yeni bilgiler eklenerek büyümeli." (Ö33), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Soruyu daha anlaşılır kılmak için öğretmenlere kazanımların açıklamalarından oluşan bir liste verilmiş ve görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenlere, ***"Size verdiğim listedeki okuma ve yazma kazanımlarının ölçümü ve değerlendirilmesine dair neler söyleyebilirsiniz?"*** sorusu sorulmuştur. Buna göre yanıtlar şöyledir:

Okuma Becerisi Kazanımları

1. Akıcı Okuma

"Okuma becerisi için verdiğiniz "okuma stratejilerini kullanır" kazanımına göre konuşayım, her sınıf düzeyinde dikkate alınıyor. 7 ve 8. sınıflarda eleştirel okuma yapabilmeleri önemli." (Ö2),

"Okuma ve yazma stratejileri sınıf düzeyine göre değişiyor. Örneğin, öğrencinin başlangıçta okuduğunu anlamasını, daha sonra yorumlamasını, son olarak da eleştirel bir yaklaşımla değerlendirmesini istiyorum." (Ö6),

"Öğrencilerin çeşitli okuma stratejilerini kullanmalarına dikkat ediyoruz." (Ö9),

"5. sınıflarda sesli, sessiz okuma ve sonrasında farklı stratejiler devreye girer." (Ö22),

"Verilen listedeki kazanımlar (alt beceriler) 7 ve 8. sınıflara yönelik olabilir." (Ö33), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Yanıtlara göre öğretmenler, okuma öğretiminde sınıf düzeyine göre beklentilerin farklılaştığını vurguluyor. Alt sınıflarda (örneğin, 5. sınıf) temel okuma becerileri ön plandayken, 7. ve 8. sınıflarda eleştirel düşünme ve analiz becerileri öne çıkıyor. Bunun yanı sıra, 7. ve 8. sınıflarda eleştirel okuma, kazanımların merkezinde yer alıyor ve ölçme ve değerlendirme sürecine bu sınıflarda yansıtılıyor.

2. Anlama

"Her sınıfta metin çözümleme sürecini genişletiyorum." (Ö1),

"5 ve 6'da biraz daha metni anlama, özetleme üzerinde duruyoruz." (Ö2),

"Okuma becerisinde metnin içeriğini yorumlama her sınıf düzeyinde var ama genelde yer, zaman, kişiler ve yazar hakkında konuşulur her sınıf düzeyinde." (Ö3),

"Okuma becerisinde metnin içeriğini yorumlama her sınıf düzeyinde var ama genelde yer, zaman, kişiler ve yazar hakkında konuşulur her sınıf düzeyinde." (Ö4),

"Kazanımı genel başlıkta bırakmayıp alt kazanımlarda neyi hedeflediğimizin net tanımı olması hem öğretimde hem de değerlendirme sürecinde daha açık bir sonuç çıkarmamızı sağlıyor. Neye odaklanmamız gerektiğini, sonuçtaki beklentimizin net olması öğretimde birliği de sağladığını düşünüyorum. Yani bu metni işleyen bir öğretmen kazanımda "Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur." ifadesiyle herkes ayrı ayrı kendi yorumunu yapmadan "Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, abartma, nesnel, öznel ve duygu belirten ifadeler üzerinde durulur." objektif bir öğretimde ve değerlendirme sürecinde bulunabilir." (Ö17),

"Verilen listedeki metin yorumlama biçimleri ileri düzey sınıflar için geçerli olabilir." (Ö18),

"Okuma stratejilerini geliştirme noktasında tavsiye ve yönlendirmelerde bulunuyorum. Genelde sesli ve sessiz okuma yapıyoruz." (Ö20),

"Okuma stratejilerini elimizden geldiğince öğrencilere vermeye çalışıyoruz. Metnin içeriği hakkında konuşurken konuşma stratejileri ile desteklemeye çalışıyoruz. Görsellerle ilgili yorum yapma konusunda, metni okuma sürecinde yorum yaptırmaya çalışıyoruz. Bu kavramları ders içeriğine entegre etmeye çalışıyoruz." (Ö23),

"Okuma stratejilerini derste uyguluyoruz. Bu becerileri okul dışında da uygulamalarının gereğini vermeye çalışıyoruz. Metinden hareketle yorum yapabilmelerini sağlıyoruz. Toplum içinde kendilerini sözlü olarak ifade edebilme becerisini kazandırmaya çalışıyoruz. Görsellerle ilgili süreçte, metni okurlarken yorum yaptırmaya çalışıyoruz." (Ö24),

"Öğrencilerimizin maalesef metne eleştirel bakma, yorumlama, görüş bildirme, görüşlerini yazıya dökme kazanımlarında eksikleri oluyor. Yorum yapabilen, görülerini ifade edebilen öğrenci sayısı az. Sistem sınava yönelik, biz de sınava yönelik ders yapıyoruz. 5. sınıftan itibaren soru çözdürmeye başlıyoruz. Çünkü bizim de başarımız deneme sınavlarında öğrencilerimizin girdiği sıralamaya göre." (Ö25),

"Öğrencilerin okuma stratejileri kullanmalarına dikkat ediyoruz. Her sınıf düzeyinde farklı stratejiler kullanmaya dikkat ediyorum." (Ö32),

"Verilen listedeki kazanımlar (alt beceriler) 7 ve 8. sınıflara yönelik olabilir." (Ö33),

"Kazanımların sınıf düzeyine göre değişmesi öğrencinin gelişimini izlemeyi kolaylaştırıyor. Elbette her sınıf düzeyinde aynı dil bilgisi konuları yok. Bazı sınıflarda konu anlatılırken ileri düzey sınıflarda fonksiyonları da ele alınır. Bunu da alt becerilerle takip edebilir öğretmen. Aynı durum metin çözümleme yöntemleri için de geçerlidir." (Ö34), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Yanıtlara göre öğretmenler, okuma becerilerinin kademeli olarak geliştiğini ve ölçme araçlarının bu gelişimi yansıtması gerektiğini düşünüyor. Alt sınıflarda anlama ve özetleme gibi temel beceriler, üst sınıflarda ise eleştirel okuma ve analitik yorumlama gibi ileri düzey beceriler ölçülüyor. Buna göre, kazanımlara dair açıklamalardan yararlanarak değerlendirme yöntemlerinin sınıf düzeyine göre çeşitlenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Ö17'e göre, kazanımların alt becerilere ayrılması, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde objektiflik ve tutarlılık sağlıyor. Bu, öğretmenlerin daha hedef odaklı bir ölçme yapabileceğini düşündürmektedir.

Yazma Becerisi Kazanımları

1. Bilgilendirici metin yazar.

   "Verilen listedeki kazanımlar (alt beceriler) 7 ve 8. sınıflara yönelik olabilir." (Ö33), biçiminde ifade edilmiştir.

2. Yazma stratejilerini uygular.

   "Metin açma çalışmaları, serbest ya da güdümlü yazma çalışmalarıyla destekliyorum." (Ö10),

   "Serbest ya da güdümlü yazma çalışmaları yaptırıyorum." (Ö11),

   "Öğrenciler yazma stratejilerine uygun özet yapar ve yazdıklarını uygun ifadelerle tamamlar." (Ö16),

   "Ekte verilen okuma becerisiyle ilgili kazanımlara, daha aktif katılımın olması sayesinde yüksek başarı sağlanırken, yazma becerisinde öğrenci güdülenmesinin düşük olması nedeniyle kazanımlara ulaşmak da zor olmaktadır." (Ö29),

   "Verilen listedeki kazanımlar (alt beceriler) 7 ve 8. sınıflara yönelik olabilir." (Ö33), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

3. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

   "Yazma becerisinde geçiş ve bağlantı ifadelerini her sınıf düzeyinde farklı kullanabilirler. Öğrendikleri bağlaçlara göre de değişir." (Ö3),

   "Verilen listedeki kazanımlar (alt beceriler) 7 ve 8. sınıflara yönelik olabilir." (Ö33), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Yanıtlara göre öğretmenler, verilen kazanımların/kazanımlara ilişkin açıklamaların hangi sınıf düzeyiyle uyumlu olduğuna dair görüşlerini dile getirmişlerdir. Geçiş ve bağlantı

ifadelerinin kullanımının sınıf düzeyine ve öğrenilen bağlaçlara göre farklılık gösterdiği yönündeki görüş (Ö3), öğrencilerin dil gelişim aşamalarına uygun bir öğretim yaklaşımının gerekliliğini vurgulamaktadır. Genel olarak, öğretmenler kazanımların 7 ve 8. sınıflara uygun olduğunu düşünse de (Ö33), uygulamada daha etkili motivasyon stratejilerine ve bireysel farklılıkları gözeten yöntemlere ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır.

4.2.4. Öğrencilerin okuma becerilerini ölçmeye yönelik ölçme aracı geliştirme süreci hakkında bilgi verir misiniz?

Görüşmeye katılan 34 Türkçe öğretmenine, yukarıdaki soru sorulmuş ve yanıtlar Tablo 4.21.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.21.

Okuma Becerisi Ölçme Aracı Geliştirme Süreci

	f	**Yüzde**
Bireysel hazırlama	26	76,4
Zümre ile hazırlama	8	23,5
Toplam	**34**	**100**

Öğretmenlerin 26'sı ölçme aracını bireysel hazırladıklarını, 8'i ise zümre ile hazırlandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin öğretmenler;

"Ölçme aracı her zaman geliştirmiyorum. Bazen zümredeki öğretmenler sırayla hazırlıyorlar, ben hazırlayacağım zaman metinleri belirlerken farklı kaynaklar kullanıyorum." (Ö15),

"Ölçme araçlarını kendim hazırlamaya çalışıyorum." (Ö28), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Bunun üzerine soruyu genişleterek sondajda, ***"Ölçme aracı geliştiriyor musunuz yoksa hazır araçlar mı kullanıyorsunuz? Hazırsa ne gibi kaynakları kullanıyorsunuz?"*** sorusu sorulmuştur. Öğretmenler bir önceki soruda, ölçme aracını bireysel olarak ve zümreyle birlikte hazırladıklarını dile getirmişlerdir. Her iki koşulda da ölçme aracındaki soruları belirlerken hazır kaynaklardan yararlanan öğretmenler vardır. Yanıtlar Tablo 4.22.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.22.

Okuma Becerisi Ölçme Aracı Hazırlarken Yararlanılan Hazır Kaynaklar

	f	**Yüzde**
Özel yayınlar	9	26,4
Ders kitabı	6	17,6
İnternet sitelerindeki güvenilir kaynaklar	4	11,7
MEB kaynakları, MEB kazanım testleri	4	11,7
Yazınsal metinlerden alıntılar	4	11,7
Z-Kitap	1	2,9
Mevcut araçlar	6	17,6
Toplam	**34**	**100,0**

Türkçe öğretmenlerinin ölçme aracını belirleme sürecinde kullandıkları hazır kaynaklar incelendiğinde; 9 öğretmenin özel yayınlardan yararlandığı; 6 öğretmenin ise hazır kaynak olarak ders kitabından yararlandığı belirlenmiştir. İnternet sitelerindeki güvenilir kaynakları, MEB kaynaklarını, yazınsal metinleri ve Z-Kitapları kullandıklarını da ifade etmişlerdir.

"Hazır araçlar kullanıyorum. MEB kaynaklarından yararlanıyorum." (Ö3),

"Ölçme aracı kaynaklarımı EBA'dan sağlıyorum. Ayrıca özgün metinler ve görseller araştırıyorum." (Ö4),

"Ölçme aracı geliştirmiyorum. Mevcutta olanı kullanıyorum. Bazen zümre kararınca farklı yöntemler kullanıyoruz." (Ö12),

"Sorudan hareketle yeni sorular oluşturuyorum. MEB kazanım testleri, ders kitabı ve yayınevlerinin sunduğu materyallerden (z-kitap) faydalanıyorum." (Ö14),

"Ölçme aracı her zaman geliştirmiyorum. Bazen zümredeki öğretmenler sırayla hazırlıyorlar, ben hazırlayacağım zaman metinleri belirlerken farklı kaynaklar kullanıyorum. Roman ve öykülerden alıntılar yapıyorum." (Ö15),

"Hazır araçlar üzerinde çalışıp sınıf düzeyine uyarlıyorum." (Ö19), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Yanıtlardan sonra okuma ölçme aracı geliştirme süreci programdaki kazanımlarla (öğrenme çıktılarıyla) ilişkilendirilmiş ve sondajda, ***"Programdaki kazanımları (öğrenme çıktıları) ölçmek üzere mi hazırlıyorsunuz ölçme aracını yoksa kullandığınız başka kapsamlar da var mı?***" sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.23.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.23.

Öğretmenlerin Okuma Becerisi Ölçme Aracı Hazırlama Amacı

	f	Yüzde
Kazanım ölçmek için	30	88,2
Öğrenciyi tanımak ve gözlemlemek için	4	11,8
Toplam	**34**	**100**

Buna göre öğretmenlerin ağırlıklı olarak kazanım ölçmek için ölçme aracı hazırladığı anlaşılmaktadır. 4 öğretmen ise "öğrenciyi tanımak ve gözlemlemek için" ölçme aracı hazırladığını belirtmiştir. Öğretmenlerin, öğretim programına ve bu kapsamda kazanımlara bağlı kaldıkları söylenebilir. Örneğin öğretmenler;

"Programdaki kazanımları ölçmeye öncelik veriyorum." (Ö9),

"Kazanımları ölçmek, öğrencilerin eksiklerini belirlemek amacıyla kullanıyorum." (Ö14), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Soruların hazırlanma amacına ilişkin yanıtlardan sonra, ***"Okuma becerisine yönelik çoğunlukla hangi ölçme araçlarını tercih ediyorsunuz?"*** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.24.'te gösterilmiştir. Çoklu yanıt verildiği için toplam belirtilmemiştir.

Tablo 4.24.

Öğretmenlerin Tercih Ettiği Okuma Becerisi Ölçme Araçları

	f	Yüzde
Açık uçlu sorular	16	31,4
Metin tamamlama	8	15,7
Başlık belirleme	5	9,8
Anlamsal çağrışım soruları	5	9,8
5N1K soruları	4	7,8
Çoktan seçmeli sorular	4	7,8
Boşluk doldurma soruları	3	5,9
Doğru-yanlış soruları	2	3,9
Kısa yanıtlı sorular	2	3,9
Metni yeniden yazma	2	3,9

16 öğretmen açık uçlu soru sorduğunu belirtmiştir. En az ise, doğru-yanlış soruları, kısa yanıtlı sorular ve metni yeniden yazma görev biçimleri kullandıkları görülmektedir. Örneğin öğretmenler;

"Açık uçlu sorular. 8. Sınıfta LGS'ye yönelik çoktan seçmeli sorular." (Ö14),

"Metne uygun başlık belirleme soruları, metinle ilgili açık uçlu sorular ve metin tamamlama soruları kullanıyorum." (Ö15),

"Okuduğunu anlayıp yorumlamaya yönelik açık uçlu sorular." (Ö19),

"Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunabilecekleri metni anlamaya ve yorumlamaya yönelik sorular tercih ediyorum. Konu, ana fikir belirleme, metinle ilgili soru sorma, verilen soruları yanıtlama, okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunma." (Ö25), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Bir önceki soruyu genişletmek amacıyla öğretmenlere, ***"Metinlere dayalı ne gibi sorular soruyorsunuz?"*** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.25.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.25.

Okuma Becerisi Ölçme Araçlarında Yer Alan Metne Dayalı Soruların Niteliği

	f	**Yüzde**
Metni anlama soruları	7	20,5
Metinden çıkarımda bulunma soruları	4	11,7
Metni yorumlama soruları	3	8,8
Metni analiz etme soruları	3	8,8
Yoruma açık sorular	3	8,8
Hikâye kitaplarına yönelik sorular	2	5,8
Metin çözümleme soruları	2	5,8
Üst bilişsel becerilere yönelik sorular	1	2,9
Hikâye unsurlarına yönelik sorular	1	2,9
Yanıt vermeme	8	23,5
Toplam	**34**	**100**

Öğretmenler en fazla "metni anlama soruları" ve "metinden çıkarımda bulunma soruları" sorduklarını ifade etmiştir. Bu soru türleriyle öğrencilere bilişsel alanın ilk üç basamağı olan bilgi, kavrama ve uygulama düzeyindeki davranışlar kazandırılabilir, daha üst düzeydeki bilişsel basamaklara ulaşma olanağı olmadığı söylenebilir. Örneğin öğretmenler;

"Metinle ilgili bilgi soruları, metinden çıkarımda bulunma soruları soruyorum." (Ö13),

"Okuduğunu anlamaya yönelik sorular soruyorum. Konu, ana düşünce, karakter ve olay analizi vb." (Ö30),

"Metin içi ve metinler arası sorular çıkarıyorum. Çıkarımda bulunma soruları." (Ö31), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Okuma becerisi kapsamında ölçme aracı geliştirme sürecine ilişkin yanıtlardan sonra, son olarak öğretmenlere, ***"Öğretim programı ve ders kitaplarını yönlendiricilik açısından nasıl buluyorsunuz?"*** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.26.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.26.

Okuma Becerisi Kapsamında Öğretim Programı ve Ders Kitabına Yönelik Öğretmen Görüşleri

	f	**Yüzde**
Yeterli görülmesi	7	20,6
Metinlerin ve etkinliklerin beğenilmesi	3	8,8
Öğretmene kolaylık sağladığının düşünülmesi	2	5,9
Eksikler olmasına rağmen artık daha iyi seviyede olması	2	5,9
Ders kitabının yol gösterici olması	1	2,9
Yetersiz görülmesi, eksikler olması	7	20,6
İlgi çekici ve güncel metinlerin olmaması	3	8,8
Geliştirilmesi gerektiğinin düşünülmesi	2	5,9
Ders kitabındaki etkinliklerin hatalı olması	2	5,9
Ders kitabının konu, içerik vs. bakımlardan güncel olmaması	1	2,9
Örneklerin eksik olması	1	2,9
Metin türü çeşitliliğinin az olması	1	2,9
Programın ayrıntılı ve açıklayıcı olmaması	1	2,9
Görsellerin yetersiz ve estetikten yoksun olması	1	2,9
Toplam	**34**	**100**

Bir önceki sorunun sondajı olarak sorulmasına rağmen, öğretmenler ağırlıklı olarak ölçme ve değerlendirme bağlamının dışında yanıt vermişlerdir. Türkçe öğretmenlerinin 15'i öğretim programı ve ders kitaplarını yönlendiricilik açısından olumlu bulmuştur. Olumlu yanıtlarla 5 kodlama ortaya çıkmıştır. 7 Türkçe öğretmeni ders programlarını ve ders kitaplarını yeterli gördüklerini belirtmiştir. 3 öğretmen metinleri ve etkinlikleri beğendiklerini belirtmişlerdir. Programın ve ders kitabının öğretmene kolaylık sağladığını ve yol gösterici olduğunu dile getiren az sayıda öğretmen bulunmaktadır.

Olumsuz yanıtlarla 9 kodlama ortaya çıkmıştır. 19 Türkçe öğretmeni ise, öğretim programı ve ders kitaplarının yetersiz olduğunu ve eksikler olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, ders kitabındaki metinlere, etkinliklere ve görsellere yönelik düşüncelerini belirtmişlerdir. Ders kitabına yönelik "metinlerin ilgi çekici ve güncel olması gerektiği, metin türü çeşitliliğinin artırılması gerektiği" ifadelerini kullanmışlardır. Ölçme ve değerlendirme ile ilişkilendirilen yanıtlara göre, metin altı soruların ölçme ve değerlendirme açısından yol gösterici ve yeterli olduğu ifade edilmiş. Ders kitaplarının bazı öğretmenler için değerlendirme süreçlerinde pratik bir araç sunduğu anlaşılmaktadır. Özellikle dil bilgisi kazanımlarını ölçmede ek kaynaklara ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır. Öğretmenler ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından daha zengin ve öğrenci düzeyine uygun içeriklere ihtiyaç duyduğunu ifade etmektedir. Olumsuz yanıtlarda ayrıntılı açıklamalar yapıldığı için daha fazla örnek verilmiştir. Örneğin öğretmenler;

"Yeterli buluyorum. Kazanımı destekleyici olarak EBA'yı kullanıyorum." (Ö8),

"Çoğu zaman yol gösterici oluyor. Ders kitabını takip ediyoruz, metin altı sorular yeterli oluyor." (Ö22), biçiminde olumlu görüşlerini;

"Öğretim programı, döneme uygun değil. Ders kitaplarının ise konu, içerik vs. bakımından güncel olması gerektiğini düşünüyorum." (Ö2),

"Her ikisinde de eksikler var. Bu da uygulamada farklılıklara sebep oluyor. Çünkü öğretmenlerin kafası karışık." (Ö3),

"Gençlerin ilgisini çekecek konuların metinlerde işlenmesi gerektiğini düşünüyorum. Güncel konular ele alınmalı." (Ö5),

"7. sınıfta kullandığımız ders kitabı yetersiz gelmişti. Hızlıca hazırlanmış bir ders kitabı gibiydi." (Ö14),

"Ders kitapları hem konu anlatımı hem de pekiştirme açısından yeterli değil. Ek kaynak olamadan birkaç örnek üzerinden çocuğun dil bilgisi konularını anlaması ve uygulama yapması imkânsız ve sınavda istenen de çok daha fazlası." (Ö15),

"Ders kitaplarındaki metinler daha özenli seçilebilir. Özellikle hayatı anlamlandırma ve gerçek hayatla ilişkilendirme konusunda kitaptaki metinler sınıf düzeylerine göre eksik kalabiliyor." (Ö16),

"Yeterli olmadığı kanaatindeyim. Mesela, metin türü çeşitliliği az kitaplarda. Programda ise öğretmeni yönlendirici örneklere yer verilmiyor." (Ö18),

"Görsellerin yetersiz ve estetikten yoksun olduğunu, bazı metinlerin uzun olduğunu, hep benzer etkinliklerin verildiğini, dil bilgisi etkinliklerinin yetersiz olduğunu, bazı metinlerin okuma alışkanlığını geliştirmesi açısından yetersiz olduğunu, öğrencilerin anlamakta zorlandığını düşünüyorum." (Ö25), biçiminde olumsuz görüşlerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin okuma becerilerini ölçme amacıyla kullandıkları araçlar incelendiğinde, açık uçlu soruların ön plana çıktığı görülmektedir. Katılımcıların yaklaşık yarısı bu tür soruları tercih ettiğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra, metin tamamlama, başlık belirleme ve metinden çıkarımda bulunmaya yönelik sorular da yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu tercihler, öğretmenlerin öğrencilerin anlamaya ve yorumlamaya dayalı becerilerini ölçmeye çalıştıklarını göstermektedir ancak çoktan seçmeli, doğru-yanlış ya da kısa yanıtlı sorular gibi yapılandırılmış soru türlerine daha az yer verilmesi, ölçme araçlarının çeşitlilik açısından sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin metne dayalı olarak sordukları soruların niteliğine bakıldığında da benzer bir sonuç görülmektedir; ağırlıklı olarak anlama ve çıkarım yapma düzeyinde sorular sorulmakta, yorumlama, analiz etme ve üst bilişsel becerilere yönelik sorular daha sınırlı sayıda yer almaktadır. Bu durum, okuduğunu anlamanın ötesinde, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin ölçülmesinde yetersizlikler olabileceğine işaret etmektedir.

4.2.5. Öğrencilerin yazma becerilerini ölçmeye yönelik ölçme aracı geliştirme süreci hakkında bilgi verir misiniz?

Görüşmeye katılan 34 Türkçe öğretmenine yöneltilen bu soruya ilişkin yanıtlar Tablo 4.27.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.27.

Yazma Becerisi Ölçme Aracı Geliştirme Süreci

	f	**Yüzde**
Hazır kaynak kullanarak bireysel hazırlama	28	82,3
Zümre ile hazırlama	6	17,6
Toplam	**34**	**100,0**

28 öğretmenin ölçme aracını bireysel hazırladığı, 6 öğretmenin ise zümre ile ortak hazırladığı ortaya çıkmıştır. Örneğin öğretmenler;

"Hazır araçlar kullanıyorum. İnternet sitelerindeki güvenilir kaynaklardan yararlanıyorum." (Ö1),

"Kendim hazırladığım gibi hazır araçlarda düzenlemeler yaparak da kullanım sağlıyorum. Birebir hazır kaynakları tercih etmiyorum." (Ö17),

"Hazır kaynaklar kullanıyorum. Zümre olarak hazırladığımız da oluyor." (Ö30),

"Genellikle hazır kaynaklar kullanıyorum ya da zümrede sınav konusunda görevli bir iki arkadaş oluyor, ölçme araçlarını onlar hazırlıyorlar." (Ö33), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Bunun üzerine bir önceki soruyu genişleterek sondajda, ***"Ölçme aracı geliştiriyor musunuz yoksa hazır araçlar mı kullanıyorsunuz? Hazırsa ne gibi kaynakları kullanıyorsunuz?"*** sorusu sorulmuştur. Öğretmenler bir önceki soruda, ölçme aracını bireysel olarak ve zümreyle birlikte hazırladıklarını dile getirmişlerdir. Her iki koşulda da ölçme aracındaki soruları belirlerken hazır kaynaklardan yararlanan öğretmenler vardır. Yanıtlar Tablo 4.28'de gösterilmiştir.

Tablo 4.28.

Yazma Becerisi Ölçme Aracı Hazırlarken Yararlanılan Hazır Kaynaklar

	f	**Yüzde**
Ders kitabı	8	23,5
Merkezi sınavlar	7	20,5
Yazınsal metinlerden yararlanma	6	17,6
Özel yayınlar	3	8,8
İnternet sitesindeki güvenilir kaynaklar	2	5,8
Çıkmış sorulardan metinler belirleme	1	2,9
Eski sınavların güncellenmesi	1	2,9
LGS kaynakları	1	2,9
Hazır kaynak kullanmama	5	14,7
Toplam	**34**	**100**

Türkçe öğretmenlerinin yazma becerisine yönelik ölçme aracını belirleme sürecinde kullandıkları kaynaklar incelendiğinde; 8 öğretmenin ders kitabından yararlandığı; 7 öğretmenin ise merkezi sınavlardan yararlandığı belirlenmiştir. Yazınsal metinlerden, özel yayınlardan, internet sitelerindeki güvenilir kaynaklardan, çıkmış sorulardaki metinlerden, LGS kaynaklarından yararlanan ve eski ölçme araçlarını güncelleyerek yeniden kullanan öğretmenler de bulunmaktadır. Örneğin öğretmenler,

> *"Ders kitaplarındaki metinlerde bulunan yazma etkinliklerinden yola çıkarak, metnin içeriğine uygun yazma çalışması hazırlarım." (Ö9),*
>
> *"Evet geliştiriyorum. Çıkmış sorulardan metinler belirleyip metin tamamlama soruları hazırlarım." (Ö7),*
>
> *"Hazır, güvenilir kaynakları kullanıyorum. Merkezi sınavlar gibi." (Ö13),* biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Yanıtlardan sonra yazma ölçme aracı geliştirme süreci programdaki kazanımlarla (öğrenme çıktılarıyla) ilişkilendirilmiş ve sondajda, ***"Programdaki kazanımları (öğrenme çıktılarını) ölçmek üzere mi hazırlıyorsunuz ölçme aracını yoksa kullandığınız başka kapsamlar da var mı?"*** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.29'da gösterilmiştir.

Tablo 4.29.

Öğretmenlerin Yazma Becerisi Ölçme Aracı Hazırlama Amacı

	f	**Yüzde**
Kazanımları ölçmek	25	73,5
Öğrenci gelişimini izlemek	9	26,5
Toplam	**34**	**100**

Öğretmenlerin 25'i programdaki kazanımları ölçmek için soru hazırladıklarını belirtmişlerdir. 9'u ise öğrencinin gelişimini izlemek, öğrencinin becerilerini geliştirmek için ölçme aracı hazırladıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin;

"Kazanımları ölçme amacıyla hazırlıyorum." (Ö13),

"Kazanımları ve buna dayanarak öğrencinin gelişimini ölçmek üzere hazırlıyorum." (Ö16),

"Kazanımları ölçme, kendini ifade etmedeki ilerleyişi görme, yaratıcılık vs." (Ö17),

"Öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri için hazırlıyorum." (Ö23),

"Dönem başında planladığım kapsamları ölçmek. Öğrencinin gelişimini desteklemek." (Ö33),

biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Soruların hazırlanma amacına ilişkin yanıtlardan sonra, **"*Yazma becerisine yönelik çoğunlukla hangi ölçme araçlarını tercih ediyorsunuz?*"** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.30.'da gösterilmiştir. Çoklu yanıt verildiği için toplam belirtilmemiştir.

Tablo 4.30.

Öğretmenlerin Tercih Ettiği Yazma Becerisi Ölçme Araçları

	f	**Yüzde**
Açık uçlu sorular	15	22,1
Metin tamamlama	13	19,1
Seçimlik konular	6	8,8
Verilen konuya uygun bir kompozisyon yazma	6	8,8
Çoktan seçmeli sorular	5	7,4
Paragraf tamamlama	4	5,9
Boşluk doldurma	4	5,9
Seçenekli kompozisyon yazma	3	4,4
Tümce tamamlama	3	4,4
Farklı türlerde metin yazma	2	2,9
Dikte	2	2,9
Özdeyiş-atasözü yorumlama	1	1,5
Görsel yorumlama	1	1,5
5N1K ile metin oluşturma	1	1,5
Metin özetleme	1	1,5
Tümce yazma	1	1,5

15 öğretmen açık uçlu soru sorduğunu ifade etmiştir. 13 öğretmen metin tamamlama, 6 öğretmen seçimlik konu, 6 öğretmen de verilen konuya uygun bir kompozisyon yazmaya ilişkin soru sorduğunu belirtmiştir. En az ise dikte, özdeyiş-atasözü yorumlama, görsel yorumlama, 5N1K ile metin oluşturma, metin özetleme ve tümce yazmaya ilişkin sorular sorduklarını belirtmişlerdir. Örneğin öğretmenler;

"Kompozisyon yazdırırken birkaç seçenek veriyorum. Bazen metin tamamlama ya da farklı türlerde metin yazma (öykü vs.) da yapıyoruz." (Ö1),

"Paragraf tamamlama, boşluk doldurma. Verilen konuya uygun bir kompozisyon yazma." (Ö3),

"Açık uçlu soruları tercih ediyorum." (Ö10),

"Seçimlik sorular, açık uçlu sorular ve metin tamamlama soruları." (Ö15),

"Açık uçlu sorular, metin tamamlama, özdeyiş-atasözü yorumlama, görsel yorumlama, 5N1K verip metin oluşturma, paragraf yazma, seçimlik sorular vs." (Ö17),

"Verilen konuyu kompozisyon biçiminde yazma ya da verilen paragrafı yorumlama." (Ö18),

"Verilen birkaç konu içerisinden seçip tutarlı bir metin oluşturma." (Ö21),

"Merkezî sınavlara hazırlık için çoktan seçmeli ve öğrencilerin gelişimi için açık uçlu sorular kullanıyorum." (Ö24),

"Zaten sistem açık uçlu sorular sormamızı talep ediyor, sınavları ve etkinlikleri buna yönelik hazırlıyorum." (Ö27), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Yazma becerisi kapsamında ölçme aracı geliştirme sürecine ilişkin yanıtlardan sonra, son olarak öğretmenlere, ***"Öğretim programı ve ders kitaplarını yönlendiricilik açısından nasıl buluyorsunuz?"*** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.31.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.31.

Yazma Becerisi Kapsamında Öğretim Programı ve Ders Kitabına Yönelik Öğretmen Görüşleri

	f	**Yüzde**
Yeterli görülmesi	6	17,6
Öğretmen açısından yönlendirici bulunması	3	8,8
Kolaylık sağlaması	2	5,9
Etkinliklerin beğenilmesi	1	2,9
Yetersiz görülmesi	8	23,5
Yazma becerisine yönelik eksiklerin olması	7	20,6
İlgi çekici ve güncel konular olmaması	3	8,8
Etkinliklerin yetersiz olması	2	5,9
Kapsamlı olmaması	1	2,9
Metin türü çeşitliliğinin az olması	1	2,9
Toplam	**34**	**100**

Türkçe öğretmenlerinin 12'si öğretim programı ve ders kitaplarını yönlendiricilik açısından olumlu bulmaktadır. Olumlu yanıtlarla 4 kodlama ortaya çıkmıştır. 6 Türkçe öğretmeni ders programlarını ve ders kitaplarını yeterli gördüğünü belirtmiştir. 3 öğretmen, yönlendirici olduğunu, 2 öğretmen kolaylık sağladığını, 1 öğretmen ise etkinlikleri beğendiğini ifade etmiştir.

Olumsuz yanıtlarla 6 kodlama ortaya çıkmıştır. 8 Türkçe öğretmeni ise, öğretim programı ve ders kitaplarının yetersiz olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler, ders kitabındaki metinlere, etkinliklere ve görsellere yönelik düşüncelerini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise ders kitabına yönelik ilgi çekici ve güncel konular olmadığını, etkinliklerin yetersiz olduğunu, kapsamlı olmadığını ve metin türü çeşitliliğinin az olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin öğretmenler,

"Ders kitaplarındaki bazı etkinlikleri beğeniyorum." (Ö6),

"İkisini de yeterli buluyorum." (Ö8),

"Kitap ve program öğretmen açısından yönlendirici." (Ö22),

"Daha ilgi çekici ve güncel konular olabilir." (Ö1),

"Yazma becerisini geliştirmek için program daha kapsamlı olmalı ve kitaplar bol etkinlik içermeli. Etkinlikler yetersiz." (Ö3),

"Gençlerin ilgisini çekecek konuların metinlerde işlenmesi gerektiğini düşünüyorum. Güncel konular ele alınmalı." (Ö5),

"Program ve kitaplar öğretmen açısından yönlendirici olabiliyor ama öğretmenlerin örnek etkinliklere, sınav örneklerine ihtiyacı oluyor." (Ö7),

"Ders kitapları hem konu anlatımı hem de pekiştirme açısından yeterli değil. Ek kaynak olmadan birkaç örnek üzerinden çocuğun dil bilgisi konularını anlaması ve uygulama yapması imkânsız ve sınavda istenen de çok daha fazlası." (Ö15),

"İkisinin de eksik yönleri olduğunu düşünüyorum. Yazma becerisine yönelik etkinlikler öğrenciler için sıkıcı olabiliyor. Yaratıcılarını ortaya çıkardığını düşünmüyorum." (Ö16),

"Yeterli olmadığı kanaatindeyim. Mesela, metin türü çeşitliliği az kitaplarda. Programda ise öğretmeni yönlendirici örneklere yer verilmiyor." (Ö18),

"Her ikisi de yetersiz. Geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Öğrencilerin yaşı, gelişim düzeyi gibi ölçütlerin dikkate alınması gerektiğini düşünüyorum." (Ö20),

"Türkçe programının yeniden tasarlanması gerekmektedir. Ben faydalanamıyorum. Ayrıntılı ve açıklayıcı değil." (Ö21), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin yazma becerisine yönelik ölçme aracı geliştirme süreçlerine ilişkin bulgular, sürecin çoğunlukla bireysel yürütüldüğünü göstermektedir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin %82,3'ü ölçme araçlarını bireysel olarak hazırladığını belirtmiş, sadece %17,6'sı bu süreci zümre ile iş birliği içinde yürüttüğünü ifade etmiştir. Öğretmenler ölçme araçlarını hazırlarken çoğunlukla hazır kaynaklardan yararlanmaktadır. En sık kullanılan kaynaklar arasında ders kitapları, merkezi sınavlarda çıkan sorular ve yazınsal metinler yer almaktadır. Bazı öğretmenler bu kaynakları doğrudan kullanmakta, bazıları ise düzenleyerek ölçme araçlarına dönüştürmektedir. Bu durum, ölçme aracı geliştirmenin çoğunlukla var olan içeriklerin yeniden yapılandırılması yoluyla gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmenlerin büyük çoğunluğu, hazırladıkları ölçme araçlarını öğretim programında yer alan kazanımları değerlendirme amacıyla kullandıklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte, bazı öğretmenlerin öğrenci gelişimini izleme ve destekleme yönünde bir motivasyona da sahip oldukları görülmektedir. Tercih edilen ölçme araçları incelendiğinde ise açık uçlu sorular ve metin tamamlama etkinliklerinin öne çıktığı; çoktan seçmeli sorular, kompozisyon yazımı, boşluk doldurma, paragraf tamamlama gibi araçların da kullanıldığı anlaşılmaktadır ancak yaratıcı yazmayı teşvik eden araçların daha az tercih edildiği görülmektedir. Bu durum, yazma becerilerinin değerlendirilmesinde çeşitliliğin sınırlı

kaldığını düşündürmektedir. Son olarak öğretim programı ve ders kitaplarının yönlendiriciliğine dair görüşler oldukça çeşitlidir. Bazı öğretmenler bu materyalleri yeterli ve yol gösterici bulurken, önemli bir kısmı etkinlik sayısının azlığı, konuların güncellikten uzak oluşu ve metin türü çeşitliliğinin sınırlı kalması gibi nedenlerle yetersiz bulmuştur. Bu bağlamda öğretmenlerin, yazma becerisine yönelik değerlendirme sürecinde hem program desteğine hem de daha nitelikli ve işlevsel materyallere ihtiyaç duyduğu söylenebilir.

4.2.6. Okuma ve yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme araçlarınız hakkında bilgi verir misiniz?

Görüşmeye katılan 34 Türkçe öğretmenine konuyu açmak için ilk olarak ***"Hangi araçları, hangi aşamada (ne sıklıkta) kullanmayı tercih edersiniz?"*** sorusu sorulmuştur. 4. ve 5. sorulardan farklı olarak öğretmenlere okuma ve yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme araçlarının (madde türlerinin/görev biçimlerinin) yer aldığı bir liste verilmiş ve listeden seçim yapmaları istenmiştir. İlk olarak öğretmenlerin okuma ve yazma becerilerine yönelik kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin tablolara yer verilmiştir. Yanıtlar Tablo 4.32., Tablo 4.33. ve Tablo 4.34.'te gösterilmiştir. Çoklu yanıt verildiği için toplam belirtilmemiştir.

Tablo 4.32.

Verilen Listeden Seçilen Okuma Becerisi Ölçme Araçları

	f	**Yüzde**
Özetleme soruları	19	16,2
Metne başlık, başlığa metin belirleme	18	15,4
Kısa-uzun yanıtlı sorular	16	13,7
Serbest çağrışım	13	11,1
Karma (çoktan seçmeli, eşleştirme, boşluk doldurmalı)	12	10,3
Metni yeniden yazma soruları	8	6,8
İki bileşenli sorular (doğru-yanlış, evet-hayır, var-yok)	7	6,0
Metinsel birimleri sıralama	6	5,1
Çoktan seçmeli sorular	6	5,1
Karşıt yanıtlı sorular	6	5,1
Yaratıcı okuma soruları	3	2,6
Metni eleştirme değerlendirme soruları	3	2,6

Öğretmenlerin 19'u metin özetleme soruları, 18'i metne başlık/başlığa metin belirleme soruları, 16'sı kısa-uzun yanıtlı sorular, 13'ü serbest çağrışım soruları, 12'si ise karma sorular tercih ettiğini belirtmiştir. Yaratıcı okuma soruları ve metni eleştirme, değerlendirme soruları tercih eden öğretmen sayısı 6'dır. Üst bilişsel becerilerin kullanımına yönelik sorular

tercih edilmemektedir. Metindeki bilgiye doğrudan ulaşmayı sağlayan ölçme araçları kullanılmaktadır. Örneğin öğretmenler;

"Okuma için özetleme soruları, yazmada ise paragraf tamamlama." (Ö1),

"Verdiğiniz listedeki ölçme araçlarının hepsini kullanıyorum. Değerlendirmede, sınıf içi gözlem ve yazılı anlatım değerlendirme formu." (Ö3),

"Not alma, özet, çağrışım, yorum yazısı." (Ö7),

"Başlık belirleme, kısa uzun yanıtlı sorular." (Ö10),

"Okumada kısa-uzun yanıtlı sorular, özetleme soruları ama çoğunlukla karma." (Ö18), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Tablo 4.33.

Verilen Listeden Seçilen Yazma Becerisi Ölçme Araçları

	f	**Yüzde**
Paragraf yazma	9	47,4
Metni tamamlama	7	36,8
Birden çok konu seçeneği verme	2	10,5
Tümce yazma	1	5,3
Toplam	**19**	**100,0**

Öğretmenlerin 9'u paragraf yazdırdığını, 7'si ise metni tamamlattığını belirtmişlerdir. Tümce yazma ve dikte çalışmalarını her öğretmen yapmamaktadır. Örneğin öğretmenler;

"Kompozisyon veya paragraf yazma. Dikte çalışması hiç yapmıyoruz." (Ö18),

"Uzun yanıtlı sorular, metni yeniden yazma, eleştirel değerlendirme öğrencilerin uygulamakta isteksiz oldukları yazma etkinlikleriyken kısa cevaplı, iki bileşenli sorular daha fazla katılımla yapılıyor." (Ö29),

"Paragraf yazma, tümce tamamlama, kompozisyon yazma." (Ö32),

"Paragraf yazma ve metin tamamlama soruları." (Ö33), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Tablo 4.34.

Verilen Listeden Seçilen Okuma ve Yazma Becerisi Değerlendirme Araçları

	f	**Yüzde**
Sınıf içi gözlem	4	11,7
Öz değerlendirme	4	11,7
Performans değerlendirme	4	11,7
Yazılı anlatım değerlendirme formu	4	11,7
Akran değerlendirme	1	2,9
Rubrik (dereceli puanlama anahtarı)	1	2,9
Grup çalışmasını değerlendirme	1	2,9
Okuma becerisi kontrol listesi	1	2,9
Değerlendirme aracı kullanmama	14	41,1
Toplam	**34**	**100**

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu değerlendirme aracı kullanmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerden 14'ü bu soruya yanıt vermiştir. Yanıt veren öğretmenler, sınıf içi gözlem, öz değerlendirme, performans değerlendirme ve yazılı anlatımı değerlendirme araçlarını kullandıklarını belirtmişlerdir.

> *"Kendilerini tanıttıkları bir metin yazdırıp bu metinleri yazılı metin değerlendirme formları (öğretim programından yararlanırım) kullanarak incelerim." (Ö2),*
>
> *"Değerlendirme araçları için programdan yararlanıyorum ya da yazılı anlatımı değerlendirme formları hazırlıyorum." (Ö19),* biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Konuyu daha detaylı ele almak için daha sonra öğretmenlere, ***"Bu araçları neye göre belirliyorsunuz?"*** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.35.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.35.

Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Belirleme Süreci

	f	**Yüzde**
Kazanımlara (öğrenme çıktılarına) göre	11	32,3
Metne/metin türüne uygun olma durumuna göre	6	17,6
Zümrenin ortak kararına göre	5	14,7
Temaya göre	4	11,7
Öğrenci gereksinimlerine göre	4	11,7
Ders kitabına göre	2	5,8
Sınıf düzeyine göre	1	2,9
Sınıf mevcuduna göre	1	2,9
Toplam	**34**	**100**

Öğretmenlerin 11'i kazanımlara (öğrenme çıktılarına) göre, 6'sı belirledikleri metne/metin türüne uygun olma durumuna göre, 5'i zümrenin ortak kararına göre belirlediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin öğretmenler;

"Ölçme ve değerlendirme araçlarını kazanımlara göre belirliyorum." (Ö2),

"Yazma ve okuma becerilerine yönelik derslerin içeriğine, kazanıma göre." (Ö8),

"Farklı soru tipleri öğrenciyi çok yönlü değerlendirir, amacına ve öğrenciye göre belirliyorum." (Ö13),

"Zümre kararıyla belirleniyor. Ders içi araçlarımı da öğrencinin ilgi ve ihtiyacına göre belirlerim." (Ö15),

"Metin türüne uygun olma durumuna göre, öğrenci grubunun bilişsel düzeyine göre vs." (Ö17), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlere verilen yanıtlardan hareketle, ***"Bu araçları hangi aşamada (dönem başında, dönem içerisinde, dönem sonunda, tema sonunda, her ders vs.) kullanmayı tercih edersiniz?"*** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.36.'da gösterilmiştir. Çoklu yanıt verilmiştir.

Tablo 4.36.

Öğretmenlerin Okuma ve Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Sıklığı

	f	**Yüzde**
Sınav dönemlerinde	16	37,2
Ders işleme sürecinde	6	13,9
Dönem içerisinde belli aralıklarla	5	11,6
Dönem başında	4	9,3
Dönem sonunda	4	9,3
Dönem başında ve dönem sonunda	3	6,9
Ünite sonlarında	3	6,9
Dönem başında, ortasında ve sonunda	2	4,7
Toplam	**43**	**100**

Türkçe öğretmenlerinden öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme araçlarını hangi aşamada kullandıklarına dair bilgi istenmiş, öğretmenlerin 16'sı sınav dönemlerinde kullandığını, 6'sı ise ders işleme sürecinde kullandığını belirtmiştir. Dönemin başında, ortasında, sonunda ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanan öğretmen sayısı 2'dir. Örneğin öğretmenler;

"Dönem başında hazırbulunuşluk düzeylerini ölçerim. Kendilerini tanıttıkları bir metin yazdırıp bu metinleri yazılı metin değerlendirme formları (öğretim programından yararlanırım) kullanarak incelerim." (Ö2),

"Dönem başında ve sınav dönemlerinde." (Ö4),

"Sınav dönemlerinde ve dönem başında. Öğrencinin bilgi düzeyini (hazırbulunuşluk) ölçerim. Kitaptan ve programdan yararlanıyorum araçlar konusunda." (Ö18),

"Değerlendirme araçları için programdan yararlanıyorum ya da yazılı anlatımı değerlendirme formları hazırlıyorum. Dönem sonunda daha etkili sonuç alabiliyorum hazırladığım etkinliklerde, sınavlar dışında." (Ö19),

"Dönem başında, ortasında ve sonunda. Sık sık etkinlik hazırlarım." (Ö21), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Son olarak öğretmenlere sondajda, ***"Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları ile tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları arasında ne gibi farklar vardır?"*** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.37.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.37.

Geleneksel ve Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Farklarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

	f	**Yüzde**
Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarıyla daha kapsamlı bir değerlendirme sağlanması	5	14,7
Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının yaygın kullanılması	5	14,7
Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının becerileri ölçmede yetersiz olması	5	14,7
Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının ezbere alıştırması	4	11,8
Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının öğretim/öğrenme sürecini zenginleştirmesi	4	11,8
Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının çoklu zekâ yöntemine uygun olması	3	8,8
Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının süreci ölçmesi	2	5,9
Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarıyla öğrencinin etkin olması	2	5,9
Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının tüm öğrencilere uygun olması	1	2,9
Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının hızlı değerlendirme sağlaması	1	2,9
Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının üst bilişsel becerileri geliştirmesi	1	2,9
Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının yorum yapmayı kolaylaştırması	1	2,9
Toplam	**34**	**100**

7 öğretmenin geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin olumlu görüş belirttiği; diğer öğretmenlerin ise tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımını destekledikleri görülmektedir. Soruya yanıt veren 5 öğretmenin geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını yaygın kullandığı, diğer 2 öğretmenin ise tüm öğrencilere uygun olduğunu ve hızlı değerlendirme sağladığını ifade ettiği görülmüştür. 5 öğretmenin geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını becerileri ölçmede yetersiz bulduğu; 5 öğretmenin de tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarıyla daha kapsamlı bir değerlendirme sağladığı belirlenmiştir. Örneğin öğretmenler;

"Her ikisinin kullanımına da ihtiyaç var. Geleneksel ölçme araçları öğrenciyi ezbere alıştırıyor ve pasif duruma getiriyor." (Ö1),

"Yöntemleri farklı. Geleneksel araçlar daha yaygın kullanılıyor. Bunda merkezi sınavların etkisi olabilir." (Ö2),

"Tamamlayıcı araçlar, üst bilişsel becerileri geliştirerek geleneksel araçları destekler." (Ö4),

"Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları ile öğrenciyi daha etkin biçimde gözlemleyip değerlendirebiliriz." (Ö7),

"Tamamlayıcı ölçme değerlendirme yalnızca ölçmeyi hedeflememekte, aynı zamanda öğretim sürecini zenginleştirme yönünde de destek vermektedir." (Ö11),

"Sınav başarısını değil de sınıf performans başarısını önde tutma farkı var. Tamamlayıcı araçlar, öğretim sürecini zenginleştiriyor." (Ö13),

"Geleneksel ölçme araçları, yeni yaklaşımlarla uyumlu değil. Her beceriyi ölçme konusunda yeterli değil." (Ö15),

"Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının daha çok sonuç odaklı olması süreci değerlendirmemesi, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının ise hem bireysel farklılıkları dikkate alması hem de süreci değerlendirmesi temel farklılığı diye biliyorum." (Ö17),

"Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları öğrenciyi ezbere alıştırıyor." (Ö20),

"Geleneksel ölçme araçları genellikle sonuca yönelik olduğu için bazen faydalı ve yeterli olmuyor. Becerileri süreç içinde ölçmede yetersiz. Bu noktada tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarından yardım alıyoruz." (Ö23),

"Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirmede öğrenci daha etkindir. Öğrenmeyi motive eder. Daha kapsamlıdır. Öğrencinin problem çözme yeteneğini geliştirir." (Ö25),

"Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları öğrenme sürecini zenginleştiriyor. Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları öğrenciyi düşündürmüyor." (Ö27)

"Tamamlayıcı ölçme araçlarıyla her öğrenci tüm yönleriyle ölçülür, değerlendirilir. Ölçme değerlendirme yelpazesi daha kapsamlıdır." (Ö31), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçlarını hangi aşamalarda kullandıklarına ilişkin bulgular, uygulamanın çoğunlukla sınav dönemlerinde yoğunlaştığını ortaya koymaktadır. Tablo 4.36.'ya göre öğretmenlerin %37,2'si araçları sınav dönemlerinde kullandıklarını belirtirken, %13,9'u ders işleme sürecinde, %11,6'sı ise dönem içinde belli aralıklarla kullandığını ifade etmiştir. Bununla birlikte, dönem başında, sonunda ve temalar sonunda araç kullanımına yer veren öğretmenlerin oranı görece daha düşüktür. Nitel veriler de öğretmenlerin dönem başı hazırbulunuşluk değerlendirmelerine ve dönem sonu performans ölçümlerine önem verdiklerini göstermektedir. Öte yandan Tablo 4.37.'de yer alan veriler, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik olumlu tutum geliştirdiğini göstermektedir. Tamamlayıcı araçların kapsamlı, sürece dayalı, çoklu zekâya hitap eden ve öğrenciyi etkin kılan yapısı vurgulanırken; geleneksel araçların ise ezbere yönelttiği, becerileri ölçmede yetersiz olduğu ve sonuç odaklı yapısıyla sınırlı kaldığı ifade edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin tamamlayıcı araçlara teorik düzeyde değer verdiklerini ancak pratikte çoğunlukla geleneksel yöntemlere başvurduklarını düşündürmektedir.

4.2.7. Okuma becerisine yönelik süreç (biçimlendirici) ve sonuç değerlendirmelerinizde ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz? Bu sorunlara nasıl çözüm getiriyorsunuz?

Görüşmeye katılan 34 Türkçe öğretmenine, ***"Okuma becerisine yönelik süreç (biçimlendirici) ve sonuç değerlendirmelerinizde ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?"*** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.38.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.38.

Öğretmenlerin Okuma Becerisine Yönelik Değerlendirme Süreçlerinde Karşılaştıkları Sorunlar

	f	**Yüzde**
Sınıf mevcudunun kalabalık olması	7	20,5
Zaman yönetiminde sorunlar yaşanması	7	20,5
Öğrencilerin ilgi ve motivasyon eksikliği yaşaması	7	20,5
Dönem başında öğrencilerin okuma düzeylerinin farklı olması	4	11,7
Okuma alışkanlığının olmaması	4	11,7
Kitap özetlerinin internetten alınması	2	5,8
Süreç değerlendirmesinin sesli okuma ile yapılabilmesi	1	2,9
Yazılı sınav dışında bir uygulama yapılmaması	2	5,8
Toplam	**34**	**100**

Çoğunlukla sürece yönelik olumsuzluklara değinilmiş olduğu hâlde 2 öğretmen (Ö1-Ö2) yazılı sınav notlarını değerlendirmek dışında bir uygulama yapmadığını ifade ederek sadece sonuç değerlendirmesi yaptığını belirtmiştir. Öğretmenlerin 7'si sınıf mevcudunun kalabalık olmasından, 7'si öğrencilerin zaman yönetiminde sorunlar yaşadığından ve yine öğretmenlerin 7'si öğrencilerin ilgi ve motivasyon eksikliği taşıdığından söz etmiştir. Örneğin öğretmenler;

"Sınıf mevcudu ve çocukların artan dikkat dağınıklığı büyük bir sorun. Süreç değerlendirmesi yapmayı zorlaştırıyor." (Ö3),

"Genellikle okuma alışkanlığının yetersizliğinden kaynaklı okuduğunu anlayamama, ifade edememe sorunu yaşıyoruz." (Ö4),

"Okuma becerisine yönelik süreç değerlendirmesini sesli okumalarla ya da öğrencinin okuyup tamamladığı kitap listesinin takibiyle yaparım. Sonuç değerlendirmesini ise ürün dosyaları ile yaparım. Ancak her öğrenci için öğrenci ürün dosyası doldurmak mümkün olmuyor. İstekli öğrencileri yönlendiriyorum." (Ö6),

"Kitabın tüm sınıf tarafından okunamaması, sesli okuma ile takip yapamamak büyük bir sorun. Çünkü zaman yetmiyor. Diğer öğrenciler sesli okumalarda sıkılıyor. Dinleme becerileri gelişmemiş. Kitap seçiminde daha çok dikkat ediyorum takip sürecine." (Ö7),

"Öğrencilerde motivasyon eksikliği var. İçerik ve yöntem zenginliği ile tüm öğrencileri sürece dahil ediyorum." (Ö10),

"Öğrencilerin kitap özetlerine herhangi bir yerden ulaşıp kitabı okumadan hazır özetleri sunmaları sorunu çok oluyor. Bunun için kitaptan öğrencilere sorular sorarak gerçekten okuyup okumadığını belirlemeye çalışıyorum." (Ö13),

"Zaman sıkıntısı. Yabancı uyruklu öğrencilerin dil problemi, öğrencilerin okuma isteğinin olmaması (sanal alem)." (Ö18), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Yukarıdaki soruyu biraz daha genişleterek öğretmenlere, ***"Bu sorunlara nasıl çözüm getiriyorsunuz?"*** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.39.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.39

Öğretmenlerin Okuma Becerisine Yönelik Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara Çözüm Önerileri

	f	**Yüzde**
Veli ile iş birliği yapılması	12	35,2
Okunan tüm metinlere yönelik özet defteri hazırlanması	10	29,4
İlkokulda okuma ve yazmanın eksiksiz öğretilmesi	6	17,6
Okuma sevgisinin erken dönemde kazandırılması	4	11,7
Çözüm sunulmaması	2	5,8
Toplam	**34**	**100**

Okuma becerisine yönelik süreç ve sonuç değerlendirmelerinde ortaya çıkan sorunlara yönelik çözümler incelendiğinde, öğretmenlerin 2'sinin çözüm sunmadığı görülür. Çözüm sunan öğretmenlerin çoğu veli ile iş birliği yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Okuma sürecinin okul dışında da devam etmesi gerektiği düşünülmektedir. Kalabalık sınıflarda süreç değerlendirmesine yönelik takibin zor olduğu düşünüldüğü için, özet defteri tutmalarını sağlayarak takibi kolaylaştırmak bir çözüm olarak sunulmuştur. Okumaya yönelik ilgi ve motivasyonun az olması, okuma alışkanlığının olmaması gibi sorunlar için küçük yaşlardan itibaren farkındalık oluşturmak ve sevgi kazandırmak gerektiği belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlere göre ilkokulda kazanılamayan becerilerin, ortaokul sürecine yansıması okuma sorunları oluşturmaktadır. Hiç okuyamayan, Türkçe bilmeyen öğrencilerin varlığının süreci olumsuz etkilediği dile getirilmiş; öncelikle okuma ve yazmanın eksiksiz öğretilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Örneğin öğretmenler;

"Hiç okuyamayan, Türkçe bilmeyen öğrenciler var. Bu konuda bir çözüm bulamıyoruz maalesef." (19),

"Öğrencinin süreç içindeki gelişimini izleyebilmek için, okumanın süreklilik kazanması gerekmektedir. Okulda yeterli zaman olmadığı için, evde de okuma çalışmaları yapılmalıdır. Bunun için veli kontrolü gerekir." (Ö21), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Bir önceki sorunun sondajında öğretmenlere, ***"Dönem sonu başarısını belirlemek dışında farklı amaçlarla okuma becerilerini ölçer misiniz? Evet ise hangi amaçlarla?"*** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.40.'ta gösterilmiştir.

Tablo 4.40.

Öğretmenlerin Okuma Becerisini Farklı Amaçlarla Ölçme Süreci

	f	**Yüzde**
Kitap okuma sürecinin takip edilmesi	15	44,1
Okuduğunu anlama ve yorumlama becerisine bakılması	6	17,6
Özgüven duygusunun kazandırılması	3	8,8
Sözcük dağarcığının geliştirilmesi	3	8,8
Öğrencinin edebi zevk almasının sağlanması	1	2,9
Belli gün ve haftalarda öğrenciye görev verilmesi	1	2,9
Yalnızca dönem sonu başarısının belirlenmesi	5	14,7
Toplam	**34**	**100**

Öğrencilerin okuma becerilerini ölçme amaçları incelendiğinde, öğretmenlerin 15'i kitap okuma sürecini takip etmek için, 6'sı okuduğunu anlama ve yorumlama becerisine bakmak için, 3'ü özgüven duygusu kazandırmak için, diğer 3'ü ise kelime dağarcığını geliştirmek için ölçüm yaptıklarını belirtmişlerdir. Örneğin öğretmenler;

"Kitap okuma süreci ve devamında metni eleştirme değerlendirme sorularıyla." (Ö6),

"Özgüven duygusunu kazandırmak için destekliyorum." (Ö8),

"Evet ölçerim. Çocuklarda okuma zevkinin gelişmesi için kitap okuma çalışması yaptırıyorum. Okuma sürecini takip ediyorum." (Ö9),

"Okuma becerilerini geliştirme ve kelime haznelerini artırma amacıyla ölçerim." (Ö13),

"Okuduğu kitabı değerlendirme alışkanlığı kazandırmak için okuma kitaplarına yönelik açık uçlu sınavlar uyguluyorum." (Ö14),

"Çocuklara kitap okuturum. Kitabı özetlemelerini isterim. Kendilerini doğru biçimde ifade edebilmelerini sağlarım." (Ö15), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin okuma becerisini farklı amaçlarla ölçme süreçlerine ilişkin yanıtlarından sonra, ***"Dönem sonu başarısını belirlemek dışında farklı amaçlarla yapılan ölçme sonuçlarını nasıl kullanırsınız?"*** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.41.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.41.

Öğretmenlerin Farklı Amaçlarla Yapılan Okuma Becerisi Ölçme Sonuçlarını Kullanma Biçimleri

	f	**Yüzde**
Geri bildirim vermek	15	44,1
Sınıf içi etkinlik notlarına yansıtmak	8	23,5
Öğrenciyi tanıma sürecinde kullanmak	5	14,7
Okumanın önemini fark ettirmek	4	11,7
Öğrencilerden kitap raporları istemek	1	2,94
Kitap okuma listeleri oluşturmak	1	2,94
Toplam	**34**	**100**

Öğrencilerin okuma becerilerini ölçmede elde edilen sonuçların kullanımı incelendiğinde; öğretmenlerin sadece 15'inin program dışı okuma çalışmalarında geri bildirim oluşturduğu anlaşılmaktadır. Etkinlik notlarına yansıtmak (8), kitap raporu istemek (1), kitap listesi oluşturmak (1), öğrenciyi tanımak için kullanmak (5) daha ağırlıklı uygulamalar olarak ifade edilir. Örneğin öğretmenler;

"Sonuçları geri bildirim vererek değerlendiririm." (Ö6),

"Sonuçları ders içi katılım notu olarak kullanırım." (Ö13),

"Öğrenciyi daha iyi duruma getirmek için geri bildirim (dönüt) vererek." (Ö14),

"Yaptığım kitap okuma değerlendirmelerini not olarak kullanmam. Yeni kitaplar öneririm, kendisine bir liste oluşturmasını sağlarım." (Ö15), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

4.2.8. Yazma becerisine yönelik süreç (biçimlendirici) ve sonuç değerlendirmelerinizde ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz? Bu sorunlara nasıl çözüm getiriyorsunuz?

Görüşmeye katılan 34 Türkçe öğretmenine, ***"Yazma becerisine yönelik süreç (biçimlendirici) ve sonuç değerlendirmelerinizde ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?"*** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.42.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.42.

Öğretmenlerin Yazma Becerisine Yönelik Değerlendirme Süreçlerinde Karşılaştıkları Sorunlar

	f	**Yüzde**
Sınıf mevcudunun kalabalık olması	11	32,3
Yazma isteğinin az olması	7	20,5
Geri bildirim için zamanın yetersiz olması	5	14,7
Öğrencilerin düzeylerinin farklı olması	4	11,7
İlkokulda yazma eğitimin yetersiz olması	1	2,9
Öğrenci ürün dosyalarının takibinin zor olması	1	2,9
Öğrencinin hata yapma korkusu yaşaması	1	2,9
Sorun yaşanmadığı gerekçesiyle yanıt verilmemesi	3	8,8
Toplam	**34**	**100**

Yazma becerisine yönelik süreç ve sonuç değerlendirmelerinde karşılaşılan sorunlar incelendiğinde; sadece 3 öğretmenin, sorun yaşanmadığı gerekçesiyle yanıt vermedikleri kendilerini değerlendirme sürecinde yeterli gördükleri anlaşılır. Öğretmenlerin 11'i sınıf mevcudunun kalabalık olduğunu, 7'si yazma isteğinin az olduğunu, 5'i geri bildirim vermek için zamanın yetersiz olduğunu, 4'ü öğrencilerin düzeylerinin farklı olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin öğretmenler;

"Sınıf mevcudunun kalabalık olması büyük bir sorun." (Ö3),

"Öğrencilerim yazarken düşüncelerini tümce ve paragraf şeklinde ifadede zorlanırlar. Zaman kısıtı da bu süreci zorlaştırır." (Ö4),

"Yazma becerisine yönelik süreç değerlendirmesi yaparken sınıfların kalabalık olması büyük bir sorun. Öğrencinin başlangıç düzeyini ölçmek için çeşitli yazılar yazdırırım. Sonrasında gözlem formları kullanarak takip ederim." (Ö6),

"Yazma becerisine yönelik süreç değerlendirmesinde zorluk yaşamıyorum. Verilen bir yazma çalışmasıyla hazırbulunuşluk düzeylerini belirledikten sonra öğrencilerin gelişimini takip ederim. Dönem içerisindeki yazma çalışmalarında nasıl bir gelişim gösterdikleri belli olur." (Ö9),

"Yazma becerisine yönelik süreç değerlendirmesinde en büyük sorun öğrencilerin yazılı metinlerini incelemek ve karşılaştırmalı biçimde gelişimlerini takip etmek. Çünkü öğrenci sayısının fazla olması süreci etkiliyor." (Ö10),

"Sınıfların seviyeleri birbirinden farklı. Kompozisyon sorularında hataları göstermek, düzeltmek zaman alabiliyor. Ortak yapılan hataları sınıf ortamında belirtip doğrularını gösteriyorum." (Ö14),

"28-30 kişilik sınıflarda maalesef her davranışı ölçme ve geri bildirim verme şansımız olmuyor." (Ö15),

biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Yukarıdaki soruyu biraz daha genişleterek öğretmenlere, ***"Bu sorunlara nasıl çözüm getiriyorsunuz?"*** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.43.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.43.

Öğretmenlerin Yazma Becerisine Yönelik Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara Çözüm Önerileri

	f	**Yüzde**
İlgi çekici farklı kaynaklar/sorular kullanılması	12	35,2
Grup çalışmaları yapılması	10	29,4
Yazma atölyelerinin düzenlenmesi	4	11,7
İlkokulda yazmanın eksiksiz öğretilmesi	2	5,8
Çözüm sunulmaması	6	17,6
Toplam	**34**	**100**

Yazma becerisine yönelik süreç (biçimlendirici) ve sonuç (sonuçlandırıcı) değerlendirmelerinde ortaya çıkan sorunlara yönelik öğretmen görüşlerine göre, öğretmenlerin 6'sı çözüm sunmamıştır. Çözüm sunan öğretmenlerin 12'si ilgi çekici ve farklı kaynakların/soruların kullanılması gerektiğini, 10'u ise grup çalışmaları ile ilginin artırılması gerektiğini belirtmiştir. Örneğin öğretmenler;

"Dönem başında öğrencilerin düzeyleri çok farklı oluyor. Onları eşit bilgi düzeyine getirmek için yoğun çaba, farklı kaynaklar ve öğrenci isteği gerekiyor." (Ö20),

"Öğrencilere farklı yazı ve soru türlerinde yazma görevleri veririm. (Örneğin; açıklayıcı, ikna edici yazılar; yaratıcı yazma soruları vs.). Bu, öğrencilerin çeşitli yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur." (Ö28),

"Öğrencilere grup çalışmaları yaptırılabilir çözüm olarak." (Ö32), biçiminde görüşlerini dile getirmişlerdir.

Bir önceki sorunun sondajında öğretmenlere, ***"Dönem sonu başarısını belirlemek dışında başka amaçlarla yazma becerilerini ölçer misiniz? Evet ise hangi amaçlarla?"*** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.44.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.44.

Öğretmenlerin Yazma Becerisini Farklı Amaçlarla Ölçme Süreci

	f	**Yüzde**
Öğrencinin cesaretlendirilmek istenmesi	8	23,5
Yaratıcı yazma becerisinin kazandırılması	7	20,5
Farklı türlerde yazma becerisi kazandırılması	7	20,5
Kendisini ifade etme becerisinin geliştirilmesi	5	14,7
Hatasız yazma alışkanlığı kazandırılması	3	8,8
Kitap özetlerinin yazdırılması	3	8,8
Yalnızca dönem sonu başarısının belirlenmesi	1	2,9
Toplam	**34**	**100**

Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin yazma becerilerini ölçmedeki amaçlarına yönelik görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin 8'inin amacının öğrencileri cesaretlendirmek olduğu, 7'sinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmak olduğu, 7'sinin ise farklı türlerde yazma becerisi kazandırmak olduğu belirlenmiştir. Verilen soruya bir öğretmen (Ö1) yanıt vermemiş; yalnızca dönem başarısını belirlediğini ifade etmiştir.

"Öğrencinin yaratıcılığını görebilmek için." (Ö2),

"Farklı türlerde yazma becerisi kazanmalarını sağlamak için." (Ö3),

"Evet ölçerim. Farklı metin türlerinde yazma denemeleri yaptırırım." (Ö6),

"Evet, ifade gücünü ölçmek ve geliştirmek amacıyla." (Ö7),

"Yazma yeteneği olan öğrencileri belirlemek için ölçerim." (Ö9),

"Öğrencilerin yazılı metinlerinden hareketle başarılı olanları belirlerim. Daha fazla yazmaları için yönlendiririm." (Ö10), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin yazma becerisini farklı amaçlarla ölçme süreçlerine ilişkin yanıtlarından sonra, ***"Dönem sonu başarısını belirlemek dışında farklı amaçlarla yapılan ölçme sonuçlarını nasıl kullanırsınız?"*** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.45.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.45.

Öğretmenlerin Farklı Amaçlarla Yapılan Yazma Becerisi Ölçme Sonuçlarını Kullanma Biçimleri

	f	**Yüzde**
Öğrencilerin şiir ve kompozisyon yarışmalarına yönlendirilmesi	8	23,5
Geri bildirim verilmesi	8	23,5
Yazılan metinlerin sergilenmesi (okul panosu vs.)	6	17,6
Sınıf içi etkinlik notlarının belirlenmesi	4	11,7
Sonuçların süreç değerlendirilmesine yansıtılması	3	8,8
Yazılan metinlerin kaynağa dönüştürülmesi (dergi vs.)	2	5,8
Kitap özetleriyle ürün dosyası oluşturulması	2	5,8
Öğrencilerin MEB BİLSEM'e yönlendirilmesi	1	2,9
Toplam	**34**	**100**

Öğretmenlerin 8'i öğrencilerin metinlerini şiir ve kompozisyon yarışmalarına yönlendirdiğini, 8'i geri bildirim verdiğini, 6'sı yazılan metinlerin sergilenmesinde, 4'ü sınıf içi etkinlik notlarının belirlenmesinde kullandığını dile getirmiştir. Diğer öğretmenler ise; yazılı metni sınıf içinde paylaşmalarına, sergilemelerine ve kaynağa dönüştürmelerine olanak sağladığını ifade etmiştir. Özellikle yazma konusunda başarılı olan öğrencilerin bu süreçte kısmen desteklendiği anlaşılır. Bu yaklaşım, öğrencilerin motivasyonunu artırabilir ve yazma becerilerini daha etkili bir biçimde geliştirmelerini sağlayabilir. Örneğin öğretmenler;

"Yazdıklarını sergileme olanağı sağlarım. Okul ya da okul dışında çeşitli etkinliklere katılmasını sağlarım." (Ö2),

"Öğrencilerle birebir konuşarak hatalarını kendilerine söylerim." (Ö6),

"Sınıf içi etkinlik notlarının belirlenmesinde." (Ö7),

"İnternet sitelerinde yazılarını paylaşmalarını sağlarım. Yarışmalara yönlendiririm." (Ö9),

"Yaratıcılık yazarlık atölyelerinde kendilerini geliştirmelerini sağlarım. Yazdıkları metinler başarılıysa MEB BİLSEM'e yönlendiririm." (Ö10),

"Öğrencinin hatalarını fark etmesini, bunları düzeltmesini ve kusursuza yakın yazmasını sağlamak için." (Ö14),

"Çeşitli faaliyetlerde (şiir, kompozisyon vs. gibi yarışmalarda) kullanırım." (Ö16),

"Yazdıkları metinleri sunmalarını veya farklı kaynaklarda sergilemelerini sağlarım. Genelde istekli ve yetenekli öğrencileri desteklerim." (Ö18),

"Yazdıkları metinleri sergilemeye çalışırım. Şiir ise sınıf içerisinde okumalarını sağlarım." (Ö21), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

4.2.9. Ölçme sonuçlarını raporlama (yorumlama) ve geri bildirimin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına katkısı nedir?

Bilindiği gibi, Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri'nde ve 2023 tarihinde yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi'nde geri bildirim konusuna vurgu yapılmıştır. Görüşmeye katılan 34 Türkçe öğretmenine, yukarıdaki soru sorulmuştur ve yanıtlar Tablo 4.46.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.46.

Öğretmenlerin Ölçme Sonuçlarını Raporlama ve Geri Bildirim Süreçlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Katkısı

	f	**Yüzde**
Eksiklerin farkına varılması ve tamamlanması	16	47,1
Gelişimin takip edilmesi	6	17,6
Okul yönetiminin süreci izlemesi ve geliştirmesi	3	8,8
Kazanım sürecinin izlenmesi	3	8,8
Ölçme sonuçlarının zümre ve yönetimle değerlendirilmesi	3	8,8
Konuların anlaşılıp anlaşılmadığının belirlenmesi	2	5,9
Eğitim kalitesinin artırılması	1	2,9
Toplam	**34**	**100,0**

Öğretmenlerin 16'sı öğrencilerin eksiklerinin farkına varmaları ve bu eksikleri tamamlamaları yanıtını vermiştir. 6'sı ise, gelişimin takip edilmesine katkı sağladığını

belirtmiştir. Raporlamanın eğitim sürecine katkısının büyük oranda doğru değerlendirildiği görülür. Örneğin öğretmenler;

"Eksiklerin farkına varmak ve tamamlamak, gelişimi takip etmek için önemli." (Ö3),

"Öğrencinin kendini tanıması ve geliştirmesi; velinin, okul yönetiminin de süreci izlemesi ve geliştirmesi açısından önemlidir." (Ö5),

"Öğrenci eksiklerini görür ve bu noktalara dikkat eder." (Ö6),

"Öğrenci kendi durumunu, seviyesini ve öğrenme eksiklerini görür. Hem öğretmen hem de öğrenci buna göre yol belirler." (Ö9), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Bir önceki sorunun sondajında, ***"Ölçme sonuçlarını nasıl kullanıyorsunuz?"*** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.47.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.47.

Öğretmenlerin Ölçme Sonuçlarını Kullanma Biçimleri

	f	**Yüzde**
Sonuçların öğrencilerle paylaşılması ve geliştirilmesi	10	29,4
Öğrenci düzeyinin belirlenmesi	5	14,7
Öğretmenin öz değerlendirme yapması	5	14,7
Öğretim sürecinin değerlendirilmesi (kazanımlar vs.)	5	14,7
Eksik yönlere göre yeni çalışmalar hazırlanması	3	8,8
Sınav notu olarak kullanılması	3	8,8
Veli ile paylaşılması	2	5,9
Okul yönetimi ile paylaşılması	1	2,9
Toplam	**34**	**100**

Öğretmenlerin sadece 10'u sonuçları öğrencilerle paylaştığını ifade etmiştir. 5 öğretmen öğrenci düzeyini belirlemek için, 5 öğretmen öz değerlendirme yapmak için, 5 öğretmen de öğretim sürecini değerlendirmek için kullandığını belirtmiştir. Örneğin öğretmenler;

"Eksik, yetersiz yönlere göre yeni çalışmalar hazırlarım." (Ö2),

"Ölçme sonuçlarına göre yeni ölçme araçları hazırlarım. Eksikleri sınıfta tekrar ederim ya da ödevler veririm." (Ö6),

"Öğrencinin düzeyini belirlemede." (Ö9),

"Ölçme sonuçlarını ders planımı, yöntemimi, ders içeriğini ve öğrenciyi değerlendirmek için kullanıyorum." (Ö10),

"Yöntemlerimin etkisini değerlendirmede kullanıyorum." (Ö13),

"Puanlama yapmada, eksiklerin belirlenmesinde, tam kazanılan kazanımların belirlenmesinde, öğrencinin ilerleyişini veya gerileyişini fark etmede vs." (Ö17),

"Ölçme sonuçlarına göre kaynaklarımı gözden geçiriyorum." (Ö19), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Geri bildirim süreçlerine ilişkin genel yanıtlardan sonra, soru özelleştirilmiş ve sondajda, **"*Ölçme sonuçlarına yönelik siz geri bildirim veriyor musunuz? Nasıl? Örnek verir misiniz?*"** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.48.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.48.

Öğretmenlerin Geri Bildirim Türleri

	f	**Yüzde**
Sözlü geri bildirim verilmesi	20	58,8
Kâğıdın üzerine işaretlemeler yapılması	5	14,7
Metin üretim sürecinde yönlendirici ifadeler kullanılması	3	8,8
Sonuçlara göre kazanım değerlendirmesi yapılması	3	8,8
Sınav analizi uygulanması	3	8,8
Toplam	**34**	**100**

Öğretmenlerin 20'si sözlü geri bildirim oluşturduğunu belirtmiş; 5'i kâğıt üzerinde işaretlemeler yaptığını, 3'ü metin üretim sürecinde yönlendirici ifadeler kullandığını; 6 öğretmen ise yalnızca sınav sonuçlarına göre değerlendirme yaptığını belirtmiştir. Örneğin öğretmenler;

"Geri bildirim sözlü olarak veriyorum." (Ö1),

"Yapılan çalışmaları değerlendirip öğrencilerle paylaşırım." (Ö2),

"Veriyorum. Sözlü olarak. Yazma sırasında yönlendirici ifadeler kullanıyorum. (metin üretim sürecinde)" (Ö4),

"Sınav analizi uyguluyorum. Hangi kazanımlar ne derece kavrandı onu görüyoruz." (Ö9),

"Evet veriyorum, eksikleri sözlü olarak ifade ediyorum." (Ö12),

"Örneğin, bir öğrencinin kompozisyonunda dil bilgisi/yazım hataları, anlatım bozuklukları varsa o hataları işaretleyip doğrusunu gösteriyorum. Yazıdaki olumlu yönleri de işaretleyerek vurguluyorum." (Ö14),

"Ölçme sonuçlarını öğrencilerle mutlaka birebir paylaşırım. Bu bir sınav türü ise kağıdını incelemesine fırsat verir, hataları üzerinde konuşup dönütler sunarım. Bir rubrik vb. gibi bir ölçek kullanacaksak öğrencinin performansı öncesinden hangi durumlardan değerlendirmeye girdiğini detaylı olarak ifade ederim ve sonrasında da öz değerlendirme yaparak kendisi ve puanlamadaki noktalarla karşılaştırma yapıp durumunu öğrenmesini hedeflerim." (Ö17), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Yukarıdaki soruyu daha ayrıntılı ele almak adına hemen ardından, **"*Kullandığınız geri bildirim türü veya türleri okuma ve yazma becerilerine göre farklılık gösteriyor mu, aynı mı?*"** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.49.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.49.

Öğretmenlerin Okuma ve Yazma Becerilerine Göre Geri Bildirim Verme Durumları

	f	**Yüzde**
Farklı	16	47,0
Aynı	13	38,2
Yanıt vermeme	5	14,7
Toplam	**34**	**100**

Öğretmenlerin 16'sı geri bildirim türünün becerilere göre farklılık gösterdiğini, 13'ü ise aynı olduğunu ifade etmişlerdir. 5 öğretmen ise bu soruya yanıt vermemiştir. Yanıtlardan örnekler;

"Aynı. Anlık geri bildirim veriyorum ikisinde de. Sınıf içerisinde hatalar üzerinde duruyoruz." (Ö1),

"Farklılık gösterir. Bazen sözlü, bazen yazılı dönüt veririm." (Ö3),

"Farklılık gösteriyor. Okumada sözlü dönüt, yazmada yazılı dönüt veriyorum." (Ö7),

"Farklı. Sesli okuma sürecinde sınıf içerisinde rencide etmemeye çalışıyorum. Notumu alıp daha sonra öğrenciyle görüşüyorum birebir. Yazmada ise kâğıt üzerinde düzenlemeler yapıyorum. Tekrar yazmasını sağlıyorum." (Ö10),

"Farklı. Bazen yazma başarısını ödüllendiririm. Bu da bir geri bildirim şekli bence." (Ö15),

"Farklılık gösteriyor. Yazma ve okuma becerileri aynı düzeyde gelişmiş olmuyor çoğu zaman paralellik göstermiyor." (Ö16),

"Farklılık gösteriyor. Hem beceri hem de incelemeye aldığımız metnin türüne göre ve süreç boyu farklı ölçme değerlendirmeler yapabilmek adına değişiklik göstermesine önem veriyorum." (Ö17),

"Farklı. Okuma sınıf içerisinde konuşarak, yazma kâğıt üzerinde düzeltmeler yaparak." (Ö19),

"Farklı, özellikle okuma becerisinde anında düzeltme etkili oluyor. Bazen not da bir geri bildirim türüne dönüşüyor." (Ö21),

"Farklılık gösteriyor, eksikleri fazla olan öğrencilere daha farklı geri bildirimlerde bulunuyorum. Birebir iletişim kuruyorum." (Ö24),

"Farklı. Kazanıma göre değişiyor. Her ikisinde de sözlü dönüt, yazılı dönüt ve puanlama oluyor." (Ö33), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin ölçme sonuçlarını kullanma biçimlerine ilişkin veriler, değerlendirme süreçlerinin yalnızca puanlama amaçlı değil; öğretim sürecini iyileştirme ve öğrenciyi geliştirme aracı olarak da kullanıldığını ortaya koymaktadır. Tablo 4.47. incelendiğinde, öğretmenlerin yaklaşık üçte biri (%29,4) ölçme sonuçlarını öğrencilerle paylaşarak gelişimi desteklemeyi amaçladığını belirtmiştir.

Öğretmenler, ölçme sonuçlarını yalnızca başarıyı puanlama aracı olarak değil, aynı zamanda eksikleri belirleme, öğretim yöntemlerini gözden geçirme ve öğrenciye yönelik bireyselleştirilmiş çalışmalar planlama açısından kullanmaktadır. Bu da, ölçme ve

değerlendirme uygulamalarının öğretimin niteliğini artırma potansiyelini gösteren önemli bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

4.2.10. Öğrencinin okuma ve yazma becerileri hakkında dönem başarısını belirlemeye yönelik hazırladığınız ölçme ve değerlendirme raporunda hangi bilgilere yer veriyorsunuz?

Görüşmeye katılan 34 Türkçe öğretmenine, yukarıdaki soru sorulmuştur ve yanıtlar Tablo 4.50.'de gösterilmiştir. Çoklu yanıt olduğunu için toplam belirtilmemiştir.

Tablo 4.50.

Dönem Başarısını Belirlemeye Yönelik Hazırlanan Ölçme ve Değerlendirme Raporunda Yer Alan Ölçütler

	f	**Yüzde**
Sınıf içindeki davranışlar ve gösterilen çaba	20	13,0
Ödev yapma durumu	19	12,3
Sınıf içi etkinliklere katılım	19	12,3
Kitap okuma sıklığı	19	12,3
Öğrenme sürecindeki gelişim	15	9,7
Grup çalışmalarındaki performans	12	7,8
Portfolyo çalışmaları	12	7,8
Sınavdan alınan notlar	11	7,1
Proje performans ödevleri	11	7,1
Okul içi etkinliklere katılım	10	6,5

Ölçme ve değerlendirme raporunda öğretmenlerin 20'si sınıf içindeki davranışlara ve öğrencilerin gösterdikleri çabaya, 19'u ödev yapma durumuna, 19'u sınıf içi etkinliklere katılıma, 19'u kitap okuma sıklığına, 15'i ise öğrenme sürecindeki gelişime yer verdiklerini belirtmişlerdir. Örneğin öğretmenler;

"Sınıf içindeki davranışlar ve gösterilen çaba önemli benim için." (Ö1),

"Sınavdan alınan notlar, sosyal etkinliklerde görev alma, kitap okuma sıklığı en önem verdiğim ölçütlerdir." (Ö4),

"Dönem başında zümre ile bu ölçütlerin hemen hemen hepsini değerlendiriyoruz ve puanlama sürecimize yansıtıyoruz." (Ö5),

"Sınıf içi etkinliklere katılım, kitap okuma, ödevler, sınıf içindeki davranışlar ve gösterilen çaba, öğretim sürecindeki gelişim. Çocuğun gelişim sürecini daha olumlu etkilediği için bunları daha önemli buluyorum." (Ö9),

"Sınıf içi etkinliklere katılım, kitap okuma, ödevleri yapma… Çünkü bunlar öğrencinin gelişim sürecine katkı sağlar." (Ö10),

"Sınıf içinde gösterilen davranışlar ve çaba. Çünkü ders esnasında birebir değerlendirmeye olanak vermektedir." (Ö13),

"Benim için bu ölçütlerden önemli olan öğrencinin öğretim sürecindeki gelişimi, bireysel ve grup içindeki çabasıdır." (Ö16),

"Sınıf içi durumu. Öğrenciyi en iyi süreçte tanıyabileceğimi düşünüyorum. Eksisi ile artısı ile kendi olduğu, birkaç kâğıda veya soruya sıkışmadan, doğalında değerlendirmenin daha önemli olduğu kanaatindeyim." (Ö17),

"Hepsi önemlidir. Çünkü birbirini tamamlayan ölçütlerdir." (Ö22),

"Benim için en önemlisi öğrencinin sınıf içi etkinliklere katılımı, sosyal anlamda kazandığı yeterlikler ve kitap okuma sıklığıdır. Çünkü kendini ifade etmeyi bilmeyen öğrenciler akademik anlamda ne kadar faydalı olsa da eksik kaldığı noktalar olmaktadır. Bu da öğrencinin tam ve yeterli olmasını engelliyor." (Ö23), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun tüm sorulara yanıt vermesi, genel olarak görüşme sürecine katılımın yüksek olduğunu ve öğretmenlerin sürece ilgi gösterdiğini ortaya koyuyor ancak değerlendirme ve geri bildirim araçlarına yönelik sorularda istenilen düzeyde yanıt alınamaması, bu alanlarda daha fazla açıklama gerektiğini gösteriyor. Bu durum bazı sorunlara da işaret edebilir:

Değerlendirme Araçlarına Yönelik Sorular: Bu alanda yetersiz yanıtlar alınması, öğretmenlerin değerlendirme araçlarını kullanma konusunda yeterli bilgiye veya deneyime sahip olmayabileceğini ya da bu araçların nasıl etkili bir biçimde uygulanacağı konusunda net bir görüşe sahip olmadıklarını gösterebilir. Ayrıca, kavramlara yönelik yeterlik düzeyleri de öğretmenlerin yanıt vermekte zorlanmasına neden olmuş olabilir.

Geri Bildirim Araçlarına Yönelik Sorular: Geri bildirim araçlarıyla ilgili yetersiz yanıtlar, öğretmenlerin öğrencilerine etkili geri bildirim sağlama yöntemleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını ya da bu araçları nasıl kullanacakları konusunda belirsizlik yaşadığını gösterebilir. Geri bildirim süreçlerinin zaman alıyor olması yanıtların yetersiz olmasını sağlamış olabilir.

4.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı bağlamında Türkçe öğretmenlerinin yeni programı uygulamaya başlamadan önce ve ilk uygulamalarından sonra değerlendirme yapma fırsatına sahip olması, çalışmanın özgün yönünü ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin yeni bir öğretim programıyla henüz karşılaşmadan önce görüşlerinin alınması, onların önyargısız ve mevcut uygulamalardan etkilenmemiş bir bakış açısı sunmalarını sağlar. Bu, programın güçlü ve zayıf yönlerini anlamak için önemli bir fırsat sunar. Programın ilk

uygulamalarından sonra öğretmenlerden geri bildirim alınması, teorik planlamanın uygulama sürecinde nasıl işlediğini anlamak için önemli bir adımdır. Bu aşamada, öğretmenler programın sınıf ortamındaki etkilerini, öğrenci tepkilerini ve uygulama sırasındaki zorlukları büyük oranda gözlemlemiş olur. Bu durum da programın desteklenmesi gereken alanların belirlenmesine olanak tanır.

2019 TDÖP'te eksik görülen hususlar Ölçme Değerlendirme Yönergesiyle giderilmeye çalışılmıştı. 2024 TDÖP'te ise Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Esaslar (s. 27) çok daha ayrıntılı düzenlenmiştir. Program konusunda öğretmen eğitimleri düzenlenmiş, programın farklı boyutları eğitim videolarıyla anlatılmaya çalışılmıştır. Bütün bu süreçlerin uygulamaya yansımasına dair ilk veriler bu açıdan da önemlidir.

Bu başlıkta, *"5. sınıf Türkçe öğretmenlerinin,* ***2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'****nda tanımlanan ölçme ve değerlendirme yeterliklerine yönelik farkındalıkları ne düzeydedir?"* araştırma sorusuna ilişkin yanıtlar, aşağıdaki sorular bağlamında ele alınmıştır:

4.3.1. Okuma ve yazma becerileri yönünden becerilerin ayrı ayrı ölçülmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?

-Dört temel dil becerisini ölçme ve değerlendirme, ilk olarak 09.09.2023 tarihinde yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliğinde ele alındı. Bu konuda bilginiz var mı?

4.3.2. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasıyla birlikte 5. sınıf Türkçe dersi kapsamında ölçme ve değerlendirme uygulamalarınızda bir değişiklik oldu mu?

-Evet ise, nasıl?

4.3.3. Öğrenme çıktılarının sınıf düzeyine göre yapılan açıklamaları ölçme ve değerlendirme sürecinde sizi nasıl yönlendiriyor?

4.3.4. 5. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini ölçmeye yönelik ölçme aracı geliştirme süreci hakkında bilgi verir misiniz?

a. Ölçme aracı geliştiriyor musunuz yoksa hazır araçlar mı kullanıyorsunuz? Hazırsa ne gibi kaynakları kullanıyorsunuz?

b. Sorularınızı öğrenme çıktılarının süreç bileşenlerini tek tek içerecek biçimde mi hazırlıyorsunuz?

c. Temalara yönelik zorunlu öğrenme çıktılarını ölçme ve değerlendirme sürecinize nasıl yansıtıyorsunuz? Diğer öğrenme çıktılarını da ölçme ve değerlendirme süreçlerinize dâhil ediyor musunuz?

d. Programdaki öğrenme çıktılarını ölçmek üzere mi hazırlıyorsunuz ölçme aracını yoksa kullandığınız başka kapsamlar da var mı?

e. Çoğunlukla hangi ölçme araçlarını tercih ediyorsunuz? Metinlere dayalı ne gibi sorular soruyorsunuz?

f. Öğretim programı ve ders kitaplarını yönlendiricilik açısından nasıl buluyorsunuz?

4.3.5. 5. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini ölçmeye yönelik ölçme aracı geliştirme süreci hakkında bilgi verir misiniz?

a. Ölçme aracı geliştiriyor musunuz yoksa hazır araçlar mı kullanıyorsunuz? Hazırsa ne gibi kaynakları kullanıyorsunuz?

b. Sorularınızı öğrenme çıktılarının süreç bileşenlerini tek tek içerecek biçimde mi hazırlıyorsunuz?

c. Temalara yönelik zorunlu öğrenme çıktılarını ölçme ve değerlendirme sürecinize yansıtıyor musunuz? Diğer öğrenme çıktılarını da ölçme ve değerlendirme süreçlerinize dâhil ediyor musunuz?

d. Programdaki öğrenme çıktılarını ölçmek üzere mi hazırlıyorsunuz ölçme aracını yoksa kullandığınız başka kapsamlar da var mı?

e. Çoğunlukla hangi ölçme araçlarını tercih ediyorsunuz?

f. Öğretim programı ve ders kitaplarını yönlendiricilik açısından nasıl buluyorsunuz?

4.3.6. 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme araçlarınız hakkında bilgi verir misiniz?

a. Hangi araçları, hangi aşamada (dönem başında, dönem içerisinde, dönem sonunda, tema sonunda, her ders vs.) kullanmayı tercih edersiniz?

b. Size verdiğim ölçme ve değerlendirme araçları listesinden seçim yapabilirsiniz.

c. Bu araçları neye göre belirliyorsunuz?

d. Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları ile tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları arasında ne gibi farklar var?

4.3.7. 5. sınıf öğrencilerinin okuma becerisine yönelik tanılayıcı, biçimlendirici (süreç) ve sonuçlandırıcı (sonuç) değerlendirmelerinizde ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz? Bu sorunlara nasıl çözüm getiriyorsunuz?

a. Dönem sonu başarısını belirlemek dışında farklı amaçlarla okuma becerilerini ölçer misiniz? Evet ise hangi amaçlarla?

b. Sonuçları nasıl kullanırsınız?

4.3.8. 5. sınıf öğrencilerinin yazma becerisine yönelik tanılayıcı, biçimlendirici (süreç) ve sonuçlandırıcı (sonuç) değerlendirmelerinizde ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz? Bu sorunlara nasıl çözüm getiriyorsunuz?

a. Dönem sonu başarısını belirlemek dışında farklı amaçlarla yazma becerilerini ölçer misiniz? Evet ise hangi amaçlarla?

b. Sonuçları nasıl kullanırsınız?

4.3.9. Ölçme sonuçlarını raporlama (yorumlama) ve geri bildirimin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına katkısı nedir?

a. Ölçme sonuçlarını nasıl kullanıyorsunuz?

b. Ölçme sonuçlarına yönelik siz geri bildirim veriyor musunuz? Nasıl? Örnek verir misiniz?

c. Kullandığınız geri bildirim türü veya türleri okuma ve yazma becerilerine göre farklılık gösteriyor mu, aynı mı?

4.3.10. 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma becerileri hakkında dönem başarısını belirlemeye yönelik hazırladığınız ölçme ve değerlendirme raporunda hangi bilgilere yer veriyorsunuz? (Sınavdan alınan notlar, proje-performans ödevleri, portfolyo çalışmaları, sınıf içi etkinliklere katılım, okul içi etkinliklere katılım, sosyal etkinliklerde görev alma durumu (bayramlar, törenler; sınıf gazetesi veya dergisi vs.), kitap okuma sıklığı, sınıf içindeki davranışlar ve gösterilen çaba, ödev yapma durumu, öğretim sürecindeki gelişim, grup çalışmalarındaki performans…)

-Sizin için bu ölçütlerden hangisi daha önemlidir? Neden?

4.3.11. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ölçme ve değerlendirme bileşenlerine (öğrenme çıktıları ve öğrenme kanıtları) yönelik neler söylemek/eklemek istersiniz? Varsa sorunları ve çözüm önerilerinizi belirtebilir misiniz?

4.3.1. Okuma ve yazma becerileri yönünden becerilerin ayrı ayrı ölçülmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?

Bu soru kapsamında görüşmeye katılan 14 Türkçe öğretmeninden elde edilen yanıtlara ilişkin kodlamalar Tablo 4.51.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.51.

Okuma ve Yazma Becerilerinin Ayrı Ayrı Ölçülmesi Hakkında Öğretmen Görüşleri

	f	Yüzde
İşlevselliğin artması	4	28,5
Öğrencinin gelişimine katkı sağlaması	3	21,4
Verimliliği artırsa da süre bakımından sorun oluşturması	2	14,2
Ölçme ve değerlendirme sürecinin daha kapsamlı olması	2	14,2
Sınav uygulamalarının değişmesi (açık uçlu sorular)	1	7,14
Öğretmenin yükünün artması	1	7,14
Öğrenciyi çok yönlü değerlendirme olanağı sunması	1	7,14
Toplam	**14**	**100,0**

Öğretmenlerin becerilerin ayrı ayrı ölçülmesine yönelik olumlu ve olumsuz görüşleri ortaya konmuştur. Olumlu görüş bildiren öğretmenler çoğunluktadır; bu yaklaşımın çeşitli avantajlar sunduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin 4'ü becerilerin ayrı ayrı ölçülmesinin işlevselliği artırdığını, 3'ü öğrencinin gelişimine katkı sağladığını belirtmişlerdir. 2 öğretmen, becerilerin ayrı ayrı ölçülmesinin ölçme ve değerlendirme sürecini daha kapsamlı hale getirdiğini ifade etmiş; bu yaklaşım, 2024 TDÖP'nin beceri odaklı ölçme ve değerlendirme hedefleriyle uyumlu olduğunu göstermektedir. Diğer öğretmenler ise bu yöntemin çok yönlü değerlendirme imkânı sunduğunu ve sınav uygulamalarının geleneksel yöntemlerden farklılaşarak daha yenilikçi bir yapıya kavuştuğunu dile getirmiştir. Buna karşılık, olumsuz görüş bildiren öğretmenler, becerilerin ayrı ayrı ölçülmesinin bazı zorluklar doğurduğunu belirtmiştir. 2'si süre bakımından sorun oluşturduğunu, 1'i ise öğretmenin yükünü artırdığını ifade etmişlerdir. Örneğin öğretmenler,

"Bu konu en önemli değişiklik. Ayrı ayrı ölçülünce becerilerin kazandırılması daha işlevsel oldu." (Ö2),

"Öğrenciyi sahip olduğu beceriler açısından çok yönlü geliştirme ve değerlendirme olanağı sunduğu için yararlı buluyorum. Öğrencinin güçlü yönlerini pekiştirmesine, eksik yönlerini de tamamlayıp geliştirmesine fırsat sunmuş oluyoruz." (Ö3),

"Öğrenciyi farklı becerilerine, yeteneklerine göre değerlendirmek kolaylaştı. Bu durum öğrencinin gelişimine katkı sağlamaktadır." (Ö4),

"Süre anlamında sorun oluştursa da öğrencinin iki alanda gelişimi açısından oldukça verimlilik sağlamıştır." (Ö5),

"Öğrenci gelişimine olumlu katkıda bulunmaktadır. Ancak becerilerin değerlendirilmesi zaman aldığı için zaman sıkıntısı yaşanmaktadır." (Ö6),

"Öncesinde etkinlik olarak planlıyorduk. Şimdi ayrı ayrı ölçülmesi daha işlevsel oldu." (Ö7),

"Güzel uygulama, öncesinde de biz sınıfta uyguluyorduk." (Ö8),

"Öğrenciyi tanımayı kolaylaştırıyor." (Ö9),

"Ölçme ve değerlendirme süreci daha kapsamlı oldu. Yararlı buluyorum bu durumu. Sadece okuma sınavı yapıyorduk önceden. Sorular çeşitlendi." (Ö10),

"Becerilerin ayrı ayrı ölçülmesi elbette yararlı oldu. Tek bir yazılıda dört beceriyi ölçmek zor oluyordu. Ölçme ve değerlendirme süreci daha kapsamlı oldu." (Ö11),

"Okuma ve yazma becerilerinin ayrı ayrı ölçülmesi, bireyin dil becerilerini detaylı bir şekilde anlamak ve ona uygun eğitim planları hazırlamak açısından oldukça faydalıdır. Bu yaklaşım, bireylerin akademik ve günlük hayatta daha başarılı olmalarına katkı sağlar." (Ö12),

"Farklı dil becerilerinin ayrı ayrı ölçülmesi öğretmenlerin yükünü ağırlaştırmıştır. Aynı zamanda konuların da vaktinde yetiştirilmesini güçleştirmektedir." (Ö13),

"Bu sayede öğrencinin gelişimine katkı sağlayabiliyoruz. Kendini etkili bir biçimde ifade edebilen öğrenciler yetiştirmek becerilerin ayrı ayrı incelenmesi gerekiyor. Öğrencinin notlarına bakınca bir sorun görünmüyordu ama konuşma, iletişim kurma sorunu var çoğunda." (Ö14), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Bunun yanı sıra öğretmenlere, ***09.09.2023 tarihinde yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği hakkında bilgi sahibi olup olmadıkları*** sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.52.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.52.

Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'ne Yönelik Farkındalıkları

	f	**Yüzde**
Evet	12	85,7
Hayır	2	14,3
Toplam	**14**	**100,0**

Öğretmenlerin 12'sinin yönetmelik hakkında bilgi sahibi olduğu, 2'sinin yönetmeliğe dair bilgisi olmadığı belirlenmiştir. 12 öğretmen yönetmelik bilgisi sayesinde TDÖP'nin beceri odaklı yöntemlerini daha etkin uygulayabilir ancak 2 öğretmenin bilgi eksikliği, bu yöntemlerin uygulanmasında zorluklara yol açabilir. Örneğin öğretmenler;

"Bu tarihten beri sınavları açık uçlu hazırlıyoruz." (Ö2),

"Evet, yıllık planlarımızı bu dört temel beceriye göre hazırlayıp uyguluyoruz." (Ö3),

"Evet, bilgim var. Dört temel beceriyi geliştirmeye yönelik çalışma yapılmıştır." (Ö9), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

4.3.2. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasıyla birlikte 5. sınıf Türkçe dersi kapsamında ölçme ve değerlendirme uygulamalarınızda bir değişiklik oldu mu?

Görüşmeye katılan 14 Türkçe öğretmenine, yukarıdaki soru sorulmuştur ve yanıtlar Tablo 4.53.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.53.

Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarında Yaşanan Değişiklikler

	f	Yüzde
Sınavların açık uçlu yapılması	5	27,7
Öğrenci merkezli bir yaklaşımın benimsenmesi (performans, portfolyo vs.)	4	22,2
Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının çeşitlenmesi	3	16,6
Becerilerin süreç temelli ölçülmesi	2	11,1
Tüm becerileri ölçen araçların geliştirilmesi	1	5,56
Soru türlerinin ve etkinlik türlerinin değişmesi	1	5,56
Dinleme ve konuşma becerilerinin ölçülmesi	1	5,56
Kitap okuma ve film izleme süreçlerinin değerlendirilmesi	1	5,56
Toplam	**18**	**100**

Görüşmeye katılan öğretmenlerin her şeyden önce daha uzun yanıtlarla soruları yanıtladığı gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin genelde olumlu görüş belirtmesi de dikkate değerdir. Öğretmenlerin 5'i sınavların açık uçlu yapıldığını ifade etmiştir. Bu değişiklik, özellikle okuma ve yazma becerilerinin daha derinlemesine değerlendirilmesine olanak tanımakta; örneğin, metin analizi soruları ve kısa yanıt gerektiren görevler, öğrencilerin anlama ve ifade yeteneklerini daha iyi ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin 4'ü öğrenci merkezli bir yaklaşımın benimsendiğini, 3'ü ölçme ve değerlendirme uygulamalarının çeşitlendiğini belirtmiştir. Bu yenilikler, öğretmenlerin daha bütüncül ve çok boyutlu değerlendirme yapabilmesine olanak sağlayabilir. Örneğin öğretmenler;

"Evet, sınavlar açık uçlu hazırlanıyor. Tanılayıcı değerlendirme yapılıyor. Biçimlendirici ve sonuç bildirici değerlendirme sürecinde de sınavlarımız yapılıyor." (Ö1),

"Evet, tanılayıcı değerlendirme ile yıla başladık. Aralarda yapabildiğimiz kadar biçimlendirici değerlendirme yapmaya çalıştık. Sonuç bildirici değerlendirme sınavlarımızdı zaten." (Ö2),

"Evet, tabii ki oldu. Dört temel dil becerisinin gelişimiyle ilgili yeni müfredatta yer alan öğrenme çıktılarının zenginleştirilmesiyle ölçme ve değerlendirme uygulamaları çeşitlendi. Ders kitabında yer alan her metinde öğrencinin okuduğunu anlaması ve yorumlamasına yönelik etkinlikler, konuşma etkinlikleri, dinleme/izleme etkinlikleri ve metinle ilgili yazma etkinlikleri öğrencileri çok yönlü değerlendirmemize olanak sağladı. Örneğin; eski programda dinleme etkinliği her temada sadece bir kez yer verebildiğimiz bir uygulamayken yeni programda bu beceriyi her metinde ölçme ve değerlendirme fırsatı doğuyor. Ayrıca atölye çalışmaları, üretim zamanı etkinlikleri ile ölçme değerlendirme uygulamaları artmış oldu." (Ö3),

"Evet öğrenci portfolyo dosyaları hazırlandı, her dönem için iki film-iki kitap değerlendirilmesi yapıldı." (Ö4),

"Evet, yazılı sınavın yanında dinleme ve konuşma sınavı yapmaktayım. Ayrıca her dönem iki kitap okutarak performans değerlendirmelerini de yapmaktayım." (Ö5),

"Becerileri ölçme süreci daha kapsamlı hale geldi. Soru türleri ve uygulamalar değişti. Ancak bu dönem hepsini yetiştirmek kolay olmadı. Geri bildirim süreci de isteniyor programda, yazılı geri bildirim iki üç ödevde ancak verilebiliyor." (Ö6),

"Evet, çoktan seçmeli sorular yerine açık uçlu sorularla öğrencinin becerilerini ölçüyoruz." (Ö7),

"Öğrencilerin sınav sonuçlarından daha çok süreçlerde aktif olup olmadıkları önemli olmuştur. Performans değerlendirmeler yoğun bir şekilde derslerimize yerleşti." (Ö10),

"Daha çok süreç odaklı ve beceri odaklı ölçümler yapıyoruz. Örneğin, yazılılar dışında ürün dosyaları tutuyoruz." (Ö11),

"Yeni programın hedeflerine bağlı olarak, öğrencilerin temel dil becerileri ayrı ayrı ve daha bütüncül bir yaklaşımla değerlendiriliyor. Özellikle okuma ve yazma becerilerinin süreç temelli ölçülmesi (örneğin, okuma anlama etkinlikleri ve yazma süreçlerini değerlendirme) daha ön planda. Geleneksel yöntemlerin yanı sıra, süreç odaklı değerlendirme ve öğrenci merkezli yaklaşımlar (portfolyo değerlendirmesi, öz değerlendirme) daha fazla kullanılıyor." (Ö12),

"Okunması gereken kitap ve izlenmesi gereken filmin değerlendirilmesi ayrı bir ölçme süreci oluşturdu. Aynı zamanda öğrencilerin dönem başı, ortası ve sonu değerlendirmeleri de bu dönem yapılmaya başlandı. Halihazırda 3 farklı beceriyi de ayrıca ölçmemizin beklendiği düşünülürse zorlayıcı bir durum." (Ö13),

"Öğrenci merkezli bir yaklaşım ön planda artık. Öğrencinin performansını izleme süreci önem kazandı." (Ö14), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Yanıtlarda öğretmenlerin; 2024 TDÖP'ye yansıyan "süreç odaklı ve beceri odaklı ölçümler; tanılayıcı, biçimlendirici değerlendirmeler, atölye çalışmaları, öğrenci merkezli yaklaşımlar, temel dil becerileri ayrı ayrı ve daha bütüncül bir yaklaşımla değerlendirme…" gibi kavramları kullandıkları gözlenmiştir.

4.3.3. Öğrenme çıktılarının sınıf düzeyine göre yapılan açıklamaları ölçme ve değerlendirme sürecinde sizi nasıl yönlendiriyor?

Bu soru kapsamında, görüşmeye katılan 14 Türkçe öğretmeninden elde edilen yanıtlara ilişkin kodlamalar Tablo 4.54.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.54.

Öğrenme Çıktılarına Göre Yapılan Açıklamaların Yönlendiriciliği Konusunda Öğretmen Görüşleri

	f	**Yüzde**
Yol gösterici olması	5	35,7
Soru hazırlama sürecini kolaylaştırması	4	28,5
Neyin, nasıl ve ne kadar ölçüleceği konusunda rehberlik etmesi	2	14,3
Sınırlı olduğunun düşünülmesi	1	7,14
Uygulamaların çeşitlenmesini sağlaması	1	7,14
Açıklamaların yeterli görülmemesi	1	7,14
Toplam	**14**	**100,0**

Görüşmeye katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun olumlu görüş geliştirdiği gözlenmiştir. Öğretmenlerin 5'i öğrenme çıktılarının sınıf düzeyine göre yapılan açıklamalarının yol gösterici olduğunu, 4'ü soru hazırlama sürecini kolaylaştırdığını, 2'si öğretmene rehberlik ettiğini ifade etmişlerdir. Açıklamaların öğretmeni sınırlandırdığını düşünen; açıklamaları yetersiz gördüğünü ifade eden öğretmenler de bulunmaktadır. Örneğin öğretmenler;

"Öğrenme çıktılarının düzeye göre açıklanması yönlendirici. Neyi, ne kadar vermemiz gerektiği konusunda yol gösterici." (Ö2),

"Öğrenme çıktıları, sınıf düzeyine göre belirlendiğinde öğrencilerin düzeylerine uygun hedefler koymamızı sağlıyor. Hangi bilgi, beceriyi vermemiz ve değerlendirmemiz gerektiği konusunda yol gösteriyor. Kısacası; neyi ölçeceğimiz, nasıl ölçeceğimiz ve ne kadar derinlemesine ölçeceğimiz konularında rehberlik ediyor." (Ö3),

"Öğrenme çıktıları genel ifadeler olduğu için ölçme değerlendirmede sınırlı kalmaktadır." (Ö4),

"Konuyu daha verimli bir şekilde aktarmamı ve ölçme ve değerlendirme uygulamalarını çeşitlendirerek öğrencilere sunmamı sağlıyor." (Ö5),

"Onlara uygun bir biçimde soru hazırlıyoruz, bizim için yönerge gibi." (Ö8),

"Ölçülmesi istenen becerileri gösterir. Uygun ölçme ve değerlendirme aracının seçiminde, öğrenci performansının izlenmesinde ve geri bildirim sağlamada bize yol gösterir." (Ö9),

"Öğrenme çıktısı neyin ölçülmesi gerektiğini belirler. Uygun ölçme değerlendirme aracının seçiminde, öğrenci performansının izlenmesinde ve geri bildirim sağlamada bize yol gösterir." (Ö10),

"5. sınıf öğrenme çıktıları daha çok okuma-anlamaya yönelik olduğu için süreç içerisinde de okuma-anlamaya dayalı etkinlikler yapıyoruz. Soru hazırlama sürecinde açıklamalar yol gösterici." (Ö11),

"Öğrenme çıktılarının sınıf düzeyine göre açıklanması, ölçme ve değerlendirme sürecinde odaklanılacak becerilerin netleştirilmesine, kullanılan araçların sınıf düzeyine uygun hale getirilmesine ve öğrenci gelişiminin daha doğru bir şekilde izlenmesine olanak sağlar. Bu süreç, öğretmenin hem planlama hem de değerlendirme aşamalarında daha etkin ve bilinçli hareket etmesini sağlar." (Ö12),

"Bazı çıktıları anlamakta zorlanıyorum, açıklamalar yeterli değil. Herkes aynı çıktı üzerine farklı yorumlar yapabiliyor. Örneğin, metnin derin ve yüzey anlamı ile ilgili öğrenme çıktısına çok farklı çıkarımlar yapılmıştı." (Ö13),

"Soru hazırlama sürecinde yol gösterici olduğunu düşünüyorum. Sınırlandırılmış bilgileri aydınlatıyor." (Ö14), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

4.3.4. 5. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini ölçmeye yönelik ölçme aracı geliştirme süreci hakkında bilgi verir misiniz?

Görüşmeye katılan 14 Türkçe öğretmenine, yukarıdaki soru sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.55.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.55.

Okuma Becerisi Ölçme Aracı Geliştirme Süreci

	f	Yüzde
Hazır kaynak kullanma	10	71,4
Ölçme aracı geliştirme	4	28,5
Toplam	**14**	**100,0**

Öğretmenlerin 10'u okuma becerisine yönelik ölçme aracı geliştirirken hazır kaynak kullandıklarını, 4'ü ise ölçme aracını bireysel olarak geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin öğretmenler;

"Evet, ölçme aracını kendim geliştiriyorum." (Ö2),

"Hayır, hazır kaynaklardan yararlanıyorum." (Ö6), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Yukarıdaki soruyu daha detaylı ele almak adına, ölçme aracı için hazır kaynak kullanan öğretmenlere ***ne tür kaynaklardan yararlandıkları*** sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.56.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.56.

Okuma Becerisi Ölçme Aracı Hazırlarken Yararlanılan Hazır Kaynaklar

	f	Yüzde
İnternet siteleri	5	35,7
MEB kaynakları, EBA	2	14,3
Yazınsal metinlerden alıntılar	2	14,3
Özel yayınlar	1	7,14
Toplam	**10**	**71,4**

Öğretmenler, internet sitelerini, MEB kaynaklarını, yazınsal metinleri ve özel yayınları kullandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin öğretmenler;

"Çoğunlukla internet siteleri." (Ö9)

"Hazır araçlar kullanıyoruz. Yazınsal metinlerden alıntılar bazen. Öğrenciden bir metni kendi cümleleriyle özetlemesini, karakterlerin davranışlarını yorumlamasını veya metindeki olaylarla ilgili tahminler yapmasını istiyoruz." (Ö12), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuma becerilerini ölçmeye yönelik yaklaşımları incelendiğinde, ölçme aracı geliştirme sürecinde büyük ölçüde hazır kaynaklardan yararlanıldığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin %71,4'ü hazır kaynakları tercih ederken, yalnızca %28,5'i ölçme araçlarını kendilerinin oluşturduğunu belirtmiştir. İnternet siteleri en sık kullanılan kaynaklar arasında yer alırken, MEB ve EBA içerikleri ile yazınsal metinlerden yapılan alıntılar da dikkat çekmektedir. Bu durum, öğretmenlerin ölçme

sürecinde içerik üretiminden çok mevcut materyalleri uyarlamaya yöneldiklerini ve uygulamada pratik çözümler aradıklarını ortaya koymaktadır ancak bu yaklaşım, ölçme araçlarının öğrenme çıktılarıyla ne derece uyumlu ve özgün olduğuna dair bazı soru işaretlerini de beraberinde getirmektedir.

Öğretmenlere soruları hazırlama biçimleri, soru hazırlama sürecinde yararlandıkları hazır kaynaklar sorulduktan sonra, konuyu genişletmek adına, ***"Sorularınızı öğrenme çıktılarının süreç bileşenlerini tek tek içerecek biçimde mi hazırlıyorsunuz?"*** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.57.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.57.

Soru Hazırlama Sürecinde Öğrenme Çıktılarının Süreç Bileşenlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

	f	**Yüzde**
Süreç bileşenlerine uygun hazırlanması	9	64,3
MEB senaryolarına göre hazırlanması	3	21,4
Öğrenci düzeyine göre hazırlanması	1	7,14
Süreç bileşenlerinin hepsini kapsamaması	1	7,14
Toplam	**14**	**100,0**

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu bu süreçleri dikkate aldıklarını belirtmiştir. Bunda MEB'in öğretmenleri kazanımları (öğrenme çıktılarını) önceden ilan etme konusunda yönlendirmesi etkili olmuş olabilir. Öğretmenlerin 9'u öğrencilerin okuma becerilerine yönelik soru hazırlarken süreç bileşenlerine uygun hazırladığını belirtmiştir. Örneğin öğretmenler;

"Sorular MEB senaryolarına göre hazırlanıyor." (Ö1),

"Sorularımızı MEB senaryolarına göre hazırlıyoruz. Tüm sorularımızın süreç bileşenlerine uygun olmasına dikkat ediyoruz." (Ö2),

"Hedef belirleme, planlama, uygulama, ölçme ve değerlendirme, geri bildirim bileşenlerini göz önünde bulunduruyorum." (Ö3),

"Süreç bileşenlerine uygun hazırlamaya dikkat ediyoruz." (Ö5),

"Sorularımı öğrenci seviyesine, ilgi ve beklentilerine göre hazırlıyorum. Programa uyum sağlamaya çalışıyorum bu dönem." (Ö6),

"Evet, süreç bileşenlerini içerecek biçimde hazırlıyorum." (Ö7),

"Soruları öğrenme çıktılarına uygun olacak ve öğrenciyi süreçte aktif kılacak şekilde hazırlarım. Sınavları bakanlığın hazırladığı senaryolara uygun olacak şekilde hazırlıyorum." (Ö9),

"Soruları öğrenme hedeflerine uygun olacak ve öğrenciyi süreçte aktif kılacak şekilde hazırlarım. Göz önünde bulundururum ama tek tek içerecek biçimde hazırlamıyorum. Sınav içinse bakanlığın

hazırladığı senaryolara uygun olacak şekilde hazırlıyorum." (Ö10), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Görüşmeye katılan 14 Türkçe öğretmenine, bir önceki sorunun devamı niteliğinde ve okuma becerisi kapsamında, ***"Temalara yönelik zorunlu öğrenme çıktılarını ölçme ve değerlendirme sürecinize nasıl yansıtıyorsunuz? Diğer öğrenme çıktılarını da ölçme ve değerlendirme süreçlerinize dâhil ediyor musunuz?"*** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.58.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.58.

Zorunlu Öğrenme Çıktılarının Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yansıması

	f	**Yüzde**
Zorunlu öğrenme çıktılarına göre soru hazırlanması	10	71,4
Diğer öğrenme çıktılarının da kullanılması	2	14,3
Zorunlu öğrenme çıktılarının hem sorularda hem de etkinliklerde kullanılması	2	14,3
Toplam	**14**	**100,0**

Bu yanıtlardan "zorunlu öğrenme çıktılarının" belirlenmesinin öğretmenleri büyük oranda yönlendirdiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin 10'u zorunlu öğrenme çıktılarına göre soru hazırladığını veya etkinliklerle sürece dâhil ettiğini, 2'si diğer öğrenme çıktılarının da kullanıldığını, 2'si ise hem sorularda hem de etkinliklerde kullanıldığını belirtmiştir. Örneğin öğretmenler;

"Zorunlu öğrenme çıktılarına göre soru hazırlıyoruz." (Ö1),

"Konuşma ve dinleme çalışmalarını sınavlar aracılığıyla değerlendiriyoruz. Okuma ve yazmayı sınavlarda, yaptırdığımız ödevlerde ve grup çalışmalarında ölçüp değerlendiriyoruz. Diğer öğrenme çıktılarından önemli olanları da kullanmaya çalışıyoruz." (Ö2),

"Zorunlu öğrenme çıktıları önceliğimiz oldu." (Ö4),

"Sınavlarda zorunlu öğrenme çıktılarına yönelik soru hazırlıyoruz." (Ö5),

"Soruları belirlerken dikkate alıyoruz." (Ö6),

"Tema başında belirlediğim zorunlu öğrenme çıktılarını ve süreç içerisindeki destekleyici öğrenme çıktılarını etkinliklerle sürece dahil ediyorum." (Ö9/Ö10),

"Çeşitli etkinliklerle sürece dâhil ediyorum." (Ö11),

"Hem ders içi etkinliklerde hem de sınavlarda zorunlu öğrenme çıktılarını kullanıyoruz. Diğer öğrenme çıktılarını da ölçme ve değerlendirme süreçlerimize dâhil ediyoruz." (Ö12/Ö14), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Görüşmeye katılan 14 Türkçe öğretmenine, bir önceki sorunun devamı niteliğinde ve okuma becerisi kapsamında, ***"Programdaki öğrenme çıktılarını ölçmek üzere mi***

hazırlıyorsunuz ölçme aracını yoksa kullandığınız başka kapsamlar da var mı?" sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.59'da gösterilmiştir.

Tablo 4.59.

Öğretmenlerin Ölçme Aracı Kullanma Amacı

	f	**Yüzde**
Öğrenme çıktılarını ölçmek	10	71,4
Öğrenciyi tanımak ve geliştirmek	4	28,5
Toplam	**14**	**100,0**

Öğretmenlerin yanıtlarında tanılama ve öğrenme çıktılarına atıfta bulunulması çalışmaya katılan öğretmenlerin programla uyumunu yansıtmaktadır. Öğretmenlerin, okuma becerilerine yönelik ölçme aracı kullanım amaçları incelendiğinde, 10'u ölçme araçlarını öğrenme çıktılarını ölçmek için kullandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin öğretmenler;

"Programdaki öğrenme çıktılarını ölçmek üzere hazırlıyorum." (Ö5),

"Öğrenme çıktılarını ölçmek üzere hazırlıyorum." (Ö13), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Görüşmeye katılan 14 Türkçe öğretmenine bir önceki sorunun devamı niteliğinde, ***"Okuma becerisine yönelik çoğunlukla hangi ölçme araçlarını tercih ediyorsunuz?"*** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.60.'ta gösterilmiştir. Çoklu yanıt olduğu için toplam belirtilmemiştir.

Tablo 4.60.

Öğretmenlerin Tercih Ettiği Okuma Becerisi Ölçme Araçları

	f	**Yüzde**
Açık uçlu soru	12	75,0
Hikâye haritası soruları	1	6,25
Kısa-uzun yanıtlı sorular	1	6,25
Sözcüğün anlamını tahmin etme	1	6,25
Metne başlık, başlığa metin belirleme	1	6,25

Öğretmenlerin 12'si açık uçlu sorular sorduklarını ifade etmişlerdir. Örneğin öğretmenler,

"Açık uçlu sorular. Okuduğunu anlama, yorumlama, analiz ve sentez bileşenleriyle sorular sormayı amaçlıyorum. Metni iyi analiz etme, diğer metinlerle karşılaştırma, diğer metinlerle benzerlik ve farklılıkları belirleme, neden- sonuç ilişkisi kurma becerilerini geliştiren sorular sorarım." (Ö3),

"Açık uçlu soruları tercih ediyorum. Metnin içeriğini belirleme, okuduğunu anlama ve yorumlama soruları hazırlıyorum." (Ö6),

"Açık uçlu sorular tercih ediyorum. Okuduğunu anlama, yorulama ve bilgiyi kullanmaya yönelik sorular tercih ediyorum." (Ö9),

"Öğrenciden bir metni okuduktan sonra yazarın fikrine katılıp katılmadığını ve nedenini açıklamasını istiyoruz. İki farklı metin arasındaki benzerlikler ve farklılıkları bulmaya yönelik sorular hazırlıyoruz." (Ö12), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Bir önceki soruyu genişletmek amacıyla hemen ardından, ***"Metinlere dayalı ne gibi sorular soruyorsunuz?"*** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.61.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.61.

Okuma Becerisi Ölçme Araçlarında Yer Alan Metne Dayalı Soruların Niteliği

	f	**Yüzde**
Metni anlama soruları	10	38,5
Metni yorumlama soruları	6	23,1
Neden-sonuç ilişkisi kurma soruları	3	11,5
Diğer metinlerle karşılaştırma soruları	2	7,7
Metinler arasındaki benzerlik ve farklılıkları bulma soruları	2	7,7
Metinde yüzey ve derin anlam içeren sorular	1	3,8
Bilgiyi kullanma soruları	1	3,8
Metin özetleme soruları	1	3,8

Öğretmenlerin 10'u metni anlama soruları, 6'sı metni yorumlama soruları, 3'ü neden-sonuç ilişkisi kurma soruları, 2'si diğer metinlerle karşılaştırma soruları, 2'si metinler arasındaki benzerlik ve farklılıkları bulma soruları sorduklarını ifade etmişlerdir. Örneğin öğretmenler;

"Okuduğunu anlama, yorumlama, analiz ve sentez bileşenleriyle sorular sormayı amaçlıyorum. Metni iyi analiz etme, diğer metinlerle karşılaştırma, diğer metinlerle benzerlik ve farklılıkları belirleme, neden- sonuç ilişkisi kurma becerilerini geliştiren sorular sorarım." (Ö3),

"Metnin içeriğini tespit etme, okuduğunu anlama ve yorumlama soruları hazırlıyorum." (Ö6),

"Metni yorumlama, önceki metinlerle karşılaştırma." (Ö10), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin okuma becerilerini ölçmek için tercih ettikleri araçlara ilişkin bulgularda, açık uçlu soruların baskın bir biçimde öne çıktığı görülmektedir (%75). Öğretmenler, açık uçlu sorular aracılığıyla öğrencilerin yalnızca metni anlamalarını değil, aynı zamanda metni yorumlama, analiz etme, sentezleme, karşılaştırma yapma ve neden-sonuç ilişkisi kurma gibi üst düzey bilişsel becerilerini de değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Nitekim metne dayalı olarak hazırlanan soruların niteliğine ilişkin veriler de bu eğilimi desteklemektedir.

Son olarak aynı sorunun sondajında, ***"Öğretim programı ve ders kitaplarını yönlendiricilik açısından nasıl buluyorsunuz?"*** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.62.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.62.

Okuma Becerisi Kapsamında Öğretim Programı ve Ders Kitabına Yönelik Öğretmen Görüşleri

	f	**Yüzde**
Her ikisinin de yönlendirici olması	4	26,6
Program ve ders kitabının uyumlu olması	2	13,3
Anlaşılır ve destekleyici görülmesi	2	13,3
Ders kitabında yer alan etkinliklerin fazla olması	2	13,3
Etkinliklerin uzun olması ve zaman sorunu oluşturması	2	13,3
Ölçme araçlarının belirlenmesinin istenmesi	1	6,6
Ders kitabında karekodla araçların verilmemesi	1	6,6
Yoğun bir program ve kaynak olarak görülmesi	1	6,6
Toplam	**15**	**100**

Önceki sorularda süreci anlamaya dair olumlu görüş belirtilmesine rağmen öğretmenlerin program ve kitaplar konusunda yoğunluktan kaynaklanan olumsuz görüşler belirttikleri görülmüştür. Öğretmenlerin 8'i olumlu görüş bildirmiş; 4'ü her ikisinin de yönlendirici olduğunu, 2'si program ve ders kitabının uyumlu olduğunu, 2'si ise anlaşılır ve destekleyici bulduğunu ifade etmiştir. Örneğin öğretmenler;

"Program ve ders kitapları bizi açık bir biçimde yönlendiriyor. Fakat kitaplarda yer alan çalışmalara yönelik ölçme araçlarını karekodlarla bize vermeleri gerekir. Diğer alan ders kitaplarında öyle. Türkçede durum farklı." (Ö1/Ö2),

"Yeni öğretim programı ve ders kitapları yönlendiricilik açısından yetersiz. Ders kitabında yer alan etkinlikler sayıca çok fazla ve yoğun. Belirlenen ders saatinde bitirilmesi imkânsız. Sınıf düzeyleri, mevcutları göz önünde bulundurulmadan oldukça akademik bir dille hazırlanması dersin işlenişi ve kalitesini önemli ölçüde etkiliyor." (Ö3),

"Yönlendiricilik açısından ikisi de yeterli düzeydedir." (Ö5),

"Etkinlikler uzun olduğu için verilen zamanda yetiştirmekte zorluk yaşıyorum. Aynı etkinlikleri tekrar tekrar yapmak öğrencileri sıkıyor." (Ö6),

"Anlaşılır ve destekleyici buluyorum." (Ö9),

"5. sınıfların çok yoğun olduğunu düşünüyorum. Etkinlik açısından." (Ö11),

"Program ve kitabın birbiriyle uyumlu olduğunu düşünüyorum. Dersin verimliliğini artırıyor." (Ö12),

biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

4.3.5. 5. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini ölçmeye yönelik ölçme aracı geliştirme süreci hakkında bilgi verir misiniz?

Görüşmeye katılan 14 Türkçe öğretmeninin bu soruya verdiği yanıtlar Tablo 4.63.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.63.

Yazma Becerisi Ölçme Aracı Geliştirme Süreci

	f	**Yüzde**
Hazır kaynak kullanarak bireysel hazırlama	13	92,8
Ölçme aracı geliştirme	1	7,14
Toplam	**14**	**100**

Öğretmenlerin 13'ü yazma becerisine yönelik ölçme aracı geliştirirken hazır kaynak kullandığını belirtmiştir. 1 öğretmen ise bazen ölçme aracını bireysel geliştirdiğini bazen de hazır kaynak kullandığını belirtmiştir. Örneğin öğretmenler;

"Ölçme aracını kendim geliştiriyorum." (Ö10),

"Hazır kaynaklardan yararlanıyorum." (Ö14), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Ölçme aracını tamamen bireysel olarak geliştiren öğretmen sayısının azlığı, hazır kaynaklara olan bağımlılığı göstermekte ve bu alanda öğretmenlerin özgün ölçme araçları tasarlama becerilerinin artırılmasına yönelik desteklerin gerekliliğine işaret etmektedir.

Ölçme aracı hazırlarken hazır kaynak kullanan öğretmenlere ***ne tür kaynaklardan yararlandıkları*** sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.64.'te gösterilmiştir. Çoklu yanıt verildiği için toplam belirtilmemiştir.

Tablo 4.64.

Yazma Becerisi Ölçme Aracı Hazırlarken Yararlanılan Hazır Kaynaklar

	f	**Yüzde**
MEB kaynakları, EBA	12	70,6
İnternet siteleri	4	23,5
Özel yayınlar	1	5,9

Öğretmenler, çoğunlukla MEB kaynaklarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin MEB kaynaklarını tercih etmesinin temel nedeni, 2024 Ortaokul TDÖP'ye uygun kaynakların sistemde sunulması olabilir. MEB kaynaklarının güvenilirliğinin, öğretmenlerin sürece uyum sağlamasını desteklediği düşünülebilir. Örneğin öğretmenler;

"Ders kitabındaki soruları ve süreci destekleyecek sosyal platformlarda paylaşılan etkinlikleri kullanıyorum." (Ö9),

"MEB'in sağladığı kitaptaki etkinliklerden yararlanıyoruz. MEB kitabında yer alan süreç değerlendirme bölümünde, yazımı değerlendiriyorum bölümünü kullanıyoruz." (Ö11), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlere ölçme araçlarını hazırlama biçimleri, bu süreçte yararlandıkları hazır kaynaklar sorulduktan sonra, konuyu genişletmek adına, ***"Ölçme araçlarınızı öğrenme çıktılarının süreç bileşenlerini tek tek içerecek biçimde mi hazırlıyorsunuz?"*** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.65.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.65.

Soru Hazırlama Sürecinde Öğrenme Çıktılarının Süreç Bileşenlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

	f	**Yüzde**
Süreç bileşenlerine uygun hazırlanması	9	64,2
MEB senaryolarına göre hazırlanması	2	14,2
Süreç bileşenlerinin hepsini kapsamaması	2	14,2
Öğrenci düzeyine göre hazırlanması	1	7,14
Toplam	**14**	**100**

Öğretmenlerin 9'u öğrenme çıktılarının süreç bileşenlerine uygun hazırlandığını, ikisi de zaten verilen senaryolara uygun hazırlandığını belirtmiştir. Örneğin öğretmenler,

"Hedef belirleme, planlama, uygulama, ölçme ve değerlendirme, geri bildirim bileşenlerini göz önünde bulunduruyorum." (Ö3)

"Soruları öğrenme hedeflerine uygun olacak ve öğrenciyi süreçte aktif kılacak şekilde hazırlarım. Göz önünde bulundururum ama tek tek içerecek biçimde hazırlamıyorum. Sınav içinse bakanlığın hazırladığı senaryolara uygun olacak şekilde hazırlıyorum." (Ö9), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Bir önceki sorunun devamı niteliğinde ve yazma becerisi kapsamında, ***"Temalara yönelik zorunlu öğrenme çıktılarını ölçme ve değerlendirme sürecinize nasıl yansıtıyorsunuz? Diğer öğrenme çıktılarını da ölçme ve değerlendirme süreçlerinize dâhil ediyor musunuz?"*** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.66.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.66.

Zorunlu Öğrenme Çıktılarının Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yansıması

	f	Yüzde
Zorunlu öğrenme çıktılarına göre araç hazırlanması	9	56,3
Zorunlu öğrenme çıktılarının ölçme araçlarında ve etkinliklerde kullanılması	3	18,8
Diğer öğrenme çıktılarının da kullanılması	2	12,5
Zorunlu öğrenme çıktılarının etkinliklerle sürece dâhil edilmesi	2	12,5
Toplam	**16**	**100,0**

Öğretmenlerin 9'u zorunlu öğrenme çıktılarına göre araç hazırladığını, 3'ü zorunlu öğrenme çıktılarının ölçme araçlarında ve etkinliklerde kullandığını, 2'si diğer öğrenme çıktılarının da kullanıldığını, 2'si ise zorunlu öğrenme çıktılarının etkinliklerle sürece dâhil edildiğini belirtmiştir. Örneğin,

"Yansıtıyoruz, diğer çıktılardan gerekli olan varsa ekleyebiliyoruz." (Ö2),

"Ölçme ve değerlendirme sürecine yansıtıyorum. Yazma çalışmalarını A4 kağıdına yaptırıp toplayarak gerekli düzeltmelerini, yazım ve noktalama kontrolünü yaparak öğrenciye geri veriyorum. Bu çalışmaları ders içi performanslarında kullanıyorum." (Ö3),

"Sınavlarda zorunlu öğrenme çıktılarına yönelik soru hazırlıyoruz." (Ö5), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Bir önceki sorunun devamı niteliğinde ve yazma becerisi kapsamında, ***"Programdaki öğrenme çıktılarını ölçmek üzere mi hazırlıyorsunuz ölçme aracını yoksa kullandığınız başka kapsamlar da var mı?"*** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.67.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.67.

Öğretmenlerin Ölçme Aracı Kullanma Amacı

	f	Yüzde
Öğrenme çıktılarını ölçmek	12	85,7
Öğrenciyi tanımak ve geliştirmek	2	14,2
Toplam	**14**	**100,0**

Öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerilerine yönelik kullandıkları araçları kullanım amaçları incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenme çıktılarını ölçmek ve öğrenciyi tanımak amacıyla ölçme aracı kullandıkları görülür. Örneğin öğretmenler;

"Öğrenme çıktılarının ne düzeyde kavrandığını belirlemek üzere bu çalışmalar yapılıyor." (Ö3),

"Programdaki öğrenme çıktılarını ölçmek üzere hazırlıyorum." (Ö5),

"Yeni programla birlikte öğrenme çıktılarını ölçmek ön plana alındı. Soruları buna göre hazırlıyoruz." (Ö10), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

5. sorunun sondajına devam ederken, görüşmeye katılan 14 Türkçe öğretmenine, ***"Çoğunlukla hangi ölçme araçlarını tercih ediyorsunuz?"*** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.68.'de gösterilmiştir. Çoklu yanıt olduğu için toplam belirtilmemiştir.

Tablo 4.68.

Öğretmenlerin Tercih Ettiği Yazma Becerisi Ölçme Araçları

	f	**Yüzde**
Verilen konuya uygun bir kompozisyon yazma	6	31,6
Metin tamamlama	4	21,1
Seçimlik konular	2	10,5
Olay unsurlarını bulma	2	10,5
Serbest yazma (yaratıcı yazma)	1	5,3
Hikâye oluşturma/tamamlama	1	5,3
Metin özetleme	1	5,3
Hikâye haritasıyla metin oluşturma	1	5,3
Farklı türlerde metin oluşturma	1	5,3

Öğretmenlerin 6'sı verilen konuya uygun bir kompozisyon yazma sorusu, 4'ü metin tamamlama sorusu, 2'si seçimlik konular, 2'si olay unsurlarını bulma soruları sorduklarını ifade etmişlerdir. Bu yanıtlar, yazmaya dair görev biçimlerinin çok da değişmediğini yansıtmaktadır. Örneğin öğretmenler;

"Serbest yazma etkinlikleri (yaratıcı yazma) ve hikâye oluşturma/tamamlama etkinlikleri 5. sınıf düzeyinde tercih ettiğim etkinlikler." (Ö3),

"Açık uçlu soruları tercih ediyorum. Bir konu vererek, yönergelere göre yazmasını istiyorum." (Ö6),

"Farklı türlerde karşılaştırmalı metinler oluşturmalarına yönelik sorular soruyorum." (Ö14),

biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Son olarak aynı sorunun sondajında, ***"Öğretim programı ve ders kitaplarını yönlendiricilik açısından nasıl buluyorsunuz?"*** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.69.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.69.

Yazma Becerisi Kapsamında Öğretim Programı ve Ders Kitabına Yönelik Öğretmen Görüşleri

	f	**Yüzde**
Her ikisinin de yönlendirici olması	8	50,0
Anlaşılır ve destekleyici görülmesi	2	12,5
Program ve ders kitabının uyumlu olması	2	12,5
Yazma becerisini geliştirecek soruların sözlü olarak yanıtlanması	1	6,25
Ders kitabında yer alan etkinliklerin fazla olması	1	6,25
Yoğun bir program ve kaynak olarak görülmesi	1	6,25
Etkinliklerin uzun olması ve zaman sorunu oluşturması	1	6,25
Toplam	**16**	**100**

Görüşmeye katılan öğretmenlerin 12'si öğretim programı ve ders kitabına yönelik olumlu yanıt vermiştir. Öğretmenlerin 8'i her ikisinin de yönlendirici olduğunu, 2'si her ikisini de anlaşılır ve destekleyici bulduğunu; 2'si ise program ve ders kitabının uyumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretim programı ve ders kitabına yönelik eleştirilerde, yazma becerisini geliştirecek soruların sözlü olarak yanıtlandığı, etkinliklerin fazla olduğu ve bu nedenle zaman sorunu yaşandığı ifade edilir. Örneğin öğretmenler;

"Yönlendirici ve açık buluyorum." (Ö2),

"Öğretim programı ve ders kitaplarına yönelik eleştirimi önceki soruda yapmıştım. Ek olarak; 5. sınıf ders kitabının ilk metinlerinde metne dayalı soruların öğrenciden sözlü yanıtlaması istenmişti. Öğrencinin yazma becerisini geliştirebilecek bu tür etkinliklerin sözlü yapılması öğrenciye katkı sağlamaz; okur ve geçer. Bunun gibi yönergeleri uygulamayı tercih etmeyip defterlerine yazarak yanıtlamalarını istedim." (Ö3),

"Yönlendiricilik açısından ikisi de yeterli düzeydedir." (Ö5), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

4.3.6. 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme araçlarınız hakkında bilgi verir misiniz?

Görüşmeye katılan 14 Türkçe öğretmenine ilk olarak ***"Hangi araçları kullanmayı tercih edersiniz?"*** sorusu sorulmuştur. Bu soruda 4. ve 5. sorulardan farklı olarak öğretmenlere okuma ve yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme araçlarının (madde türlerinin/görev biçimlerinin) yer aldığı bir liste verilmiş ve listeden seçim yapmaları istenmiştir. ***"Size verdiğim ölçme ve değerlendirme araçları listesinden seçim yapabilirsiniz"*** denmiştir. Buna göre yanıtlar Tablo 4.70., Tablo 4.71. ve Tablo 4.72.'te gösterilmiştir. Çoklu yanıt olduğu için toplam belirtilmemiştir.

Tablo 4.70.

Verilen Listeden Seçilen Okuma Becerisi Ölçme Araçları

	f	Yüzde
Metne başlık, başlığa metin belirleme soruları	9	16,1
Yaratıcı okuma soruları	9	16,1
Metni eleştirme değerlendirme soruları	9	16,1
Özetleme soruları	7	12,5
Kısa-uzun yanıtlı sorular	6	10,7
Metni yeniden yazma soruları	4	7,1
Metinsel birimleri sıralama soruları	3	5,4
Serbest çağrışım soruları	2	3,6
Karma (çoktan seçmeli, eşleştirme, boşluk doldurmalı) sorular	2	3,6
İki bileşenli (doğru-yanlış, evet-hayır, var-yok) sorular	2	3,6
Çoktan seçmeli sorular	2	3,6
Boşluk doldurma soruları	1	1,8

Öğretmenler, okuma becerisini ölçme araçlarında çoğunlukla metne başlık, başlığa metin belirleme soruları, yaratıcı okuma soruları, metni eleştirme-değerlendirme soruları, özetleme soruları, kısa-uzun yanıtlı sorular kullandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin öğretmenler;

"Metne başlık belirleme sorusu, kısa-uzun yanıtlı sorular." (Ö4),

"Metinsel birimleri sıralama, metne başlık-başlığa metin belirleme, kısa-uzun yanıtlı sorular, metni eleştirme-değerlendirme soruları ve yaratıcı okuma soruları." (Ö12), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Tablo 4.71.

Verilen Listeden Seçilen Yazma Becerisi Ölçme Araçları

	f	Yüzde
Seçimlik konular	6	27,3
Paragraf yazma	5	22,7
Metin tamamlama	5	22,7
Tümce yazma	3	13,6
Yaratıcı yazma	2	9,1
Dikte etme	1	4,5

Öğretmenler, yazma becerisini ölçme araçlarında çoğunlukla birkaç konu seçeneği vererek kompozisyon yazma, paragraf yazma, metin tamamlama görev biçimleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin öğretmenler;

"Tümce yazma, paragraf yazma, tümce tamamlama soruları, metni tamamlama soruları, dikte soruları." (Ö3),

"Paragraf yazma soruları tercih ediyorum." (Ö9), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Tablo 4.72.

Verilen Listeden Seçilen Okuma ve Yazma Becerisi Değerlendirme Araçları

	f	**Yüzde**
Öz değerlendirme	4	12,1
Performans değerlendirme	4	12,1
Rubrik (dereceli puanlama anahtarı)	3	9,1
Ünite izleme testi	2	6,1
Sınıf içi gözlem	2	6,1
Portfolyo (öğrenci ürün dosyası)	2	6,1
Kavram haritası	2	6,1
Yazılı anlatım değerlendirme formu	2	6,1
Okuma becerisi kontrol listesi	2	6,1
Okuma becerisi gözlem formu	2	6,1
Gösteri/sözlü sunum	2	6,1
Ev ödevi	2	6,1
Proje değerlendirme	1	3,0
Drama	1	3,0
Akran değerlendirme	1	3,0
Grup çalışmasını değerlendirme	1	3,0

Öğretmenlerin yanıtlarından, okuma ve yazma becerilerini değerlendirme araçlarını zenginleştirdikleri sonucu çıkmaktadır. Çoğunlukla öz değerlendirme, performans değerlendirme, rubrik kullanmışladır. Örneğin öğretmenler;

"Ünite izleme testi, sınıf içi gözlem, drama, öz değerlendirme, akran değerlendirme, gösteri/sözlü sunum, ev ödevi, proje değerlendirme, performans değerlendirme, grup çalışmasını değerlendirme, portfolyo (öğrenci ürün dosyası), kavram haritası, yazılı anlatım değerlendirme formu, okuma becerisi kontrol listesi, okuma becerisi gözlem formu." (Ö6),

"Performans değerlendirme, rubrik kullanıyorum." (Ö9), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Bir önceki sorunun hemen ardından görüşmeye katılan 14 Türkçe öğretmenine, ***"Bu araçları neye göre belirliyorsunuz?"*** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.73.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.73.

Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Belirleme Süreci

	f	Yüzde
Öğrenme çıktılarına (kazanımlara) göre	6	42,9
Öğrenci gereksinimlerine göre	6	42,9
Sınıf düzeyine göre	2	14,3
Toplam	**14**	**100,0**

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçlarını neye göre belirledikleri incelendiğinde, 6 öğretmenin öğrenme çıktılarını, 6 öğretmenin öğrenci gereksinimlerini dikkate aldığı anlaşılmaktadır. Örneğin öğretmenler;

"Öğrenci yapısı, sınıf dinamiği ve öğrenme çıktılarına göre belirliyorum." (Ö2),

"Öğrenci gereksinimlerine göre ve yapılan etkinliğin türüne göre belirliyorum." (Ö3),

"Sınıf düzeyine göre belirliyorum." (Ö11), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlere, verilen yanıtlardan hareketle ***"Bu araçları hangi aşamada (dönem başında, dönem içerisinde, dönem sonunda, tema sonunda, her ders vs.) kullanmayı tercih edersiniz?"*** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.74.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.74.

Öğretmenlerin Okuma ve Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Sıklığı

	f	Yüzde
Dönem başında, ortasında ve sonunda kullanılması	5	31,3
Dönem içerisinde iki defa kullanılması (sınavlar)	4	25,0
Ders işleme sürecinde kullanılması	3	18,8
Tema sonlarında kullanılması	2	12,5
Dönem başında değerlendirme yapılması	2	12,5
Toplam	**16**	**100,0**

Bu soruya göre öğretmenlerin değerlendirme aralıklarını çeşitlendirdiği görülmektedir. Öğretmenlerin 5'i okuma ve yazma becerisine yönelik ölçme ve değerlendirme araçlarını dönem başında, ortasında ve sonunda kullandığını, 4'ü dönem içerisinde iki defa sınav amacıyla kullandığını, 3'ü ders işleme sürecinde kullandığını, 2'si tema sonlarında kullandığını, 2'si ise dönem başında değerlendirme yaptığını ifade etmiştir. Örneğin öğretmenler;

"Her etkinliğe ait araçları etkinlikle eş zamanlı kullanmaya gayret ediyorum. Yeni uygulamalarla birlikte dönem başı, ortası ve sonunda." (Ö3),

"Sınavlar dönemde iki defa, her tema sonunda ürün çıktıları, dinleme ve konuşma sınavları dönemde iki defa." (Ö4),

"Dönemde iki defa sınav süreçlerinde, dönem başında tanılayıcı değerlendirme ile." (Ö5),

"Okuma ve yazma ölçeklerini her temanın sonunda kullanıyorum." (Ö6),

"Okuma Becerileri:

Dönem Başında: Öğrencilerin düzeyini anlamak için kısa okuma metinleri ile okuma becerilerini ölçerim.

Dönem İçinde: Tema sonlarında yer alan değerlendirmeleri seçtiğimiz etkinliklere göre hangi alanda ise dinleme, konuşma, yazma vs. becerilere göre seçerek sıklıkla öz değerlendirmelerle süreci değerlendiririm. Okuma-anlama becerisine yönelik çalışmalar yaparım.

Dönem Sonunda: Öz değerlendirme ve süreç içerisindeki değerlendirmelerin tamamı ile öğrencilerin gelişimini analiz ederim.

Yazma Becerileri:

Dönem Başında: Serbest yazma etkinlikleri ile öğrencilerin yazma alışkanlıklarını ve seviyelerini gözlemlerim.

Dönem İçinde: Her tema sonunda kitabımızdaki yazma çalışmalarımızı tamamlayıp tamamlamadığımızı kontrol ederiz, gelişimi fark etmeye odaklanırız.

Dönem Sonunda: Performans değerlendirme ve rubrik kullanırım." (Ö9/Ö10),

"Dönem başında çeşitli etkinliklerle okuma ve yazma düzeyini belirlerim." (Ö11), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçlarını belirleme kriterlerine ilişkin bulgulara göre, büyük bir kısmının (%42,9) bu araçları öncelikle öğrenme kazanımlarına göre şekillendirdiği, benzer oranda bir bölümünün ise öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin hem müfredat hedeflerine bağlı kalmaya hem de öğrenci profiline uygun araçlar geliştirmeye özen gösterdiklerini göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin ölçme araçlarını belirlerken sınıfın genel durumu ve uygulanan etkinliklerin türü gibi faktörleri dikkate aldıkları da vurgulanmıştır.

Ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanım zamanlarına ilişkin bulgular, öğretmenlerin farklı dönemlerde ve çeşitli sıklıklarda bu araçları kullandığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin yanıtlarından da anlaşıldığı üzere, bu çok yönlü ve aşamalı değerlendirme yaklaşımları sayesinde öğrencilerin gelişim süreçlerini daha sağlıklı takip etmekte ve öğretim etkinliklerini bu doğrultuda şekillendirmektedir.

Son olarak aynı sorunun sondajında, ***"Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları ile tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları arasında ne gibi farklar var?"*** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.75.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.75.

Geleneksel ve Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Farklarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

	f	Yüzde
Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının süreç içindeki gelişimi ölçmesi	8	57,1
Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarıyla eksiklerin tamamlanması	2	14,3
Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının becerileri ölçmede yetersiz olması	1	7,14
Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarıyla daha kapsamlı bir değerlendirme sağlanması	1	7,14
Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarıyla daha net sonuçlar elde edilmesi	1	7,14
Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarıyla eksik yönlerin hızlı belirlenmesi	1	7,14
Toplam	**14**	**100,0**

Bütün öğretmenler tamamlayıcı ölçme araçları lehinde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin bu görüşü, eğitimde sonuç odaklılıktan süreç odaklılığa, bilgi ölçümünden beceri ve yetkinlik değerlendirmesine geçişi yansıtmaktadır. Örneğin öğretmenler;

"Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları ile eksikler tamamlanır, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları ile eksikler giderilir." (Ö1/Ö2),

"Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları daha sınırlı ölçme sağlarken tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları öğrenciyi çok yönlü ölçmemize ve değerlendirmemize olanak sağlıyor." (Ö3),

"Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları sonuç odaklı, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları ise süreç odaklıdır." (Ö4),

"Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları geleneksel yönteme göre daha net sonuçlar elde etmemi sağlıyor ayrıca öğrenciyi akademik olarak daha iyi tanımlıyor." (Ö5),

"Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları öğrencilerin eksik yönlerini ortaya çıkarıp anında dönüt almayı sağlıyor." (Ö6),

"Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları süreç içerisinde öğrencinin gelişimini ölçüyor." (Ö7/Ö8),

"Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları genellikle test veya sınav bazlı olup sonuç odaklıdır. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları ise süreç değerlendirmesine odaklanır." (Ö9),

"Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları dört temel beceriyi ölçmede yetersizdir." (Ö11), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

4.3.7. 5. sınıf öğrencilerinin okuma becerisine yönelik tanılayıcı, biçimlendirici (süreç) ve sonuçlandırıcı değerlendirmelerinizde ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz? Bu sorunlara nasıl çözüm getiriyorsunuz?

Bu soru kapsamında görüşmeye katılan 14 Türkçe öğretmenine ilk olarak ***"5. sınıf öğrencilerinin okuma becerisine yönelik tanılayıcı, biçimlendirici (süreç) ve***

sonuçlandırıcı değerlendirmelerinizde ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?" sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.76.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.76.

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

	f	**Yüzde**
Sınıf mevcudunun kalabalık olması	4	28,5
Zaman yönetiminde sorunlar yaşanması	4	28,5
Biçimlendirici değerlendirmede evrak işinin vakit kaybı oluşturması	2	14,3
Bireysel farklılıkların fazla olması	2	14,3
Biçimlendirici değerlendirmenin program yoğunluğundan dolayı zor olması	1	7,14
Okuma sorunlarının fazla olması	1	7,14
Toplam	**14**	**100,0**

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

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

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

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

"Sınıf mevcudu süreci etkiliyor." (Ö5),

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

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

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

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

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

Yukarıdaki soruyu biraz daha genişleterek öğretmenlere, ***"Bu sorunlara nasıl çözüm getiriyorsunuz?"*** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.77.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.77.

Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerisini Değerlendirme Süreçlerinde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

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

Öğretmenlerin, 5. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini değerlendirme süreçlerinde karşılaştığı zorluklara dair sunduğu çözüm önerilerinin kodlanmış yanıtları incelendiğinde, sınıf mevcudunun kalabalık olması sorununa okuldaki olanakların artırılması yanıtı çözüm olarak sunulmuştur. Zaman yönetiminde yaşanan sorunlara ve program yoğunluğuna ilişkin çözüm olarak okuma becerisine ayrılan zamanın artırılması yanıtı verilmiştir. Okuma sorunlarına ve bireysel farklılıkların fazla olmasına ilişkin çözüm olarak ilkokulda okumanın eksiksiz öğretilmesi ve öğrencilerin daha fazla desteklenmesi yanıtı verilmiştir. Bu öneriler, hem okul düzeyinde yapısal iyileştirmeleri (olanakların artırılması, zaman yönetimi) hem de Bakanlık düzeyinde planlama önerileri içermektedir (ilkokulda okuma eğitimi ve bireysel destek). Öğretmenlerin yanıtları, eğitim sistemindeki mevcut zorluklara dikkat çekerken, öğretmenlerin bu zorlukları aşmak için somut fikirler sunduğu görülmektedir. Örneğin öğretmenler;

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

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

Bir önceki sorunun sondajında, ***"Dönem sonu başarısını belirlemek dışında farklı amaçlarla okuma becerilerini ölçer misiniz? Evet ise hangi amaçlarla?"*** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.78.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.78.

Öğretmenlerin 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerisini Farklı Amaçlarla Ölçme Süreci

	f	**Yüzde**
Hızlı okuma/akıcı okuma becerisinin geliştirilmesi	4	28,5
Yazılı notlarını belirlemek	3	21,4
Okuma konusunda öğrenci gereksinimlerinin belirlenmesi	3	21,4
Öğrencinin edebi zevk almasının sağlanması	2	14,3
Tonlama ve vurgunun düzeltilmesi	1	7,14
Kitap okuma sürecinin takip edilmesi	1	7,14
Toplam	**14**	**100,0**

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

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

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

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

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

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

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

Bir önceki soruyu genişletmek adına, ***"Dönem sonu başarısını belirlemek dışında farklı amaçlarla yapılan ölçme sonuçlarını nasıl kullanırsınız?"*** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.79.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.79.

Öğretmenlerin Farklı Amaçlarla Yapılan Okuma Becerisi Ölçme Sonuçlarını Kullanma Biçimleri Sonuçların Kullanımı

	f	**Yüzde**
Sınıf içi etkinlik notlarına yansıması	4	28,5
Öğrencinin yönlendirilmesi	4	28,5
Geri bildirim verilmesi	3	21,4
Velinin bilgilendirilmesi	3	21,4
Toplam	**14**	**100,0**

Öğretmenlerin yanıtları genelde geri bildirime işaret etmektedir. Dönem değerlendirmesine yansıtma da (4) kayda değer bir yanıttır. Örneğin öğretmenler;

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

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

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

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

4.3.8. 5. sınıf öğrencilerinin yazma becerisine yönelik tanılayıcı, biçimlendirici (süreç) ve sonuçlandırıcı değerlendirmelerinizde ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz? Bu sorunlara nasıl çözüm getiriyorsunuz?

Bu soru kapsamında görüşmeye katılan 14 Türkçe öğretmenine ilk olarak ***"5. sınıf öğrencilerinin yazma becerisine yönelik tanılayıcı, biçimlendirici (süreç) ve sonuçlandırıcı değerlendirmelerinizde ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?"*** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.80.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.80.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Yukarıdaki soruyu biraz daha genişleterek öğretmenlere, ***"Bu sorunlara nasıl çözüm getiriyorsunuz?"*** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.81.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.81.

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

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

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

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

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

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

Bir önceki sorunun sondajında, ***"Dönem sonu başarısını belirlemek dışında farklı amaçlarla yazma becerilerini ölçer misiniz? Evet ise hangi amaçlarla?"*** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.82.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.82.

Öğretmenlerin 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerisini Farklı Amaçlarla Ölçme Süreci

	f	Yüzde
Kendilerini ifade etme becerilerinin geliştirilmesi	4	28,5
Yazılı anlatımın geliştirilmesi	3	21,4
Yaratıcı yazma becerisi kazandırılması	3	21,4
Düzenleme ve ortaya koyma becerilerinin geliştirilmesi	3	21,4
Hatasız yazma alışkanlığı kazandırılması	1	7,14
Toplam	**14**	**100**

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

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

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

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

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

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

Bir önceki soruyu genişletmek adına, ***"Dönem sonu başarısını belirlemek dışında farklı amaçlarla yapılan ölçme sonuçlarını nasıl kullanırsınız?"*** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.83.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.83.

Öğretmenlerin Farklı Amaçlarla Yapılan Yazma Becerisi Ölçme Sonuçlarını Kullanma Biçimleri

	f	**Yüzde**
Geri bildirim verilmesi	4	28,5
Sınıf içi etkinlik notlarının belirlenmesi	4	28,5
Yazılan metnin sınıf içinde paylaşılması	4	28,5
Yazılı metinlerle ürün dosyası oluşturulması	2	14,3
Toplam	**14**	**100,0**

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

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

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

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

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

4.3.9. Ölçme sonuçlarını raporlama (yorumlama) ve geri bildirimin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına katkısı nedir?

Görüşmeye katılan 14 Türkçe öğretmeninin, belirtilen soruya verdiği yanıtlar Tablo 4.84.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.84.

Öğretmenlerin Ölçme Sonuçlarını Raporlama ve Geri Bildirim Süreçlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Katkısı

	f	Yüzde
Eksiklerin farkına varılması ve tamamlanması	3	21,4
Sürecin izlenmesine ve geliştirilmesine katkı sağlaması	3	21,4
Eğitim kalitesinin artırılması	3	21,4
Öğretim sürecine katkısının çok olması	2	14,2
Gelişimin takip edilmesi	2	14,2
Öğrenme çıktılarının izlenmesi	1	7,14
Toplam	**14**	**100,0**

Verilen yanıtlar, çalışmaya katılan öğretmenlere göre ölçme sonuçlarını raporlama ve geri bildirimin eğitim öğretim açısından öneminin anlaşıldığını göstermektedir. Örneğin öğretmenler;

"Katkısı elbette büyük ama bu sınıf mevcutlarıyla uygulamada sorun yaşanıyor." (Ö2),

"Geri bildirim verilmeden yapılan hiçbir ölçme/değerlendirmenin faydası yoktur. Tüm ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin sonuçlarının öğrenciye bildirilmesi gerekir. Öğrenci eksik kaldığı veya geliştirmesi gereken yönünü bilmediği takdirde herhangi bir gelişim gösteremez. Aynı hatayı tekrar tekrar yapmaya devam edecektir." (Ö3),

"Öğrencinin gelişimini takip edebilmemizi sağladığı için katkısı çok." (Ö4),

"Öğrencilerin eksiklerini belirleyip dönüt almamızı sağlamaktadır." (Ö6),

"Ölçme sonuçlarını yorumlayarak aslında başlangıç ve sonuç arasında bir karşılaştırma yapabiliyoruz. Öğrenciyi daha iyi tanıyabiliyoruz. Geri bildirim ise düzenleme ve yeniden oluşturma becerisi kazandırıyor öğrenciye ve öğretmene." (Ö9), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Bir önceki soruyu daha da genişletmek adına, ***"Ölçme sonuçlarını nasıl kullanıyorsunuz?"*** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.85.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.85.

Öğretmenlerin 5. Sınıf Öğrencilerinin Ölçme Sonuçlarını Kullanma Biçimleri

	f	Yüzde
Eksik yönlere göre yeni çalışmalar hazırlanması	4	28,5
Öğrencilerin gelişimlerinin desteklenmesi	4	28,5
Sonuçların öğrencilerle paylaşılması	2	14,3
Öğrenci düzeyinin belirlenmesi	2	14,3
Öğretmenin öz değerlendirme yapması	1	7,14
Öğretim sürecinin değerlendirilmesi (kazanımlar vs.)	1	7,14
Toplam	**14**	**100,0**

Öğretmenlerin 4'ü eksik yönlere göre yeni çalışmalar hazırladığını, 4'ü öğrencinin gelişimini desteklediğini, 2'si sonuçların öğrencilerle paylaşıldığını, 2'si ise öğrencinin düzeyini belirlediğini ifade etmiştir. Örneğin öğretmenler;

"Eksikleri belirleme ve gidermek amacıyla kullanıyorum." (Ö1),

"Öğrencilerimle mutlaka paylaşıyorum" (Ö3),

"Öğrenme çıktılarındaki eksik noktaları fark edip düzeltmek amacıyla." (Ö4),

"Öğrencilerin gelişim sürecini değerlendirmede kullanıyorum." (Ö6),

"Öğrencinin süreç içerisinde göstermiş olduğu ilerlemeyi takip etmek için kullanırım." (Ö9),

"Sonuçları öğrencilerle paylaşırız. Ders içi performans notuna ekleriz." (Ö11),

"Öğrencilerin akademik, sosyal ve dil gelişimlerini desteklemek, öğretim stratejilerini iyileştirmek ve genel eğitim sürecini daha etkili hale getirmek için çok yönlü bir biçimde kullanmaya çalışıyorum." (Ö14), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Geri bildirim süreçlerine ilişkin genel yanıtlardan sonra, soru özelleştirilmiş ve sondajda, ***"Ölçme sonuçlarına yönelik siz geri bildirim veriyor musunuz? Nasıl? Örnek verir misiniz?"*** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.86.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.86.

Öğretmenlerin 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Becerilerine Göre Geri Bildirim Verme Durumları

	f	Yüzde
Öğrenciyle birebir görüşülmesi	6	42,8
Kâğıdın üzerine işaretlemeler yapılması	3	21,4
EBA'dan ödev ve mesaj gönderilmesi	2	14,3
Öğrenciye yönelik ek çalışmalar planlanması	1	7,14
Öğrencinin ödüllendirilmesi	1	7,14
Sınav analizi uygulanması	1	7,14
Toplam	**14**	**100,0**

Öğretmenlerin yazma becerisi değerlendirme sürecinde uyguladıkları geri bildirim yöntemleri, farklı yaklaşımları ve öncelikleri yansıtıyor. Öğretmenlerin 6'sı öğrenciyle

birebir görüştüğünü, 3'ü kâğıdın üzerinde işaretlemeler yaptığını, 2'si EBA'dan ödev ve mesaj gönderdiğini, 1'i öğrenciye yönelik ek çalışmalar planladığını, 1'i öğrenciyi ödüllendirdiğini, 1'i ise sınav analizi uyguladığını ifade etmiştir. Örneğin öğretmenler;

"Özellikle eksiği çok olan öğrencilerle ve aileleriyle görüşüp ek çalışma veriyorum." (Ö1),

"Yazılı kağıtlarını mutlaka dağıtır, doğru yanıtları verir, kendi yanıtlarıyla karşılaştırmalarını sağlarım. Konuşma performansında konuşmasını yorumlarım. Eksik kaldığı yerleri belirtirim. Afiş çalışmasında afişin yerleşimini, kompozisyonunu yorumlarım. Eksik kaldığı yerleri belirtirim." (Ö3),

"Evet sınav kağıtlarında öğrencinin eksiklerini ve başarılarını görmelerini sağlıyoruz." (Ö4),

"Evet, sınav analizi yapıyorum" (Ö7),

"Veriyorum, öğrenciyle birebir iletişim kurarak ek etkinlikler öneririm." (Ö9),

"Öğrencilerle birebir görüşürüm, başarılı olanları ödüllendiririm." (Ö13), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Yukarıdaki soruyu daha ayrıntılı ele almak adına hemen ardından, ***"Kullandığınız geri bildirim türü veya türleri okuma ve yazma becerilerine göre farklılık gösteriyor mu, aynı mı?"*** sorusu sorulmuştur. Yanıtlar Tablo 4.87'de gösterilmiştir.

Tablo 4.87.

Öğretmenlerin 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Becerilerine Göre Geri Bildirim Verme Durumlarının Farklılaşması

	f	**Yüzde**
Aynı	8	57,1
Farklı	6	42,9
Toplam	**14**	**100,0**

Öğretmenlerin 8'i kullanılan geri bildirim türünün her iki beceride de aynı olduğunu, 6'sı ise farklı olduğunu ifade etmiştir. Örneğin öğretmenler;

"Farklılık gösteriyor. Okuma becerisindeki geri bildirimim model yoluyla olur. Hatalı okumayı mutlaka model olarak, doğrusunu okutarak yaparım. Yazma becerisindeki geri bildirimim de daha önce belirttiğim gibi yazma ödevleri aracılığıyla oluyor. Ödevlerini mutlaka kontrol ederek yanlışlarını /eksikliklerini fark etmelerini sağlıyorum." (Ö3),

"Genelde aynı. Yazdıkları metinleri alıp kompozisyon düzenine bakıp geri bildirimde bulunuyorum." (Ö5),

"Farklılık gösteriyor. Okumada değerlendirme anında geri bildirim verirken, yazmada genellikle değerlendirme sonunda geri bildirim veririm." (Ö9), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

4.3.10. 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma becerileri hakkında dönem başarısını belirlemeye yönelik hazırladığınız ölçme ve değerlendirme raporunda hangi bilgilere yer veriyorsunuz?

Görüşmeye katılan 14 Türkçe öğretmenine yukarıdaki soru sorulmuştur. Çoklu yanıt biçiminde ele alınan yanıtlar Tablo 4.88.'de gösterilmiştir. Çoklu yanıt olduğu için toplam belirtilmemiştir.

Tablo 4.88.

5. Sınıf Öğrencilerinin Dönem Başarısını Belirlemeye Yönelik Hazırlanan Ölçme ve Değerlendirme Raporunda Yer Alan Ölçütler

	f	Yüzde
Ödev yapma durumu	7	20,6
Sınıf içi etkinliklere katılım	6	17,6
Kitap okuma sıklığı	6	17,6
Sınıf içindeki davranışlar ve gösterilen çaba	4	11,8
Kitap etkinliklerine katılım	2	5,9
Sosyal etkinliklere katılım	2	5,9
Grup çalışmalarındaki performans	2	5,9
Sınavdan alınan notlar	2	5,9
Öğrenme sürecindeki gelişim	1	2,9
Portfolyo çalışmaları	1	2,9
Okul içi etkinliklere katılım	1	2,9

Dönem başarısını belirlemeye yönelik hazırlanan ölçme ve değerlendirme raporunda, öğretmenlerin 7'si ödev yapma durumu, 6'sı sınıf içi etkinliklere katılım, 6'sı kitap okuma sıklığı, 4'ü sınıf içerisindeki davranışlar ve gösterilen çaba, 2'si kitap etkinliklerine katılım, 2'si sosyal etkinliklere katılım, 2'si grup çalışmalarındaki performans, 2'si sınavdan alınan notlar gibi bilgilere yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenme sürecindeki gelişimi, portfolyo çalışmalarını, okul içi etkinliklere katılımı önemseyen öğretmenler de vardır. Örneğin öğretmenler;

"Benim için öğrencinin notundan ziyade derse ayırdığı zaman, gösterdiği ilgi ve verdiği emek daha önemlidir." (Ö3),

"Sınıf içi etkinliklere, sosyal etkinliklere katılım durumları önemlidir." (Ö10), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

4.3.11. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ölçme ve değerlendirme bileşenlerine (öğrenme çıktıları ve öğrenme kanıtları) yönelik neler söylemek/eklemek istersiniz? Varsa sorunları ve çözüm önerilerinizi belirtebilir misiniz?

Görüşmeye katılan 14 Türkçe öğretmenine yukarıdaki soru sorulmuştur. Buna göre; öğretim programı ve ders kitabını uygulama sorunları, öğretim programı ve ders kitabının zayıf yönleri, güçlü yönleri olmak üzere öğretmenlerin görüşleri 3 başlık altında toplanmıştır. 5. sınıf düzeyinde ilk uygulamaları gerçekleştiren Türkçe öğretmenlerinin öğretim programını ve ders kitabını uygulama sorunlarına ilişkin kodlamalar Tablo 4.89.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.89.

Türkçe Öğretmenlerinin 2024 TDÖP'nin ve Ders Kitabının Güçlü Yönlerine İlişkin Görüşleri

	f	Yüzde
Zamanın yetersiz olması	3	15,8
Hizmet içi eğitimin zayıf olması	3	15,8
Etkinliklerin uzun olmasının odaklanma problemi yaratması	3	15,8
Öğrenme çıktılarına kanıtlar oluşturup sunmanın zor olması	2	10,5
Veliye yazılı geri bildirim verme sorunlarının yaşanması	2	10,5
Geri bildirimlerin her birinin yazıya dökülememesi	2	10,5
Becerilerin bir tema boyunca değerlendirilebiliyor olması	2	10,5
Göstergelerin fazla olmasının uygulama zorluğu oluşturması	1	5,3
Programın pratikte uygulanabilir olmadığının düşünülmesi	1	5,3
Toplam	**19**	**100,0**

Uygulama sorunlarına ilişkin görüşlere göre, öğretmenlerin 3'ü zamanın yetersiz olduğunu, 3'ü hizmet içi eğitimin zayıf olduğunu, 3'ü etkinliklerin uzun olmasının odaklanma problemi yarattığını, 2'si öğrenme çıktılarına kanıtlar oluşturup sunmanın zor olduğunu, 2'si veliye yazılı geri bildirim verme sorunlarının yaşandığını, 2'si geri bildirimlerin her birinin yazıya dökülemediğini, diğer 2'si ise becerilerin ancak bir tema boyunca değerlendirilebiliyor olduğunu ifade etmişlerdir. 5. sınıf düzeyinde ilk uygulamaları gerçekleştiren Türkçe öğretmenlerinin, öğretim programı ve ders kitabının zayıf yönlerine ilişkin yanıtlarından ortaya çıkan kodlamalar Tablo 4.90.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.90.

Türkçe Öğretmenlerinin 2024 Ortaokul TDÖP'nin ve Ders Kitabının Zayıf Yönlerine İlişkin Görüşleri

	f	Yüzde
Diğer alanlarda karekodlarla ölçme araçlarının paylaşılmış olması	2	20,0
Ölçülmek istenen her konu için örnek ölçme aracının verilmemesi	1	10,0
Etkinliklerin öğrenci düzeyi ile uyumlu olmaması	1	10,0
Dil yapılarının yüzeysel bir biçimde ele alınmış olması	1	10,0
Öğretmenin iş yükünü artırması	1	10,0
Programın yapısal olarak karmaşık olması	1	10,0
Programın ve içeriğinin yorucu ve uzun olması	1	10,0
Programın bilimsellikten uzak olduğunun düşünülmesi	1	10,0
Değerlendirme süreçlerinin hızlı ve verimli yürütülememesi	1	10,0
Toplam	**10**	**100,0**

Öğretmenler, diğer alanlarda karekodlarla ölçme araçlarının paylaşıldığını ancak Türkçe ders kitaplarında bu uygulamanın olmadığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra, ölçülmek istenen her konu için örnek bir ölçme aracı verilmediğini, etkinliklerin öğrenci düzeyi ile uyumlu olmadığını, dil yapılarının yüzeysel bir biçimde ele alındığını, öğretmenin iş yükünün artığını, programın yapısal olarak karmaşık olduğunu, programın ve içeriğinin yorucu ve uzun olduğunu, programın bilimsellikten uzak olduğunu, değerlendirme süreçlerinin hızlı ve verimli yürütülmediğini ifade etmişlerdir. 5. sınıf düzeyinde ilk uygulamaları gerçekleştiren Türkçe öğretmenlerinin, öğretim programı ve ders kitabının güçlü yönlerine ilişkin yanıtlarından ortaya çıkan kodlamalar Tablo 4.91.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.91.

Türkçe Öğretmenlerinin 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programının ve Ders Kitabının Güçlü Yönlerine İlişkin Görüşleri

	f	Yüzde
Öğrencinin tüm becerilerini ölçme ve öğrenciyi tanıma fırsatı vermesi	1	16,7
Beceri temelli bir yaklaşımla yapılandırılması	1	16,7
Süreç odaklı değerlendirme yaklaşımının beğenilmesi	1	16,7
Farklı yöntem ve tekniklere/soru türlerine yer verilmiş olması	1	16,7
Planlamayı kolaylaştırdığı için öğretmenin iş yükünü hafifletmesi	1	16,7
İçeriğin zengin olması	1	16,7
Toplam	**6**	**100,0**

Öğretmenler, öğrencinin tüm becerilerini ölçme ve öğrenciyi tanıma fırsatı verdiğini, beceri temelli bir yaklaşımla yapılandırıldığını, süreç odaklı değerlendirme yaklaşımının beğenildiğini, farklı yöntem ve tekniklere/soru türlerine yer verildiğini, planlamayı

kolaylaştırdığı için öğretmenin iş yükünü hafiflettiğini ve içeriğin zengin olduğunu ifade etmişlerdir. Üç ayrı başlığa göre öğretmenler;

"Öğrenme çıktılarını veriyoruz fakat bunları kanıtlar oluşturup sunmak çok zor. Kitabın etkinlikleri çok yoğun ve zaman alıyor. Bir de sınıf mevcutları çok ve kalabalık olunca, belirlediğimiz eksikleri evrak defterine dökmek olanaksız oluyor. Metinlerdeki etkinlikler azaltılmalı ve kitapta ölçülmek istenen konuların örnek ölçme araçları olmalı, hazır bir biçimde." (Ö2),

"2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, barındırdığı yeniliklerle öğrenci merkezli eğitim adına çok kapsamlı hazırlanmış bir program. Ancak süreçte karşılaştığımız zorluklar bu programın revize edilmesini gerekli kılıyor. Sürenin kısıtlı olması öğretmenleri çok zorluyor. Buna göre, bir öğrenme çıktısı verimli işlenirken diğer bir öğrenme çıktısı verimsiz işlenmiş oluyor. Ders kitaplarında verilen etkinliklerle bu etkinlikler için ayrılan zaman uyumlu değil. Öngörülen ders saatinde etkinlikleri tamamlamak imkânsız çünkü hem etkinlik sayısı fazla hem de etkinliğin içeriği yoğun ve derin… Her bir metinde dört beceri üzerinde durmak mümkün değil. Bir tema boyunca bütün öğrencileri değerlendirme/konuşturma şansımız oluyor. Bazı etkinlikler, öğrencilerin çok donanımlı geldikleri varsayılarak hazırlanmışa benziyor. Hâlâ heceleyerek okuyan öğrencilerin olduğu bir sınıfta öğrencilerden akademik düzeyi yüksek etkinliklere katılmasını beklemek çok da gerçekçi değil. Konular; bir bütün olarak verilmediği, parça parça işlendiği için öğrenci birleştirmeyi yapamıyor ve konuların anlaşılması zorlaşıyor. Dil yapılarının -eski adıyla dil bilgisi- yüzeysel ele alınması çok ciddi bir sorun teşkil ediyor. Dilinin kurallarını iyi öğrenmeyen bir öğrenciden iyi konuşup iyi yazmasını bekleyemezsiniz. Yabancı dil öğretiminde de sorunlarla karşılaşılmasına neden olacak bu durum. Kendi dilinin kurallarını bilmeyen bir öğrenci yabancı dil öğrenmekte de zorlanacak." (Ö3),

"Öğrenme göstergeleri, öğretmenlerin ölçme değerlendirme aşamasında kapsamlı bir hazırlık yapmasını gerektirmektedir. Öğretmenler bu iş yüküne hazır mı ya da bu yeterliğe sahip mi? Çoğumuz için yeni bir sistem. Ders saatleri fazla ve sınıflar kalabalık." (Ö4),

"Her anlamda öğrenciyi geliştirecek niteliktedir. Öğrencinin tüm becerilerini ölçme ve öğrenciyi tanıma fırsatı sunar. Kapsamlı ancak daha iyi kavrayıp çabalarsak eğitim ve öğretim sürecine önemli bir etkisi olacak. Yeni yüzyıl becerilerine uygun, güncel durumlarla daha uyumlu bir biçimde yazıldığını düşünüyorum. Becerilerin her biri güçlü ve gerekli. Üst düzey beceriler üzerinde durulmuş ve bu Türkçe dersi kapsamında olumlu bir gelişme." (Ö5),

"Birbirine benzer etkinliklerin uzun olması nedeniyle zaman sıkıntısı yaşanmaktadır. Aynı etkinlikler, öğrencilerin odaklanma problemi yaşamasına neden olmaktadır. Kalabalık sınıf içerisinde farklı teknikleri uygulamak, görsel-işitsel uygulamalar yapmak, öğrenci merkezli etkinlikler planlayıp uygulamak, dijital kaynaklardan yararlanmak vs. zaman açısından büyük ölçüde sorun yaratıyor." (Ö6),

"Süreç odaklı değerlendirme yaklaşımını beğeniyorum. Öğrencinin süreçteki performansını değerlendirmek gerçekçi ve adil bir yaklaşım. Ancak program Türkiye gerçekleriyle uyumlu görünmüyor, pratikte uygulamakta zorluk çektik. 30-40 kişilik sınıflarda öğrenci merkezli etkinlik gerçekleştirip bununla birlikte disiplini nasıl sağlayabiliriz? Dönem başında tanılayıcı değerlendirme yaptık, biçimlendirici değerlendirme ve raporlaştırma sorun oluşturdu." (Ö9),

"Program yapısal olarak karmaşık görünüyor. Öğretmenlerin programı anlayıp anlamadıkları konusu net değil gibi. Çoğumuz kavram kargaşasına yol açacak ve uygulama farklılıklarına yol açacak ifadelere yer verildiğini düşünüyoruz." (Ö11),

"Çok farklı öğretim/ölçme ve değerlendirme teknikleri ve yöntemleri ele alınmış. Çoktan seçmeli sorulara dair bir paylaşım yok, çoğunlukla açık uçlu ve farklı türde sorulara yönlendirmeler var. Öğrencinin ve merkezi sınav sisteminin alışkın olduğu bir durum değil ancak doğru olan bu. Bunlara dair bilgilerin de programda verilmesi, öğretmenin iş yükünü hafifletiyor." (Ö13),

"Program, içerik ve beceriler yönüyle oldukça zengin. Her anlamda çeşitlendirilmiş bir biçimde verilmiş. Ancak teorik yükün fazla olması dört temel becerinin aynı anda verilebilmesini olanaksız hale getiriyor." (Ö14), biçiminde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Üçüncü görüşmede öğretmenlerin soruların tamamına istenilen düzeyde yanıt vermesi, sürecin verimli geçtiğini ve öğretmenlerin 2024 Ortaokul TDÖP'nin ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına dair daha net bir anlayış geliştirdiğini gösteriyor. Öğretmen sayısının önceki görüşmelere göre daha az olması, bu verimliliğin temel nedeni olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca aynı öğretmenlerle ikinci görüşmede de iletişim kurulmuş olması, öğretmenlerin sürece aşina olmasını ve konuya daha hazırlıklı yaklaşmasını sağlamış olabilir. Önceki görüşmelerde tartışılan konular da öğretmenlerin yeni müfredatın ölçme ve değerlendirme yaklaşımını daha iyi anlamalarına katkıda bulunmuş olabilir.

4.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu başlıkta, ***5. sınıfta görev yapan Türkçe öğretmenlerinin 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasından önceki ve sonraki süreçlerde, ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşlerinde gözlemlenen benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?*** sorusuna yönelik bulgular ele alınacaktır. Her iki görüşmede de ortak olan 8 soru şunlardır:

4.4.1. Kazanımların (öğrenme çıktılarının) sınıf düzeyine göre değişen açıklamaları ölçme ve değerlendirme süreçlerinizi nasıl etkiliyor?

-Size verdiğim listedeki okuma ve yazma kazanımlarının (öğrenme çıktılarının) ölçümü ve değerlendirilmesine dair neler söyleyebilirsiniz?

4.4.2. Öğrencilerin okuma becerilerini ölçmeye yönelik ölçme aracı geliştirme süreci hakkında bilgi verir misiniz?

a. Ölçme aracı geliştiriyor musunuz yoksa hazır araçlar mı kullanıyorsunuz? Hazırsa ne gibi kaynakları kullanıyorsunuz?

b. Programdaki kazanımları (öğrenme çıktılarını) ölçmek üzere mi hazırlıyorsunuz ölçme aracını yoksa kullandığınız başka kapsamlar da var mı?

c. Çoğunlukla hangi ölçme araçlarını tercih ediyorsunuz? Metinlere dayalı ne gibi sorular soruyorsunuz?

d. Öğretim programı ve ders kitaplarını yönlendiricilik açısından nasıl buluyorsunuz?

4.4.3. Öğrencilerin yazma becerilerini ölçmeye yönelik ölçme aracı geliştirme süreci hakkında bilgi verir misiniz?

a. Ölçme aracı geliştiriyor musunuz yoksa hazır araçlar mı kullanıyorsunuz? Hazırsa ne gibi kaynakları kullanıyorsunuz?

b. Programdaki kazanımları (öğrenme çıktılarını) ölçmek üzere mi hazırlıyorsunuz ölçme aracını yoksa kullandığınız başka kapsamlar da var mı?

c. Çoğunlukla hangi ölçme araçlarını tercih ediyorsunuz?

d. Öğretim programı ve ders kitaplarını yönlendiricilik açısından nasıl buluyorsunuz?

4.4.4. Okuma ve yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme araçlarınız hakkında bilgi verir misiniz?

a. Hangi araçları, hangi aşamada kullanmayı tercih edersiniz?

b. Size verdiğim ölçme ve değerlendirme araçları listesinden seçim yapabilirsiniz.

c. Bu araçları neye göre belirliyorsunuz?

d. Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları ile tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları arasında ne gibi farklar var?

4.4.5. Okuma becerisine yönelik tanılayıcı, biçimlendirici (süreç) ve sonuçlandırıcı değerlendirmelerinizde ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz? Bu sorunlara nasıl çözüm getiriyorsunuz?

a. Yazılı notlarını belirlemek dışında başka amaçlarla okuma becerilerini ölçer misiniz? Evet ise hangi amaçlarla?

b. Sonuçları nasıl kullanırsınız?

4.4.6. Yazma becerisine yönelik tanılayıcı, biçimlendirici (süreç) ve sonuçlandırıcı değerlendirmelerinizde ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz? Bu sorunlara nasıl çözüm getiriyorsunuz?

a. Yazılı notlarını belirlemek dışında başka amaçlarla yazma becerilerini ölçer misiniz? Evet ise hangi amaçlarla?

b. Sonuçları nasıl kullanırsınız?

4.4.7. Ölçme sonuçlarını raporlama (yorumlama) ve geri bildirimin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına katkısı nedir?

a. Ölçme sonuçlarını nasıl kullanıyorsunuz?

b. Ölçme sonuçlarına yönelik siz geri bildirim veriyor musunuz? Nasıl? Örnek verir misiniz?

c. Kullandığınız geri bildirim türü veya türleri okuma ve yazma becerilerine göre farklılık gösteriyor mu, aynı mı?

4.4.8. Öğrencinin okuma ve yazma becerileri hakkında dönem başarısını belirlemeye yönelik hazırladığınız ölçme ve değerlendirme raporunda hangi bilgilere yer veriyorsunuz?

(Sondaj: Sınavdan alınan notlar, proje performans ödevleri, portfolyo çalışmaları, sınıf içi etkinliklere katılım, okul içi etkinliklere katılım, sosyal etkinliklerde görev alma durumu (bayramlar, törenler; sınıf gazetesi veya dergisi vs.), kitap okuma sıklığı, sınıf içindeki davranışlar ve gösterilen çaba, ödev yapma durumu, öğretim sürecindeki gelişim, grup çalışmalarındaki performans)

-Sizin için bu ölçütlerden hangisi daha önemlidir? Neden?

Görüşmeye katılan 14 Türkçe öğretmeninden 10'u ikinci ve üçüncü görüşmelere katılmıştır. İki farklı görüşme gerçekleştirilerek elde edilen verilerde, 2024 Ortaokul TDÖP uygulamaya konulmadan önce öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile 2024 Ortaokul TDÖP'yi ilk kez uygulayan 5. sınıf öğretmenlerinin görüşleri temel alınarak, ölçme ve değerlendirme süreçleri karşılaştırmalı olarak analiz edilmiş; benzerlik ve farklılıklar açısından yorumlanmıştır. Aynı öğretmen iki farklı görüşmede, farklı kodlar aldığı için, karşılaştırılan kodlamalar aşağıdaki Tablo 4.92.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.92.

Her İki Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Kodlamaları

2. Görüşme	3. Görüşme
Ö2	Ö1
Ö3	Ö2
Ö32	Ö3
Ö15	Ö4
Ö13	Ö5
Ö18	Ö8
Ö24	Ö9
Ö27	Ö11
Ö26	Ö12
Ö28	Ö13

4.4.1. Kazanımların (öğrenme çıktılarının) sınıf düzeyine göre değişen alt becerileri (açıklamaları) ölçme ve değerlendirme süreçlerinizi nasıl etkiliyor?

Öğretmenlere, her iki görüşmede de yukarıdaki soru sorulmuştur. Benzerlik gösteren yanıtlar "X" ile işaretlenmiş, farklılık gösteren yanıtlarsa üçüncü görüşmenin kodlamalarıyla belirtilmiştir. Buna göre yanıtlar Tablo 4.93.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.93.

Öğrenme Çıktılarının Sınıf Düzeyine Göre Yapılan Açıklamalarını Ölçme ve Değerlendirme Süreci

2019 (İkinci Görüşme)	2024 (Üçüncü Görüşme)
Her sınıf düzeyinde kazanımların birbiriyle ilişkili olması	X
Öğretim kalitesini artırması	
Öğrenme sürecini uzatması	Yol gösterici olması
Süreç sarmal ilerlediği için alt becerilerin önemli olması	Yönlendirici olması
Öğrenme çıktılarının daha ayrıntılı ele alınması	X
Alt becerilerin değerlendirme sürecine dâhil edilmesi	
Her sınıf düzeyinde yeni bilgiler elde edilmesi	
Öğretmen açısından yol gösterici olması	X
Öğretimde birliği sağlaması	
Metin işleme biçiminin her yıl değişmesi	
Dil bilgisi konularının kademeli işlenmesi	Açıklamaların sınırlı kalması

Her iki programı da uygulayan, her iki görüşmeye de katılan öğretmenlerin yanıtlarından bazıları şöyledir:

"Öğrenme sürecini uzatıyor ve öğretmen yükünü artırıyor." (2Ö2)

"Yol göstermeye çalışıldığını düşünüyorum." (3Ö1)

"Süreç sarmal ilerlediği için alt beceriler olmadan ilerleme mümkün olmuyor." (2Ö3)

"Öğrenme çıktılarının düzeye göre açıklanması yönlendirici. Neyi, ne kadar vermemiz gerektiği konusunda yol gösterici." (3Ö2)

"Her sınıf düzeyinde dil bilgisi konuları işlenirken kademeli bir artış gerekir." (2Ö15)

"Öğrenme çıktıları genel ifadeler olduğu için ölçme değerlendirmede sınırlı kalmaktadır." (3Ö4)

"Her öğrencinin yapabileceği oranda sınıf seviyelerinin tümüne ulaşabilen bir değerlendirme yapmaya çalışıyoruz." (2Ö26)

"Öğrenme çıktılarının sınıf düzeyine göre açıklanması, ölçme ve değerlendirme sürecinde odaklanılacak becerilerin netleştirilmesine, kullanılan araçların sınıf düzeyine uygun hale getirilmesine ve öğrenci gelişiminin daha doğru bir şekilde izlenmesine olanak sağlar. Bu süreç, öğretmenin hem planlama hem de değerlendirme aşamalarında daha etkin ve bilinçli hareket etmesini sağlar." (3Ö12)

Kazanımların (öğrenme çıktılarının) açıklamalarının dikkate alınması konusunda görüş belirten öğretmenler her iki görüşmede de kazanımların birbiriyle ilişkisine vurgu yapmışlar, bunun öğretimin kalitesini artırdığından söz etmişler. Bunun yanı sıra, uygulamaların çeşitlenmesi açısından, ölçmenin farklı derinliklerde uygulanması açısından 2024 Ortaokul TDÖP'nin programın olumlu yönünü vurgulamışlardır. Her iki programda da yol gösterici olduğuna dair kanaat ağırlıklı olarak ifade edilmiştir ancak 2024 Ortaokul TDÖP'yi uygulayan öğretmenlerin bu konuda daha ayrıntılı yanıtlar verdiği, açıklamaları yönlendirici bulduğu, etkin ve bilinçli hareket etme konusuna ilişkin görüşler belirttiği görülmüştür. İlk görüşmede bu açıklamaları dikkate almadığını belirten öğretmen sayısı 7 iken; 2024 Ortaokul TDÖP'yi uygulayan öğretmenlerden sadece 1'i açıklamaları yeterli görmediğini belirtmiştir.

4.4.2. Öğrencilerin okuma becerilerini ölçmeye yönelik ölçme aracı geliştirme süreci hakkında bilgi verir misiniz?

Öğretmenlere sorulan bu soru kapsamındaki yanıtlara ilişkin kodlamalar Tablo 4.94.'te gösterilmiştir. Buna göre, benzerlik gösteren yanıtlar "X" ile işaretlenmiştir.

Tablo 4.94.

Okuma Becerisi Ölçme Aracı Geliştirme Süreci

2019 (İkinci Görüşme)	2024 (Üçüncü Görüşme)
Hazır kaynak kullanma	X
Ölçme aracı geliştirme	X

Üçüncü görüşmedeki yanıtlar incelendiğinde, 4 öğretmenin 2024 Ortaokul TDÖP'nin uygulanmasıyla birlikte ölçme aracı hazırlamaya başladığı ve hazır kaynak kullanmadığı belirlenmiştir.

Ölçme aracı için hazır kaynak kullanan öğretmenlere ***ne tür kaynaklardan yararlandıkları*** *sorulmuştur.* Benzerlik gösteren yanıtlar "X" ile işaretlenmiş, farklılık gösteren yanıtlarsa üçüncü görüşmenin kodlamalarıyla belirtilmiştir. Buna göre yanıtlar Tablo 4.95.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.95.

Hazır Kaynak Kullanma

2019 (İkinci Görüşme)	2024 (Üçüncü Görüşme)
Özel yayınlar	
Ders kitabı	
İnternet sitelerindeki güvenilir kaynaklar	X
MEB kaynakları, MEB kazanım testleri	X
Yazınsal metinlerden alıntılar	
Z-Kitap	

Her iki programı da uygulayan öğretmenlerden 1'i ikinci görüşmede MEB kaynaklarından yararlandığını; üçüncü görüşmede ise ölçme aracını kendi hazırladığını ifade etmiştir. 3 öğretmen ise her iki görüşmede de internet sitelerindeki güvenilir kaynaklardan yararlandığını belirmiştir.

Öğretmenlere, ***"Programdaki kazanımları ölçmek üzere mi hazırlıyorsunuz ölçme aracını yoksa kullandığınız başka kapsamlar da var mı?"*** sorusu sorulmuştur. Benzerlik gösteren yanıtlar "X" ile işaretlenmiştir. Buna göre yanıtlar Tablo 4.96.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.96.

Öğretmenlerin Okuma Becerisi Ölçme Aracı Kullanma Amacı

2019 (İkinci Görüşme)	2024 (Üçüncü Görüşme)
Kazanımları (öğrenme çıktısı) ölçmek	X
Öğrenciyi tanımak ve gözlemlemek	X

Her iki programı da uygulayan öğretmenlerden 2'si dışındaki tüm öğretmenler üçüncü görüşmede öğrenme çıktılarını ölçmek için ölçme aracı kullandıklarını ifade etmişlerdir. 2024 Ortaokul TDÖP'nin uygulanması noktasında MEB tarafından yapılan doğrudan yönlendirmelerin de dikkate alındığı söylenebilir. Her iki görüşmede de yanıtlar benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlere***, "Okuma becerisine yönelik çoğunlukla hangi ölçme araçlarını tercih ediyorsunuz?"*** sorusu sorulmuştur. Benzerlik gösteren yanıtlar "X" ile işaretlenmiş, farklılık gösteren yanıtlarsa üçüncü görüşmenin kodlamalarıyla belirtilmiştir. Buna göre yanıtlar Tablo 4.97.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.97.

Öğretmenlerin Tercih Ettiği Okuma Becerisi Ölçme Araçları

2019 (İkinci Görüşme)	2024 (Üçüncü Görüşme)
Açık uçlu sorular	X
Metin tamamlama	
Başlık belirleme	X
Anlamsal çağrışım soruları	
5N1K soruları	
Çoktan seçmeli sorular	Açık uçlu sorular
Boşluk doldurma soruları	Açık uçlu sorular
Doğru-yanlış soruları	
Kısa-uzun yanıtlı sorular	X
Metni yeniden yazma	

Her iki programı da uygulayan 3 öğretmenin, her iki görüşmede de açık uçlu sorular tercih etmiştir. Farklılaşan durumlara bakıldığında ise, ikinci görüşmede açık uçlu sorular tercih ettiğini belirten öğretmen, üçüncü görüşmede metinleri özetleme soruları, kısa-uzun yanıtlı sorular ve metne başlık belirleme soruları kullandığını ifade etmiştir. Örneğin;

> *"Yeni programla birlikte metni özetleme soruları, sözcük bilgisi soruları (kısa-uzun yanıtlı sorular), metne başlık, başlığa metin belirleme soruları sormaya başladık." (3Ö11)*

Öğretmenlerden biri üçüncü görüşmede (Ö3), yeni programla birlikte soruların kapsamının genişlediğini; analiz etme, karşılaştırma, neden-sonuç ilişkisi kurma gibi farklı becerilerin önem kazandığını dile getirmiştir. İkinci görüşmede (Ö13) boşluk doldurma soruları tercih ettiğini belirten öğretmen, üçüncü görüşmede (Ö5) açık uçlu sorular kullandığını ifade etmiştir. Benzer olarak, ikinci görüşmede (Ö24) çoktan seçmeli soru türünü kullanan farklı bir öğretmen, üçüncü görüşmede (Ö9) açık uçlu sorulara ağırlık verdiğini vurgulamıştır.

Öğretmenlere, ***"Metinlere dayalı ne gibi sorular soruyorsunuz?"*** sorusu sorulmuştur. Benzerlik gösteren yanıtlar "X" ile işaretlenmiş, farklılık gösteren yanıtlarsa üçüncü görüşmenin kodlamalarıyla belirtilmiştir. Buna göre yanıtlar Tablo 4.98.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.98.

Okuma Becerisi Ölçme Araçlarında Yer Alan Metne Dayalı Soruların Niteliği

2019 (İkinci Görüşme)	2024 (Üçüncü Görüşme)
Metni anlama	X
Metinden çıkarımda bulunma	
Metni yorumlama	X
Metni analiz etme	
Yoruma açık sorular	
Hikâye kitaplarına yönelik sorular	
Metin çözümleme	
Üst bilişsel becerilere yönelik sorular	
Hikâye unsurlarını belirleme	
Metni anlama	Metinde yüzey ve derin anlam içeren sorular
	Neden-sonuç ilişkisi kurma
	Bilgiyi kullanma
	Diğer metinlerle karşılaştırma
	Metinler arasındaki benzerlik ve farklılıkları bulma

Her iki görüşmeye katılan öğretmenlerden 1'i metne dayalı sorularda metni anlama sorularını tercih ediyorken; metinde yüzey ve derin anlam sorularını kullanmaya başlamıştır. Yanıtları şöyledir:

"Bilişsel basamaklara yönelik sorular soruyorum. Açık uçlu sorular tercih ediyorum. Okuma metinleri için metni anlama soruları kullanıyorum." (2Ö3)

"Metinde yüzey ve derin anlam içeren sorular tercih ediyorum." (3Ö2)

"Okuduğunu anlamaya, sorgulamaya, yorumlamaya yönelik sorular soruyorum." (2Ö32)

"Açık uçlu sorular. Okuduğunu anlama, yorumlama, analiz ve sentez bileşenleriyle sorular sormayı amaçlıyorum. Metni iyi analiz etme, diğer metinlerle karşılaştırma, diğer metinlerle benzerlik ve farklılıkları belirleme, neden- sonuç ilişkisi kurma becerilerini geliştiren sorular sorarım." (3Ö3)

Bir üstteki soruda daha bilinçli davrandıklarına dair bir ifade kullanmıştı; burada da 2024 Ortaokul TDÖP'yi uyguladıktan sonra öğretmenlerin soruya derin anlam, yüzey anlam gibi kavramlarla yanıt verdikleri görülmektedir. Yukarıdaki Tablo 5.98. soruların niteliğinin değiştiğini göstermektedir.

Ö13 ikinci görüşmede metinden çıkarımda bulunma soruları sorduğunu; üçüncü görüşmede ise okuduğunu anlama, sözcüğün anlamını tahmin etme soruları sorduğunu ifade etmiştir. Yanıtları şöyledir:

"Metinden çıkarımda bulunma soruları soruyorum." (2Ö13)

"Okuduğunu anlama, anlamını bilmediği sözcükleri metnin bağlamından bularak tahmin etme gibi sorular soruyorum." (3Ö5)

Ö18 ikinci görüşmede okuduğunu anlama, yorumlama ve değerlendirme soruları sorduğunu; üçüncü görüşmede de metni anlama ve yorumlama soruları sorduğunu ifade etmiştir. Yanıtlar şöyledir:

"Okuma metinlerine yönelik okuduğunu anlama, yorumlama ve değerlendirme soruları soruyorum. Metnin ana fikrini bulmaya yönelik sorular mesela." (2Ö18)

"Metni anlama ve yorumlama soruları tercih ediyorum. Bu kapsamda da başlık belirleme, ana fikir bulma, bağlama göre sözcüğün anlamını belirlemeye yönelik sorular soruyorum." (3Ö8)

Öğretmenlerin okuma becerisi kapsamında, ***2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ve ders kitaplarına yönelik görüşleri*** incelenmiştir. Benzerlik gösteren yanıtlar "X" ile işaretlenmiş, farklılık gösteren yanıtlarsa üçüncü görüşmenin kodlamalarıyla belirtilmiştir. Buna göre yanıtlar Tablo 4.99.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.99.

Okuma Becerisi Kapsamında Öğretim Programı ve Ders Kitabına Yönelik Öğretmen Görüşleri

2019 (İkinci Görüşme)	2024 (Üçüncü Görüşme)
Yeterli görülmesi	
Metinlerin ve etkinliklerin beğenilmesi	
Öğretmene kolaylık sağladığının düşünülmesi	X
Eksikler olmasına rağmen artık daha iyi seviyede olması	
Ders kitabının yol gösterici olması	X
Yetersiz görülmesi, eksikler olması	Ölçme araçlarının belirlenmesinin istenmesi
İlgi çekici ve güncel metinlerin olmaması	
Geliştirilmesi gerektiğinin düşünülmesi	
Ders kitabındaki etkinliklerin hatalı olması	Ders kitabındaki eksiklerin fazla olması
Ders kitabının konu, içerik vs. bakımlardan güncel olmaması	
Örneklerin eksik olması	
Metin türü çeşitliliğinin az olması	Ders kitabında yer alan etkinliklerin fazla olması
Programın ayrıntılı ve açıklayıcı olmaması	Anlaşılır ve destekleyici görülmesi
Görsellerin yetersiz ve estetikten yoksun olması	

Her iki programı uygulayan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, olumlu görüşlerin arttığı belirlense de etkinliklerin fazla olması, zaman sorunu yaşanması önemli bir problem olarak görülmüştür. Benzer ifadelere bakıldığında, bir öğretmen her iki görüşmede de (2Ö32/3Ö3) program ve ders kitabını yetersiz gördüğünü; ders kitabında etkinliklerin fazla olmasının zaman sorunu yarattığını ifade etmiştir. Bir öğretmen ise her iki görüşmede de (2Ö13/3Ö5) program ve kitabın kolaylık sağladığını belirtmiştir. Farklılaşan ifadelere bakıldığında, bir öğretmen, ikinci görüşmede (Ö18) programda yönlendirici örnekler

olmadığını dile getirirken, üçüncü görüşmede (Ö8) bu eksikliğin giderildiğini ifade etmiştir. 2019 TDÖP'yi uygulayan öğretmenlerin program ve ders kitabına yönelik ağırlıklı olarak yetersizliği vurguladığı; 2024 Ortaokul TDÖP'yi uygulayan öğretmenlerin ise ayrıntının oluşturduğu yoğunluk nedeniyle sorun yaşadığı görülmektedir. Olumsuz ifadelerin de niteliğinin değiştiği söylenebilir.

"Öğretim programı, döneme uygun değil. Ders kitaplarının ise konu, içerik vs. bakımından güncel olması gerektiğini düşünüyorum." (2Ö2)

"Program ve ders kitapları bizi açık bir biçimde yönlendiriyor. Fakat kitaplarda yer alan çalışmalara yönelik ölçme araçlarını karekodlarla bize vermeleri gerekir. Diğer alan ders kitaplarında öyle. Türkçede durum farklı." (3Ö1)

"Yeterince yönlendirici bulmuyorum. Bazı etkinliklerin zaman kaybı olduğunu düşünüyorum." (2Ö32)

"Yeni öğretim programı ve ders kitapları yönlendiricilik açısından yetersiz. Ders kitabında yer alan etkinlikler sayıca çok fazla ve yoğun. Belirlenen ders saatinde bitirilmesi imkânsız. Sınıf düzeyleri, mevcutları göz önünde bulundurulmadan oldukça akademik bir dille hazırlanması dersin işlenişi ve kalitesini önemli ölçüde etkiliyor." (3Ö3)

4.4.3. Öğrencilerin yazma becerilerini ölçmeye yönelik ölçme aracı geliştirme süreci hakkında bilgi verir misiniz?

Öğretmenlere, her iki görüşmede de yukarıdaki soru sorulmuştur. Buna göre, benzerlik gösteren yanıtlar "X" ile işaretlenmiştir. Yanıtlar Tablo 4.100.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.100.

Yazma Becerisi Ölçme Aracı Geliştirme Süreci

2019 (İkinci Görüşme)	2024 (Üçüncü Görüşme)
Hazır kaynak kullanarak bireysel hazırlama	X
Zümre ile hazırlama	

Öğretmenlerin yazma becerisini ölçme aracı geliştirme süreçlerine yönelik görüşleri incelenmiştir. 2024 Ortaokul TDÖP'yi uygulayan öğretmenlerin tamamı hazır kaynak kullandığını (MEB kaynakları, internet siteleri, özel yayınlar) ifade etmiştir. Her iki görüşmede de ölçme aracı geliştirmek yerine hazır kaynaklardan yararlanmayı tercih ettikleri anlaşılmıştır.

Öğretmenlere, ***"Ölçme aracı geliştiriyor musunuz yoksa hazır araçlar mı kullanıyorsunuz? Hazırsa ne gibi kaynakları kullanıyorsunuz?"*** sorusu sorulmuştur.

Benzerlik gösteren yanıtlar "X" ile işaretlenmiş, farklılık gösteren yanıtlarsa üçüncü görüşmenin kodlamalarıyla belirtilmiştir. Buna göre yanıtlar Tablo 4.101.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.101.

Yazma Becerisi Ölçme Aracı Hazırlarken Yararlanılan Hazır Kaynaklar

2019 (İkinci Görüşme)	2024 (Üçüncü Görüşme)
Ders kitabı	X
Merkezi sınavlar	
Yazınsal metinlerden yararlanma	
Özel yayınlar	X
İnternet sitesindeki güvenilir kaynaklar	X
Çıkmış sorulardan metinler belirleme	
Eski sınavların güncellenmesi	
LGS kaynakları	

2024 Ortaokul TDÖP'yi uygulayan öğretmenlerin ölçme aracı hazırlarken ağırlıklı olarak MEB kaynaklarından yararlandıklarını ifade etmeleri dikkat çekicidir. 10 öğretmenin büyük çoğunluğu (8), buna yönelik görüş belirtmiştir. Ö2 ikinci görüşmede *"öğretim programına uygun kaynaklar kullanıyorum"* yanıtını vermiş; üçüncü görüşmede de "*MEB kaynaklarından yararlanıyorum, henüz öğretim programı çok yeni ve kaynaklar yetersiz"* yanıtını vermiştir. Ö13 ikinci görüşmede *"hazır, güvenilir kaynakları kullanıyorum, merkezi sınavlar gibi"* yanıtını vermiş; üçüncü görüşmede "*özel yayınlardan yararlanıyorum"* yanıtını vermiştir.

Öğretmenlere, ***"Programdaki kazanımları (öğrenme çıktılarını) ölçmek üzere mi hazırlıyorsunuz ölçme aracını yoksa kullandığınız başka kapsamlar da var mı?"*** sorusu sorulmuştur. Benzerlik gösteren yanıtlar "X" ile işaretlenmiş, farklılık gösteren yanıtlarsa üçüncü görüşmenin kodlamalarıyla belirtilmiştir. Buna göre yanıtlar Tablo 4.102.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.102.

Öğretmenlerin Yazma Becerisi Ölçme Aracı Hazırlama Amacı

2019 (İkinci Görüşme)	2024 (Üçüncü Görüşme)
Kazanımları (öğrenme çıktıları) ölçmek	X
Öğrenci gelişimini izlemek	
	Öğrenci düzeyini belirlemek

Ö24 ikinci görüşmede, *"kazanımları ölçmek ve öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine katkı sağlamak için hazırlıyorum"* yanıtını vermiş; üçüncü görüşmede ise *"öğrenci düzeyini belirlemek için hazırlıyorum"* yanıtını vermiştir. Diğer öğretmenler, her

iki görüşmede de kazanımları (öğrenme çıktılarını) ölçmek için ölçme aracı hazırladığını belirtmiştir. 2024 Ortaokul TDÖP'nin uygulanması noktasında MEB tarafından soruların kazanımlarla (öğrenme çıktılarıyla) ilişkilendirilmesine ilişkin yapılan yönlendirmelerin de etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmenlere, **"*Yazma becerisine yönelik çoğunlukla hangi ölçme araçlarını tercih ediyorsunuz?*"** sorusu sorulmuştur. Benzerlik gösteren yanıtlar "X" ile işaretlenmiş, farklılık gösteren yanıtlarsa üçüncü görüşmenin kodlamalarıyla belirtilmiştir. Buna göre yanıtlar Tablo 4.103.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.103.

Öğretmenlerin Tercih Ettiği Yazma Becerisi Ölçme Araçları

2019 (İkinci Görüşme)	2024 (Üçüncü Görüşme)
Açık uçlu sorular	
Metin tamamlama	X
Seçimlik konular	X
Verilen konuya uygun bir kompozisyon yazma	X
Çoktan seçmeli sorular	Seçimlik konular
Paragraf tamamlama	Verilen konuya uygun bir kompozisyon yazma
Boşluk doldurma soruları	Metin tamamlama
Tümce tamamlama	Verilen konuya uygun bir kompozisyon yazma
Farklı türlerde metin yazma	X
Dikte	
Özdeyiş-atasözü yorumlama	
Görsel yorumlama	
5N1K ile metin oluşturma	
Metin özetleme	X
Tümce yazma	Verilen konuya uygun bir kompozisyon yazma

Yazma görev biçimlerinin her iki programı da uygulayan öğretmenler açısından aynı olduğu söylenebilir. Benzer ifadelere göre, 2Ö18 her iki görüşmede de yazma becerisine yönelik ölçme aracında kompozisyon vs. gibi soruların yer aldığını ifade etmiştir.

Ö32 her iki görüşmede de hikâye oluşturma/tamamlama çalışmalarına ağırlık verdiğini belirtmiştir. Yanıtlar şöyledir:

"Öykü tamamlama soruları tercih ediyorum." (2Ö32),

"Serbest yazma etkinlikleri (yaratıcı yazma) ve hikâye oluşturma/tamamlama etkinlikleri 5. sınıf düzeyinde tercih ettiğim etkinlikler." (3Ö3)

Farklılaşan ifadelere göre, Ö13 ikinci görüşmede boşluk doldurma soruları tercih ettiğini; üçüncü görüşmede özet yazma, metni devam ettirme soruları tercih ettiğini ifade etmiştir. Yanıtlar şöyledir:

"Çoğunlukla yazma becerisine yönelik boşluk doldurma sorusu kullanıyoruz. Her sınavda metin yazdırmıyoruz." (2Ö13)

"Verilen metni özetlemeye ya da verilen metni devam ettirmeye yönelik sorular tercih ediyoruz." (3Ö5)

Ö24 ikinci görüşmede çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular tercih ettiğini; üçüncü görüşmede açık uçlu sorular ve seçimlik sorular tercih ettiğini belirtmiştir. Yanıtlar şöyledir:

"Merkezi sınavlara hazırlık için çoktan seçmeli sorular, öğrencilerin gelişimi için açık uçlu sorular kullanıyorum." (2Ö24)

"Açık uçlu sorular tercih ediyorum. Verilen konular arasından seçerek planlama yapma." (3Ö9)

Ö28 ikinci görüşmede tümce yazma, paragraf yazma, tümce tamamlama ve metin tamamlama görev biçimlerini tercih ettiğini; üçüncü görüşmede verilen konuya uygun bir kompozisyon yazma görev biçimini tercih ettiğini belirtmiştir.

Öğretmenlere, yazma becerisi kapsamında, ***"Öğretim programı ve ders kitaplarını yönlendiricilik açısından nasıl buluyorsunuz?"*** sorusu sorulmuştur. Benzerlik gösteren yanıtlar "X" ile işaretlenmiş, farklılık gösteren yanıtlarsa üçüncü görüşmenin kodlamalarıyla belirtilmiştir. Buna göre yanıtlar Tablo 4.104.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.104.

Yazma Becerisi Kapsamında Öğretim Programı ve Ders Kitabına Yönelik Öğretmen Görüşleri

2019 (İkinci Görüşme)	2024 (Üçüncü Görüşme)
Yeterli görülmesi	X
Öğretmen açısından yönlendirici bulunması	X
Kolaylık sağlaması	
Etkinliklerin beğenilmesi	
Yetersiz görülmesi	Her ikisinin de yönlendirici olması
Yazma becerisine yönelik eksiklerin olması	Yeterli görülmesi
İlgi çekici ve güncel konular olmaması	
Etkinliklerin yetersiz olması	Yoğun bir kaynak olarak görülmesi
Kapsamlı olmaması	
Metin türü çeşitliliğinin az olması	

2019 TDÖP'yi uygulayan öğretmenlerin başlangıçta ifade ettikleri olumsuz görüşlerin, 2024 Ortaokul TDÖP'nin uygulanmasının ardından olumlu bir görüşe dönüştüğü görülmüştür. Ö3 ikinci görüşmede etkinlikleri yetersiz bulduğunu; üçüncü görüşmede 2024 TDÖP'yle birlikte ders kitabına ilişkin görüşünün olumlu olduğu görülmüştür. Yanıtlar şöyledir:

"Yazma becerisini geliştirmek için daha kapsamlı olmalı ve bol etkinlik içermeli. Etkinlikler yetersiz." (2Ö3)

"Yönlendirici ve açık buluyorum." (3Ö2)

İkinci görüşmede (Ö24) 2019 TDÖP'yi ve ders kitaplarını yönlendiricilik bakımından yetersiz bulan öğretmenlerin, üçüncü görüşmede (Ö9) 2024 Ortaokul TDÖP'ye ve ders kitaplarına yönelik görüşleri olumludur. Örneğin, bir öğretmen kitaplardaki yazma alanlarını sınırlı ve yazma çalışmalarını zor buluyorken; yeni programla birlikte anlaşılır ve destekleyici bulduğunu ifade etmiştir.

Ö32 ikinci görüşmede yazma becerisine ilişkin etkinlikleri yetersiz bulduğunu; üçüncü görüşmede ise etkinliklerin arttığını ifade etmiştir. Ders kitabına ilişkin zayıf gördüğü yönleri de vurgulamıştır. Yanıtlar şöyledir:

"Yazma etkinlikleri yetersiz ancak yeni modelde yazma alanının artırıldığını duyuyoruz." (2Ö32)

"Öğretim programı ve ders kitaplarına yönelik eleştirimi önceki soruda yapmıştım. Ek olarak; 5. sınıf ders kitabının ilk metinlerinde metne dayalı soruları öğrenciden sözlü yanıtlaması istenmişti. Öğrencinin yazma becerisini geliştirecek olan bu tür etkinliklerin sözlü yapılması öğrenciye katkı sağlamaz; okur ve geçer. Bunun gibi yönergeleri uygulamayı tercih etmeyip defterlerine yazarak yanıtlandırmalarını istedim." (3Ö3)

4.4.4. Okuma ve yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme araçlarınız hakkında bilgi verir misiniz?

Öğretmenlere sorulan bu soruda, 4. ve 5. sorulardan farklı olarak okuma ve yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme araçlarının (madde türlerinin/görev biçimlerinin) yer aldığı bir liste verilmiş, ***"Size verdiğim ölçme ve değerlendirme araçları listesinden seçim yapabilirsiniz"*** denmiştir. Benzerlik gösteren yanıtlar "X" ile işaretlenmiştir. Buna göre yanıtlar Tablo 4.105., Tablo 4.106. ve Tablo 4.107.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.105.

Verilen Listeden Seçilen Okuma Becerisi Ölçme Araçları

2019 (İkinci Görüşme)	2024 (Üçüncü Görüşme)
Özetleme soruları	X
Metne başlık, başlığa metin belirleme soruları	X
Kısa-uzun yanıtlı sorular	X
Serbest çağrışım soruları	X
Karma (çoktan seçmeli, eşleştirme, boşluk doldurmalı) sorular	
Metni yeniden yazma soruları	X
İki bileşenli sorular (doğru-yanlış, evet-hayır, var-yok)	X
Metinsel birimleri sıralama soruları	X
Çoktan seçmeli sorular	X
Karşıt yanıtlı sorular	
Yaratıcı okuma soruları	X
Metni eleştirme değerlendirme soruları	X

Tablo 5.105. incelendiğinde, listeden seçilen okuma becerisine ilişkin ölçme araçlarında her iki programı uygulayan öğretmenlerin birbirine yakın yanıtlar verdiği görülmüştür. Benzer ifadelere göre, Ö2 okuma becerisine yönelik her iki görüşmede de özetleme soruları kullandığını; Ö3 her iki görüşmede de listede verilen tüm ölçme araçlarını kullandığını; Ö13 ve Ö28 her iki görüşmede de metne başlık belirleme, metin tamamlama gibi metne yönelik sorular kullandığını; Ö26 her iki görüşmede de kısa-uzun yanıtlı sorular kullandığını belirtmiştir. Farklılık gösteren ifadelere göre, Ö32 üçüncü görüşmede ölçme araçlarında yer alan soruların çeşitlendiğini belirtmiştir.

Tablo 4.106.

Verilen Listeden Seçilen Yazma Becerisi Ölçme Araçları

2019 (İkinci Görüşme)	2024 (Üçüncü Görüşme)
Paragraf yazma	X
Metni tamamlama	X
Birkaç konu seçeneği verilmesi	X
Tümce yazma	X
	Yaratıcı yazma

Tablo 5.106. incelendiğinde, listeden seçilen yazma ölçme araçlarında her iki programı uygulayan öğretmenlerin birbirine yakın yanıtlar verdiği görülmüştür. Benzer ifadelere göre, Ö15 her iki görüşmede de metin tamamlamaya yönelik soru sorduğunu; Ö32 her iki görüşmede de paragraf yazmaya yönelik soru sorduğunu belirtmiştir. Farklılık gösteren ifadelere göre, Ö2 ikinci görüşmede paragraf yazmaya ilişkin soru sorduğunu belirtirken, üçüncü görüşmede yaratıcı yazmaya ilişkin soru sorduğunu ifade etmiştir. Ö3 ikinci

görüşmede metin tamamlamaya ilişkin soru sorduğunu belirtirken, üçüncü görüşmede paragraf yazmaya ilişkin soru sorduğunu ifade etmiştir. Benzer ifadelere göre, Ö32 her iki görüşmede de paragraf yazmaya yönelik soru sorduğunu; Ö15 ise her iki görüşmede de metni tamamlamaya yönelik soru sorduğunu belirtmiştir.

Tablo 4.107.

Verilen Listeden Seçilen Okuma ve Yazma Becerisi Değerlendirme Araçları

2019 (İkinci Görüşme)	**2024 (Üçüncü Görüşme)**
Sınıf içi gözlem	X
Öz değerlendirme	X
Performans değerlendirme	X
Yazılı anlatım değerlendirme formu	X
Akran değerlendirme	X
Rubrik (dereceli puanlama anahtarı)	X
Grup çalışmasını değerlendirme	
Okuma becerisi kontrol listesi	Okuma becerisi gözlem formu
Değerlendirme aracı kullanmama	X

Farklılık gösteren ifadelere göre, Ö32 ikinci görüşmede değerlendirme aracı kullanmadığını ifade etmiş; üçüncü görüşmede sınıf içi gözlem, akran değerlendirme gibi değerlendirme araçlarını kullanmaya başladığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra, Ö13 ve Ö15 okuma ve yazma becerilerine yönelik değerlendirme aracı kullanmamaktadır.

Konuyu daha detaylı ele almak için her iki görüşmede de öğretmenlere, ***"Bu araçları neye göre belirliyorsunuz?"*** sorusu sorulmuştur. Benzerlik gösteren yanıtlar "X" ile işaretlenmiştir. Buna göre yanıtlar Tablo 4.108.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.108.

Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Belirleme Süreci

2019 (İkinci Görüşme)	**2024 (Üçüncü Görüşme)**
Kazanımlara (öğrenme çıktılarına) göre	X
Metne/metin türüne uygun olma durumuna göre	
Zümrenin ortak kararına göre	
Temaya göre	
Öğrenci gereksinimlerine göre	X
Ders kitabına göre	
Sınıf düzeyine göre	X
Sınıf mevcuduna göre	

Öğretmenlerin çoğu, ölçme ve değerlendirme araçlarını öğrenme çıktılarına (kazanımlara) ve öğrencilerin gereksinimlerine göre belirlediğini ifade etmiştir. Farklılık gösteren ifadelere göre, Ö32 ikinci görüşmede öğrenci gereksinimlerine göre ölçme ve değerlendirme araçlarını belirlediğini, üçüncü görüşmede ise öğrenme çıktılarına göre belirlediğini; Ö3 ikinci görüşmede temaya göre ölçme ve değerlendirme araçlarını belirlediğini, üçüncü görüşmede ise öğrenme çıktılarına göre belirlediğini ifade etmiştir. Benzer ifadelere göre, Ö27 her iki görüşmede de sınıf mevcuduna göre ölçme ve değerlendirme araçlarını belirlediğini ifade etmiştir.

Öğretmenlere verilen yanıtlardan hareketle, ***"Bu araçları hangi aşamada/ne sıklıkta (dönem başında, dönem içerisinde, dönem sonunda, tema sonunda, her ders vs.) kullanmayı tercih edersiniz?"*** sorusu sorulmuştur. Benzerlik gösteren yanıtlar "X" ile işaretlenmiş, farklılık gösteren yanıtlarsa üçüncü görüşmenin kodlamalarıyla belirtilmiştir. Buna göre yanıtlar Tablo 4.109.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.109.

Öğretmenlerin Okuma ve Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını Kullanma Sıklığı

2019 (İkinci Görüşme)	2024 (Üçüncü Görüşme)
Sınav dönemlerinde kullanılması	X
Ders işleme sürecinde kullanılması	X
Dönem içerisinde belli aralıklarla kullanılması	
Dönem başında hazırbulunuşluk düzeylerinin ölçülmesi	X
Dönem sonunda kullanılması	
Dönem başında ve dönem sonunda kullanılması	
Ünite sonlarında kullanılması	Tema sonlarında kullanılması
Dönem başında, ortasında ve sonunda kullanılması	X

Öğretmenlerin yanıtları incelendiğinde, her iki programı da uygulayan öğretmenlerin tanılama süreçleriyle ilgili yanıtlarının farklılık göstermediği görülmektedir. 2024 Ortaokul TDÖP'nin tanılamaya atfettiği önemin bu ilk uygulamalarda yeterince anlaşılmadığı biçiminde yorumlanabilir. Bunda, daha sonra ifade ettikleri, sınıflardaki öğrenci mevcudunun kalabalık olması da etkili olabilir. Öğretmenlerin 5'i, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme araçlarını dönem başında, ortasında ve sonunda kullandıklarını belirtmiştir. Farklılık gösteren ifadeler incelendiğinde; öğretmenlerden 1'i ikinci görüşmede (2Ö2) ölçme ve değerlendirme araçlarını dönem başında kullanmayı önemsediğini belirtirken; üçüncü görüşmede (3Ö1) dönem başında, ortasında ve sonunda kullandığını söylemiştir. İkinci görüşmede (Ö15) sınav dönemleri, dönem başı ve dönem sonu değerlendirme yaptığını belirten öğretmen, üçüncü görüşmede

(Ö4) sınavlarla dönemde iki defa, ürün çıktılarıyla her tema sonunda, dinleme-konuşma sınavları ile de dönemde iki defa yaptığını ifade etmiştir. Bu durum, 5. sınıf öğretmenlerinin 2024 Ortaokul TDÖP'nin gerekliliklerini yerine getirme çabası içinde olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlere, ***"Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları ile tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları arasında ne gibi farklar vardır?"*** sorusu sorulmuştur. Benzerlik gösteren yanıtlar "X" ile işaretlenmiştir. Buna göre yanıtlar Tablo 4.110.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.110.

Geleneksel ve Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Farklarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

2019 (İkinci Görüşme)	2024 (Üçüncü Görüşme)
Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarıyla daha kapsamlı bir değerlendirme sağlanması	X
Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının yaygın kullanılması	
Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının becerileri ölçmede yetersiz olması	X
Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının ezbere alıştırması	
Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının öğretim/öğrenme sürecini zenginleştirmesi	
Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının çoklu zekâ yöntemine uygun olması	
Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının süreci ölçmesi	X
Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarıyla öğrencinin etkin olması	
Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının tüm öğrencilere uygun olması	
Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının hızlı değerlendirme sağlaması	
Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının üst bilişsel becerileri geliştirmesi	
Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının yorum yapmayı kolaylaştırması	

Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları ile tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları arasındaki farklara yönelik yanıtlar incelendiğinde; 2024 Ortaokul TDÖP'yi uygulayan 10 öğretmenden 9'unun geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına dair görüşleri olumsuz yöndedir. Öğretmenlerden 1'i ise, ikinci görüşmede (Ö26) geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını kullandığını, üçüncü görüşmede (Ö4) tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmaya başladığını ifade etmiştir. Her iki programı da uygulayan öğretmenler, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarından elde edilen sonuçların daha net olduğunu, öğrenme sürecini zenginleştirdiğini ve süreç odaklı olduğunu belirtmişlerdir. Yanıtlar şöyledir:

> *"Tamamlayıcı ölçme araçlarıyla her öğrenciyi çok yönlü değerlendirmeye olanak sağlıyor. Daha kapsamlıdır." (2Ö32)*

"Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları daha sınırlı ölçme sağlarken tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları öğrenciyi çok yönlü ölçmemize ve değerlendirmemize olanak sağlıyor." (3Ö3)

"Geleneksel ölçme araçları genellikle yetersiz. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları detaylı görebilmemize yardımcı oluyor." (2Ö24)

"Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları genellikle test veya sınav bazlı olup sonuç odaklıdır. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları ise süreç değerlendirmesine odaklanır." (3Ö9)

"Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları öğrenme sürecini zenginleştiriyor. Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları öğrenciyi düşündürmüyor." (2Ö27)

"Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları dört temel beceriyi ölçmede yetersizdir." (3Ö11)

4.4.5. Okuma becerisine yönelik tanılayıcı, biçimlendirici (süreç) ve sonuçlandırıcı değerlendirmelerinizde ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz? Bu sorunlara nasıl çözüm getiriyorsunuz?

Bu soru kapsamında öğretmenlere ilk olarak ***"Okuma becerisine yönelik tanılayıcı, biçimlendirici (süreç) ve sonuçlandırıcı değerlendirmelerinizde ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?"*** sorusu sorulmuştur. Benzerlik gösteren yanıtlar "X" ile işaretlenmiş, farklılık gösteren yanıtlarsa üçüncü görüşmenin kodlamalarıyla belirtilmiştir. Buna göre yanıtlar Tablo 4.111.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.111.

Öğretmenlerin Okuma Becerisine Yönelik Süreç ve Sonuç Değerlendirmesinde Karşılaştıkları Sorunlar

2019 (İkinci Görüşme)	2024 (Üçüncü Görüşme)
Sınıf mevcudunun kalabalık olması	X
Zaman yönetiminde sorunlar yaşanması	X
Öğrencilerin ilgi ve motivasyon eksikliği yaşaması	
Dönem başında öğrencilerin okuma düzeylerinin farklı olması	X
Okuma alışkanlığının olmaması	X
Kitap özetlerinin internetten alınması	
Süreç değerlendirmesinin sesli okuma ile yapılabilmesi	
	Biçimlendirici değerlendirmenin program yoğunluğundan dolayı zor olması
	Biçimlendirici değerlendirmede evrak işinin vakit kaybı oluşturması

Her iki programın uygulanma sürecinde de öğretmenler, sınıf mevcudunun kalabalık olmasından ve zaman yönetiminde yaşanan sorunlardan söz etmiştir. Buna karşın öğretmenlerin yanıtları incelendiğinde; 5. sınıf öğrencilerinin okuma becerisine yönelik tanılayıcı, biçimlendirici (süreç) ve sonuçlandırıcı değerlendirme süreçlerinde karşılaşılan

sorunlar, sınıf mevcudunun kalabalık olması, zaman yönetiminde sorunlar yaşanması, biçimlendirici değerlendirmede evrak işinin vakit kaybı oluşturması, biçimlendirici değerlendirmenin program yoğunluğundan dolayı zor olmasıdır. Benzer ifadelere göre, Ö3 her iki görüşmede de sınıf mevcudunun kalabalık olmasının biçimlendirici (süreç) değerlendirmeyi zorlaştırdığını belirtmiştir. Yanıtlar şöyledir:

"Sınıf mevcudu ve çocukların artan dikkat dağınıklığı büyük bir sorun. Süreç değerlendirmesi yapmayı zorlaştırıyor." (2Ö3),

"Tanılayıcı değerlendirme kolaylıkla dönem başında uygulanıyor. Fakat programın yoğunluğu (etkinliklerin), sınıf mevcudu fazlalığı biçimlendirici değerlendirmeyi çok zorlaştırıyor. Biçimlendirici değerlendirme için evrak hazırlamak ve zaman ayırmak imkânsız. Sonuçlandırıcı değerlendirme sınavlar üzerinden olduğu için sorun yaşamıyoruz." (3Ö2)

Ö18 her iki görüşmede de değerlendirme sürecinde zaman sorunu yaşadığını ifade etmiştir. Yanıtlar şöyledir:

"Zaman sıkıntısı. Yabancı uyruklu öğrencilerin dil problemi, öğrencilerin okuma isteğinin olmaması (sanal alem)." (2Ö18)

"Bu dönem zaman yönetiminde sorunlar yaşadığımı söyleyebilirim. Dönem başında her şey yolunda gibi görünüyordu. Tanılayıcı değerlendirme yapmayı denedik. Ama işin içine kitap süreci girince, uygulamakta zorlandık." (3Ö8)

Farklılık gösteren yanıtlara göre, Ö13 ikinci görüşmede kitap özetleriyle yapılan değerlendirmenin güvenilir olmamasından söz etmiş; üçüncü görüşmede ise sınıf mevcudunun değerlendirme sürecini etkilediğini ifade etmiştir. Yanıtlar şöyledir:

"Öğrencilerin kitap özetlerine herhangi bir yerden ulaşıp kitabı okumadan hazır özetleri sunmaları sorunu çok oluyor. Bunun için kitaptan öğrencilere sorular sorarak gerçekten okuyup okumadığını belirlemeye çalışıyorum." (2Ö13),

"Sınıf mevcudu süreci etkiliyor." (3Ö5)

Öğretmenlere, ***"Bu sorunlara nasıl çözüm getiriyorsunuz?"*** sorusu sorulmuştur. Benzerlik gösteren yanıtlar "X" ile işaretlenmiş, farklılık gösteren yanıtlarsa üçüncü görüşmenin kodlamalarıyla belirtilmiştir. Buna göre yanıtlar Tablo 4.112.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.112.

Öğretmenlerin Okuma Becerisine Yönelik Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara Çözüm Önerileri

2019 (İkinci Görüşme)	2024 (Üçüncü Görüşme)
Veli ile iş birliği yapılması	
Okunan tüm metinlere yönelik özet defteri hazırlanması	
İlkokulda okuma ve yazmanın eksiksiz öğretilmesi	X
Okuma sevgisinin erken dönemde kazandırılması	X
Çözüm sunulmaması	
	Okuma becerisine ayrılan zamanın artırılması
	Okuldaki olanakların artırılması

Her iki programı da uygulayan öğretmenler, ilkokul birinci kademedeki okuma becerisinin doğru kazandırılmasına vurgu yapmış; özellikle pandemi sürecinde yaşanan sorunlar sebebiyle öğrencilerin okuma becerilerinin yetersiz olduğu ifade edilmiştir. İlkokulda okuma ve yazmanın eksiksiz öğretilmesinin, erken dönemde okuma sevgisi kazandırılmasının bir çözüm oluşturacağı düşünülmektedir. 2024 Ortaokul TDÖP'yi uygulayan bazı öğretmenler ise, *okuldaki olanakları artırarak, ders dışı okuma atölyeleri düzenlenmesi, okuma becerisine ayrılan zamanın artırılması* gerektiğini belirtmişlerdir.

> *"Öğrencilerde okuma alışkanlığının olmaması en fazla karşılaştığımız sorun. Bu durum süreci de olumsuz etkiliyor. Okuma sevgisinin erken dönemde kazandırılması bir çözüm olarak düşünülebilir." (2Ö32)*
>
> *"5. sınıf öğrencilerimin bir kısmında, ilkokul 1. sınıfta pandemi nedeniyle uzaktan eğitim almalarının olumsuz etkilerini yaşıyorum. Heceleyerek okuma, atlayarak okuma, sözcüklere ek getirme, sözcüklerden ek çıkarma, sözcükleri çağrışım yaptığı başka sözcüklerle değiştirme gibi sorunlarla karşılaşıyorum. Bol bol sesli okuma yaptırarak bu sorunu çözmeye çalışıyorum. Ancak bu sorunlar, ilkokulda okuma becerisinin eksiksiz öğretilmesi ile çözülebilir." (3Ö3)*

Öğretmenlere, ***"Dönem sonu başarısını belirlemek dışında farklı amaçlarla okuma becerilerini ölçer misiniz? Evet ise hangi amaçlarla?"*** sorusu sorulmuştur. Benzerlik gösteren yanıtlar "X" ile işaretlenmiş, farklılık gösteren yanıtlarsa üçüncü görüşmenin kodlamalarıyla belirtilmiştir. Buna göre yanıtlar Tablo 4.113.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.113.

Öğretmenlerin Okuma Becerisini Farklı Amaçlarla Ölçme Süreci

2019 (İkinci Görüşme)	2024 (Üçüncü Görüşme)
Kitap okuma sürecinin takip edilmesi	X
Okuduğunu anlama ve yorumlama becerisine bakılması	Hızlı okuma/akıcı okuma becerisinin geliştirilmesi
Özgüven duygusunun kazandırılması	
Sözcük dağarcığının geliştirilmesi	
Öğrencinin edebi zevk almasının sağlanması	X
Belli gün ve haftalarda öğrenciye görev verilmesi	
Yalnızca dönem sonu başarısının belirlenmesi	X
	Okuma konusunda öğrenci gereksinimlerinin belirlenmesi

Her iki görüşmede de okuma süreçlerine ilişkin bazı yanıtlar benzerlik göstermektedir. Örneğin;

> *"Okuma becerilerini arttırmak için mutlaka sene başında bir liste belirlerim. Okuyup okumadıklarını tespiti için sözlü veya yazılı değerlendirme yaparım." (2Ö32)*
>
> *"Okuma becerileri kazanmalarının tüm derslerdeki başarılarının artması için gerekli olduğunu anlatıyorum. Bunun için okuma hızının da gelişmesi gerektiğini belirterek hızlı okuma egzersizleri paylaşıyorum. Ders saatlerimiz ve yapılacak onca etkinlik arasında tabii ki bu egzersizleri sınıfta yaptırmak için zaman kalmıyor." (3Ö3)*

Farklılık gösteren ifadelere göre, Ö2 ikinci görüşmede, okuma becerisini ölçerken yalnızca dönem sonu başarısını belirlemeyi değil, aynı zamanda öğrencilerin okuduğunu anlama ve yorumlama becerilerini değerlendirmeyi hedeflediğini belirtmiştir. Üçüncü görüşmede, okuma becerisini ölçerken hızlı okuma ve akıcı okuma becerilerini değerlendirmeyi amaçladığını ifade etmiştir. Bu görüşmede öğretmen, okumanın teknik yönlerine odaklanarak öğrencilerin akıcılık ve hız açısından performanslarını ölçmeyi hedeflemiştir.

Ö15 ikinci görüşmede, *"Çocuklara kitap okuturum. Kitabı özetlemelerini isterim. Kendilerini doğru biçimde ifade edebilmelerini sağlarım."* yanıtını vermiştir. Dönem sonu başarısını belirlemek dışında kitap okuma süreçlerini takip ederek alışkanlık kazandırmayı amaçlamıştır. Üçüncü görüşmede, *"Evet okurken tonlama ve vurguya uyup uymadıklarını ölçmek amacıyla."* yanıtını vermiştir. Öğretmen ikinci görüşmede, daha çok anlamaya ve yorumlamaya yönelik bilişsel beceriler üzerinde duruyorken, üçüncü görüşmede teknik okuma becerilerini ön planda tutmaktadır. Bu, öğretmenin değerlendirme süreçlerinde farklı becerilere öncelik verdiğini ortaya koymaktadır.

Ö18 ikinci görüşmede, *"Evet, okuma temel beceridir. Her birey sağlam bir okuma becerisiyle yetişmelidir. Ölçme amaç değildir. Bunun için kitap okuma süreçlerini takip ederim." yanıtını vermiştir.* Üçüncü görüşmede, *"Yeni programla birlikte okuma becerisini ölçme sürecinde yazılı sınavlar önem kazandı. Yazılı notlarını belirlemek amacıyla*

ölçüyorum." yanıtını vermiştir. 2024 Ortaokul TDÖP'nin getirdiği değişikliklerle birlikte, öğretmen yazılı sınavları değerlendirme sürecinin merkezine yerleştirmiş ve okuma becerisini bu sınavlar aracılığıyla ölçerek öğrencilerin akademik performanslarını (yazılı notlarını) belirlemeye odaklanmıştır.

Öğretmenlere, ***"Dönem sonu başarısını belirlemek dışında farklı amaçlarla yapılan ölçme sonuçlarını nasıl kullanırsınız?"*** sorusu sorulmuştur. Benzerlik gösteren yanıtlar "X" ile işaretlenmiş, farklılık gösteren yanıtlarsa üçüncü görüşmenin kodlamalarıyla belirtilmiştir. Buna göre yanıtlar Tablo 4.114.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.114.

Öğretmenlerin Farklı Amaçlarla Yapılan Okuma Becerisi Ölçme Sonuçlarını Kullanma Biçimleri

2019 (İkinci Görüşme)	**2024 (Üçüncü Görüşme)**
Geri bildirim vermek	X
Sınıf içi etkinlik notlarına yansıtmak	X
Öğrenciyi tanıma sürecinde kullanmak	
Okumanın önemini fark ettirmek	
Öğrencilerden kitap raporları istemek	
Kitap okuma listeleri oluşturmak	
	Velinin bilgilendirilmesi

Her iki programı uygulayan öğretmenlerin ağırlıklı olarak geri bildirim vermek ve sınıf içi etkinlik notlarına yansıtmak amacıyla ölçme sonuçlarını kullandıkları görülmektedir. Farklılık gösteren ifadelere göre, Ö2 ikinci görüşmede, ölçme sonuçlarını geri bildirim vermek amacıyla kullandığını; üçüncü görüşmede ise veliyi bilgilendirmek amacıyla kullandığını ifade etmiştir.

Ö32 ikinci görüşmede, *"Okuyup okumadıklarını belirlemek için sözlü veya yazılı değerlendirme yaparım. Ders içi performans notu olarak kullanırım."* yanıtını vermiştir. Üçüncü görüşmede ise, okuma hızına ilişkin öğrenciyi yönlendirmek için kullanacağını ifade etmiştir. Yanıtı şöyledir:

> *"Henüz okuma hızlarını ölçmeye zaman olmadı. İkinci dönem başı yapmayı planlıyorum. Bir de yıl sonunda yapıp aradaki farkı öğrencilerimle paylaşıp gelişimlerini takip edebilirim diye düşünüyorum." (3Ö3)*

Benzer ifadelere göre, Ö3 her iki görüşmede de ölçme sonuçlarını veliyi bilgilendirmek amacıyla kullandığını ifade etmiştir.

Ö15 ikinci görüşmede, *"Yaptığım kitap okuma değerlendirmelerini not olarak kullanmam. Yeni kitaplar öneririm, kendisine bir liste oluşturmasını sağlarım."* yanıtını vermiştir. Üçüncü görüşmede, farklı amaçlarla yapılan ölçme sonuçlarını *"Sınıf içi etkinlik*

notu olarak kullanıyoruz." yanıtını vermiştir. Üçüncü görüşmede, değerlendirme sonuçlarının sınıf içi etkinlik notu olarak kullanılması, öğretmenin okuma becerisi ölçümlerini daha resmi bir değerlendirme sürecine entegre ettiğini gösteriyor. Bu değişim, öğretmenin okuma becerisine verdiği önemi korurken, değerlendirme sonuçlarını öğretim programının veya okul sisteminin gerekliliklerine uyarladığını göstermektedir.

4.4.6. Yazma becerisine yönelik tanılayıcı, biçimlendirici (süreç) ve sonuçlandırıcı değerlendirmelerinizde ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz? Bu sorunlara nasıl çözüm getiriyorsunuz?

Bu soru kapsamında öğretmenlere ilk olarak ***"Yazma becerisine yönelik süreç (biçimlendirici) ve sonuç değerlendirmelerinizde ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?"*** sorusu sorulmuştur. Benzerlik gösteren yanıtlar "X" ile işaretlenmiş, farklılık gösteren yanıtlarsa üçüncü görüşmenin kodlamalarıyla belirtilmiştir. Buna göre yanıtlar Tablo 4.115.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.115.

Öğretmenlerin Yazma Becerisine Yönelik Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar

2019 (İkinci Görüşme)	2024 (Üçüncü Görüşme)
Sınıf mevcudunun kalabalık olması	X
Yazma isteğinin az olması	
Geri bildirim için zamanın yetersiz olması	X
Öğrencilerin düzeylerinin farklı olması	X
İlkokulda yazma eğitimin yetersiz olması	
Öğrenci ürün dosyalarının takibinin zor olması	
Öğrencinin hata yapma korkusu yaşaması	
Sorun yaşanmadığı gerekçesiyle yanıt verilmemesi	
	Yazılı metinlerin takibinin zor olması

Öğretmenlerin yanıtları incelendiğinde; her iki görüşmede de öğretmenlerin büyük çoğunluğu değerlendirme sürecinde karşılaşılan sorunlara sınıf mevcudunun kalabalık olması yanıtını vermiştir. Ö3 ikinci görüşmede, *"Sınıf mevcudu kalabalığı büyük bir sorun yazma konusunda."* yanıtını vermiş; üçüncü görüşmede, *"Tanılayıcı ve sonuçlandırıcı değerlendirmede sorun yaşamıyorum. Fakat biçimlendirici değerlendirmeyi uygulayıp yazılı hale getirmek için zaman yok."* yanıtını vermiştir. Ö13 ikinci görüşmede, *"Sınıfların düzeyleri birbirinden farklı. Kompozisyon sorularında hataları göstermek, düzeltmek zaman alabiliyor. Ortak yapılan hataları sınıf ortamında belirtip doğrularını gösteriyorum."* yanıtını vermiş; üçüncü görüşmede ise*, "Her bir yazılı metni ölçek vs. gibi değerlendirme*

araçlarıyla incelemek zor oluyor. Sınıflar kalabalık. Kağıtları dikkat ettiğim unsurlara göre inceleyip üzerinde işaretleme yapıyorum. İmla ve yazım konusunda sorun yaşadığımızda eksikleri giderecek destekleyici etkinlikler veriyorum." yanıtını vermiştir. Ö15 ikinci görüşmede, *"28-30 kişilik sınıflarda maalesef her davranışı ölçme ve geri bildirim verme şansımız olmuyor."* yanıtını vermiş; üçüncü görüşmede, *"Süre konusunda problem yaşıyoruz."* yanıtını vermiştir. Sınıf mevcudunun fazla olması, öğretmenin her öğrencinin okuma becerisini ayrıntılı bir biçimde değerlendirmesini ve kişiselleştirilmiş geri bildirim vermesini engelleyebilir. Bu durum, özellikle okuma gibi bireysel farklılıkların ön planda olduğu bir becerinin ölçülmesinde önemli bir engel olarak görülmektedir.

Öğretmenlere, ***"Bu sorunlara nasıl çözüm getiriyorsunuz?"*** sorusu sorulmuştur. Benzerlik gösteren yanıtlar "X" ile işaretlenmiş, farklılık gösteren yanıtlarsa üçüncü görüşmenin kodlamalarıyla belirtilmiştir. Buna göre yanıtlar Tablo 4.116.'da gösterilmiştir.

Tablo 4.116.

Öğretmenlerin Yazma Becerisine Yönelik Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara Çözüm Önerileri

2019 (İkinci Görüşme)	**2024 (Üçüncü Görüşme)**
İlgi çekici farklı kaynaklar/sorular kullanılması	X
Grup çalışmaları yapılması	Sınıf mevcudunun azaltılması
Yazma atölyelerinin düzenlenmesi	Ders dışı yazma etkinliklerinin düzenlenmesi
İlkokulda yazmanın eksiksiz öğretilmesi	X
	Yazma öncesi çalışmaların artırılması

Her iki programı da uygulayan öğretmenlerin, atölye çalışmalarına, ilginç konuların seçilmesine, daha önceki öğrenmelerin eksiksiz olması konusuna vurgu yaptığı görülmüştür. 2024 TDÖP'yi uygulayanların yazma öncesi çalışmalara yaptığı vurgu da biçimlendirici ölçme araçlarına işaret etmektedir.

Benzer ifadelere göre, Ö2 ikinci görüşmede, sınıf mevcudu kalabalık olduğu için *grup çalışmaları yapılması* gerektiğini belirtmiş; üçüncü görüşmede ise *sınıf mevcudunun azaltılması* gerektiğini ifade etmiştir. Grup çalışmaları, öğretmenin her öğrenciye bireysel olarak odaklanmasını zorlaştıran kalabalık sınıflarda, öğrencilerin etkileşimli bir biçimde becerilerini geliştirmesini sağlayabilir. Ö2, bu noktada yapısal bir sorunu (kalabalık sınıf) pratik bir yöntemle (grup çalışması) çözme noktasında öneri sunmaktadır. Ö3 ikinci görüşmede, *"Sınıf mevcudu kalabalığı büyük bir sorun."* yanıtını vermiş ve çözüm

sunmamıştır. Üçüncü görüşmede ise, *sınıf mevcudunun azaltılması* gerektiğini belirtmiştir. Her iki öğretmen, kalabalık sınıfların değerlendirme süreçlerini zorlaştırdığını vurguluyor.

Ö24 ikinci görüşmede, *"Erken yaşlarda yapılmayan yazı çalışmaları sebebiyle okumakta güçlük çektiğimiz yazılarla karşılaşıyoruz. Güzel yazı çalışması haftada en az bir ders uygulanmalı. Türkçe dersinden bağımsız, ortaokul 5. ve 6. sınıf düzeyinde, iki ders saati okuma ve yazmaya ayrılmalı. Seçmeli ders olarak verilebilir."* yanıtını vererek ilkokulda yazma öğretiminin eksikliğine vurgu yapmış ve buna yönelik çözüm sunmuştur. Üçüncü görüşmede ise, zaman sorunu *nedeniyle ders dışı yazma etkinliklerinin artırılması* gerektiğini ifade etmiştir.

Öğretmenlere, ***"Dönem sonu başarısını belirlemek dışında başka amaçlarla yazma becerilerini ölçer misiniz? Evet ise hangi amaçlarla?"*** sorusu sorulmuştur. Benzerlik gösteren yanıtlar "X" ile işaretlenmiş, farklılık gösteren yanıtlarsa üçüncü görüşmenin kodlamalarıyla belirtilmiştir. Buna göre yanıtlar Tablo 4.117.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.117.

Öğretmenlerin Yazma Becerisini Farklı Amaçlarla Ölçme Süreci

2019 (İkinci Görüşme)	**2024 (Üçüncü Görüşme)**
Öğrencinin cesaretlendirilmek istenmesi	
Yaratıcı yazma becerisinin kazandırılması	X
Farklı türlerde yazma becerisi kazandırılması	
Kendisini ifade etme becerisinin geliştirilmesi	X
Hatasız yazma alışkanlığı kazandırılması	X
Kitap özetlerinin yazdırılması	Yazılı anlatımın geliştirilmesi
Yalnızca dönem sonu başarısının belirlenmesi	
	Düzenleme ve ortaya koyma becerilerinin geliştirilmesi

Hatasız yazma, yaratıcı yazma süreçlerini desteklemek, her iki programı uygulama sürecinde de ifade edilmiştir. Farklılık gösteren ifadelere göre, Ö2 ikinci görüşmede, *yaratıcı yazma becerisi kazandırmak* amacıyla ölçme gerçekleştirdiğini ifade etmiş; üçüncü görüşmede (Ö1) ise, *yazılı anlatımı geliştirmek* amacıyla ölçme gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Ö2, ikinci görüşmede öğrencilerin bireysel ifade yeteneklerini desteklemeyi amaçlamaktadır ancak üçüncü görüşmedeki yaklaşım, yaratıcı yazmadan farklı olarak, daha çok yazının biçimsel ve teknik yönlerine ağırlık verildiğini göstermektedir. Ö15 ikinci görüşmede, kitap özetleriyle hazırlanan ürün dosyasından yararlanarak yazma becerisini ölçmek amacıyla ölçme gerçekleştirdiğini; üçüncü görüşmede (Ö4) ise, farklı yazma ödevleriyle kendini ifade etme becerisini geliştirmek için ölçme gerçekleştirdiğini ifade

etmiştir. Ö13 ikinci görüşmede, *"Kendisini doğru ifade edebilmesi için ölçerim."* yanıtını vermiş. Üçüncü görüşmede (Ö5) ise, *"Öğrencilerin hatasız yazma alışkanlığı kazanmaları için çabalıyorum. Not olarak değil de cesaretlendirici çalışmalarla destekliyorum."* yanıtını vermiştir. Ö13'ün ikinci görüşmedeki yaklaşımı, öğrencilerin doğru ifade becerisini geliştirmeye odaklanarak iletişim yeteneklerini ön planda tutmaktadır. Üçüncü görüşmede ise öğretmen, daha belirgin bir hedefe, yani hatasız yazma alışkanlığına yöneliyor ve bu süreci cesaretlendirici bir yaklaşımla destekliyor. Bu değişim, Ö13'ün yazma becerisini hem geniş (ifade) hem de teknik (hatasız yazma) boyutlarıyla ele aldığını ve değerlendirme sürecinde öğrencilerin motivasyonunu artırmaya önem verdiğini göstermektedir.

Ö24 ikinci görüşmede, *"Evet, yazılarının güzel olması gayretindeyim."* yanıtını vermiş; üçüncü görüşmede, *"Düzenleme ve ortaya koyma becerilerini geliştirmek, yazım kuralları ve noktalama işretlerini uygulayabilme becerilerini geliştirmek"* amacıyla ölçme gerçekleştirdiğini ifade etmiştir. Bu farklılık, öğretmenin yazma becerisini hem yaratıcı/estetik hem de teknik/biçimsel boyutlarıyla değerlendirdiğini gösteriyor.

Ö27 ikinci görüşmede, *"Örneğin, öğrencilerimden haftada bir okudukları kitabın özetini yazmalarını istiyorum. Daha sonra özetleri birlikte okuyup değerlendiriyoruz ve altına notlar yazıyorum. Böylece geri bildirim vermiş oluyorum ve haftaya yazacağı özette bu noktalara dikkat ederek kendini geliştiriyor."* yanıtını vermiş; üçüncü görüşmede ise, yazılı anlatımı geliştirmek amacıyla ölçme gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Bu değişim, Ö27'nin yazma becerisini hem süreç odaklı hem de teknik boyutlarıyla ele aldığını ve her iki görüşmede de farklı önceliklere sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlere, ***"Dönem sonu başarısını belirlemek dışında farklı amaçlarla yapılan ölçme sonuçlarını nasıl kullanırsınız?"*** sorusu sorulmuştur. Benzerlik gösteren yanıtlar "X" ile işaretlenmiş, farklılık gösteren yanıtlarsa üçüncü görüşmenin kodlamalarıyla belirtilmiştir. Buna göre yanıtlar Tablo 4.118.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.118.

Öğretmenlerin Farklı Amaçlarla Yapılan Yazma Becerisi Ölçme Sonuçlarını Kullanma Biçimleri

2019 (İkinci Görüşme)	2024 (Üçüncü Görüşme)
Öğrencilerin şiir ve kompozisyon yarışmalarına yönlendirilmesi	
Geri bildirim verilmesi	X
Sınıf içi etkinlik notlarının belirlenmesi	X
Yazılan metnin sınıf içinde paylaşılması	X
Yazılan metinlerin sergilenmesi (okul panosu vs.)	
Sonuçların süreç değerlendirilmesine yansıtılması	
Yazılan metinlerin kaynağa dönüştürülmesi (dergi vs.)	
Kitap özetleriyle ürün dosyası oluşturulması	Sınıf içi etkinlik notlarının belirlenmesi
Öğrencilerin MEB BİLSEM'e yönlendirilmesi	
	Yazılı metinlerle ürün dosyası oluşturulması

Her iki programı da uygulayan öğretmenlerin yazma becerisini farklı amaçlarla kullanırken geri bildirim süreçlerine, ürünlerin paylaşılması süreçlerine vurgu yaptığı görülmüştür. Benzer ifadelere göre; Ö3 ikinci görüşmede, ölçme sonuçlarını *geri bildirim için* kullandığını; üçüncü görüşmede ise *öğrenci ve aileye geri bildirim için* kullandığını belirtmiştir. Üçüncü görüşmede öğretmen, geri bildirim sürecini aileleri de kapsayacak biçimde genişletmekte, böylece değerlendirme sonuçlarının daha geniş bir etki yaratmasını ve okul-aile iş birliğini güçlendirmesini hedeflemektedir.

Farklılık gösteren ifadelere göre; Ö2 ikinci görüşmede, *"Yazdıklarını sergileme olanağı sağlarım. Okul ya da okul dışında çeşitli etkinliklere katılmasını sağlarım."* yanıtını vermiş; üçüncü görüşmede ise, *öğrenci ve aileye geri bildirim verilmesi* gerektiği yanıtını vermiştir. Ö15 ikinci görüşmede, *"Kitap özetleriyle ürün dosyası oluştururum."* yanıtını vermiş; üçüncü görüşmede ise, *"Ders içi etkinlik notu olarak kullanırım*" yanıtını vermiştir.

Ö24 ikinci görüşmede, *"Öğrencilerin varsa hataları, düzeltmeleri amacıyla kullanıyorum."* yanıtını vermiş; üçüncü görüşmede ise, *"Sonuçları sınıf ihtiyaçları doğrultusunda ve bireylere özgü biçimde etkinlikler düzenlemek için kullanırım. Öğrenciyi paylaşması için isteklendiririm."* yanıtını vermiştir. Ö26 ikinci görüşmede, *"Güzel anlaşılır ve doğru ifadelerin artması, yazım kurallarının doğru kullanımı sonucu öğrenciler ödüllendiriliyor."* yanıtını vermiş; üçüncü görüşmede *"Öğrenciyi yazılarını paylaşması konusunda isteklendiririm."* yanıtını vermiştir. Ö26'nın ikinci görüşmedeki yaklaşımı, yazma becerisini estetik ve teknik yönleriyle değerlendirerek, ödüllendirme yoluyla öğrencilerin motivasyonunu artırmaya odaklanmaktadır. Üçüncü görüşmede ise öğretmen,

yazıların paylaşılmasını teşvik ederek yazma becerisini sosyal bir bağlama taşımakta ve öğrencilerin özgüvenini, iletişimini güçlendirmeyi amaçlamaktadır.

Ö27 ikinci görüşmede, *"Yazı atölyelerinde yazdığı yazıları sınıf panosunda sergiliyoruz."* yanıtını vermiş; üçüncü görüşmede ise, *"Sonuçları ders içi performans notu olarak kullanırız."* yanıtını vermiştir. Bu değişim, Ö27'nin yazma becerisini hem sosyal/motivasyonel hem de akademik boyutlarıyla değerlendirdiğini, her iki görüşmede de farklı önceliklere sahip olduğunu göstermektedir.

4.4.7. Ölçme sonuçlarını raporlama (yorumlama) ve geri bildirimin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına katkısı nedir?

Öğretmenlere sorulan bu sorudan el edilen yanıtlara ilişkin kodlamalar, Tablo 4.119.'da gösterilmiştir. Benzerlik gösteren yanıtlar "X" ile işaretlenmiş, farklılık gösteren yanıtlarsa üçüncü görüşmenin kodlamalarıyla belirtilmiştir.

Tablo 4.119.

Öğretmenlerin Ölçme Sonuçlarını Raporlama ve Geri Bildirim Süreçlerinin Ölçme ve değerlendirmeye Katkısı

2019 (İkinci Görüşme)	2024 (Üçüncü Görüşme)
Eksiklerin farkına varılması ve tamamlanması	X
Gelişimin takip edilmesi	X
Okul yönetiminin süreci izlemesi ve geliştirmesi	
Kazanım (öğrenme çıktısı) sürecinin izlenmesi	X
Ölçme sonuçlarının zümre ve yönetimle değerlendirilmesi	
Konuların anlaşılıp anlaşılmadığının belirlenmesi	X
Eğitim kalitesinin artırılması	X

Her iki programı da uygulama sürecinde öğretmenlerin geri bildirim ve raporlamayı, ağırlıklı olarak öğrenci gelişimini izlemek, eksikleri tamamlamak için kullandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Benzer ifadelere göre; Ö2 ikinci görüşmede, *"Eksik, yetersiz yönlere göre yeni çalışmalar hazırlarım."* yanıtını vermiş; üçüncü görüşmede, *"Hem bana hem de öğrenciye katkısı çok. Öğrenci eksiklerini görür tamamlar, öğretmen de öz değerlendirme yapma şansı bulur."* yanıtını vermiştir. *Ö32 ikinci görüşmede, "Geri bildirim öğrenmede olmazsa olmazdır. Öğrenci hata ve eksiklerini görerek öğrenir."* yanıtını vermiş; üçüncü görüşmede, *"Geri bildirim verilmeden yapılan hiçbir ölçme/değerlendirmenin faydası yoktur. Tüm ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin sonuçlarının öğrenciye bildirilmesi gerekir. Öğrenci eksik kaldığı veya geliştirmesi gereken yönünü bilmediği takdirde herhangi*

bir gelişim gösteremez. Aynı hatayı tekrar tekrar yapmaya devam edecektir." yanıtını vermiştir.

Ö13 ikinci görüşmede, *"Yöntemlerimin etkisini değerlendirmede kullanıyorum."* yanıtını vermiş; üçüncü görüşmede, *"Kaynaklarımı güncelliyorum."* yanıtını vermiştir. Ö13'ün yaklaşımı, değerlendirme sürecini yalnızca öğrenci performansını ölçmekle sınırlı tutmayıp, kendi öğretim pratiğini geliştirmek için bir araç olarak kullandığını ortaya koymaktadır.

Farklılık gösteren ifadelere göre; Ö3 ikinci görüşmede, "*"Eksiklerin farkına varmak ve tamamlamak, gelişimi takip etmek için önemli."* yanıtını vermiş; *üçüncü görüşmede ise, "Katkısı elbette büyük ama bu sınıf mevcutlarıyla uygulamada sorun yaşanıyor."* yanıtını vermiştir.

Ö15 ikinci görüşmede, *"Öğrenme ve öğretme sürecini geliştirmek için katkısı çok. Ölçme sonuçlarını dönem sonunda yorumlarım. Zümre ve yönetimle de değerlendiririz durumu iyi olmayan öğrencileri."* yanıtını vermiş; üçüncü görüşmede ise, *"Öğrencinin gelişimini takip edebilmemizi sağladığı için katkısı çok."* yanıtını vermiştir.

Öğretmenlere, ***"Ölçme sonuçlarını nasıl kullanıyorsunuz?"*** sorusu sorulmuştur. Benzerlik gösteren yanıtlar "X" ile işaretlenmiş, farklılık gösteren yanıtlarsa üçüncü görüşmenin kodlamalarıyla belirtilmiştir. Buna göre yanıtlar Tablo 4.120.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.120.

Öğretmenlerin Ölçme Sonuçlarını Kullanma Biçimleri

2019 (İkinci Görüşme)	2024 (Üçüncü Görüşme)
Sonuçların öğrencilerle paylaşılması ve geliştirilmesi	X
Öğrenci düzeyinin belirlenmesi	X
Öğretmenin öz değerlendirme yapması	X
Öğretim sürecinin değerlendirilmesi	X
Eksik yönlere göre yeni çalışmalar hazırlanması	X
Sınav notu olarak kullanılması	
Veli ile paylaşılması	Öğretim sürecinin değerlendirilmesi
Okul yönetimi ile paylaşılması	Öğretim sürecinin değerlendirilmesi Öğrencinin gelişiminin desteklenmesi

Her iki programı da uygulayan öğretmenler, ölçme sonuçlarını öğrencilerle paylaşarak onların öğrenme süreçlerine katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Benzer ifadelere göre, Ö18 ikinci görüşmede, *"Kazanımların (öğrenme çıktılarının) algılanıp algılanmadığına bakarım."* yanıtını vermiş; üçüncü görüşmede, *"Öğretim sürecinin (öğrenme çıktılarının)*

değerlendirilmesi için kullanırım." yanıtını vermiştir. Öğretmen her iki görüşmede de öğrencilerin öğretim programı hedeflerine ulaşıp ulaşmadığını anlamayı hedeflemektedir. Ö27 ikinci görüşmede, ölçme sonuçlarını *öğrenciye ve okul yönetimine bildirdiğini* ifade etmiş; üçüncü görüşmede de sonuçları *öğrenciyle paylaştığını* belirtmiştir.

Farklılık gösteren ifadelere göre; Ö2 ikinci görüşmede, *"Geri bildirim veriyorum, sınıf için etkinlik notu olarak kullanıyorum."* yanıtını vermiştir. Üçüncü görüşmede, *"Eksik yönlere göre yeni çalışmalar hazırlamak için kullanıyorum."* yanıtını vermiştir. Ö32 ikinci görüşmede, *"Öğrencinin potansiyelini belirlemek, değerlendirmek için kullanıyorum."* yanıtını vermiştir. Üçüncü görüşmede, *"Öğrencilerimle mutlaka paylaşıyorum sonuçları."* yanıtını vermiştir.

Ö15 ikinci görüşmede, *"Aileye ve okul yönetimine bilgi vererek." yanıtını vermiştir.* Üçüncü görüşmede, *"Öğrenme çıktılarına yönelik eksik noktaları fark edip düzeltmek amacıyla."* yanıtını vermiştir. Ö15'in ikinci görüşmedeki yaklaşımı, ölçme sonuçlarını aileler ve okul yönetimiyle paylaşarak değerlendirme sürecini iş birliğine dayalı ve bilgilendirici bir çerçeveye oturtmaktadır. Üçüncü görüşmedeki yaklaşımı ise, ölçme sonuçlarının geliştirici bir araç olarak kullanıldığını göstermektedir.

Ö24 ikinci görüşmede, ölçme sonuçlarını *öğrenciyi bilgilendirmek için* kullandığını; üçüncü görüşmede ise, *öğrencinin süreç içerisinde göstermiş olduğu ilerlemeyi takip etmek için* kullandığını belirtmiştir.

Öğretmenlere, ***"Ölçme sonuçlarına yönelik siz geri bildirim veriyor musunuz? Nasıl? Örnek verir misiniz?"*** sorusu sorulmuştur. Benzerlik gösteren yanıtlar "X" ile işaretlenmiş, farklılık gösteren yanıtlarsa üçüncü görüşmenin kodlamalarıyla belirtilmiştir. Buna göre yanıtlar Tablo 4.121.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.121.

Öğretmenlerin Geri Bildirim Türleri

2019 (İkinci Görüşme)	**2024 (Üçüncü Görüşme)**
Sözlü geri bildirim verilmesi	X
Kâğıdın üzerine işaretlemeler yapılması	X
Metin üretim sürecinde yönlendirici ifadeler kullanılması	
Sonuçlara göre kazanım değerlendirmesi yapılması	
Sınav analizi uygulanması	X
	EBA'dan ödev ve mesaj gönderilmesi
	Öğrencinin ödüllendirilmesi

Öğretmenler, ölçme sonuçlarına yönelik kâğıdın üzerine işaretleme yaparak, öğrencileri ödüllendirerek, EBA üzerinden ödev ve mesaj göndererek, öğrencilerle birebir görüşerek ve sözlü geri bildirim sağlayarak değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin; Ö3 ikinci görüşmede, kâğıdın üzerine işaretleme yaparak geri bildirim verdiğini; üçüncü görüşmede (Ö2) ise, EBA'dan öğrenciye ekstra ödev göndererek veya mesajla bilgilendirerek geri bildirim verdiğini ifade etmiştir. Ö28 ikinci görüşmede, sözlü geri bildirim verdiğini; üçüncü görüşmede (Ö13) ise yeni programla birlikte sürecin değişmiş olduğunu ve kâğıdın üzerine işaretlemeler yaparak öğrenciye hatalarının gösterildiğini ifade etmiştir. Ö32 ikinci görüşmede, *"Verilen ödevlere, uygulanan sınavlara mutlaka yazılı olarak geri bildirim veririm."* yanıtını vermiş; üçüncü görüşmede (Ö3) ise, *"Yazılı kağıtlarını mutlaka dağıtır, doğru yanıtları verir, kendi yanıtlarıyla karşılaştırmalarını sağlarım. Konuşma performansında konuşmasını yorumlarım. Eksik kaldığı yerleri belirtirim. Afiş çalışmasında afişin yerleşimini, kompozisyonunu yorumlarım. Eksik kaldığı yerleri belirtirim."* yanıtını vermiştir. Ö24 ikinci görüşmede, *"Yazılı olarak veriyorum, öğrenci eksiklerini görüyor."* yanıtını vermiş; üçüncü görüşmede ise, *"Veriyorum, öğrenciyle birebir iletişim kurarak ek etkinlikler öneriyorum."* yanıtını vermiştir. Karşılaştırmalı yanıtlar, öğretmenlerin 2024 Ortaokul TDÖP ile birlikte geri bildirim sürecini daha fazla önemsediğini göstermektedir.

Öğretmenlere, ***"Kullandığınız geri bildirim türü veya türleri okuma ve yazma becerilerine göre farklılık gösteriyor mu, aynı mı?"*** sorusu sorulmuştur. Benzerlik gösteren yanıtlar "X" ile işaretlenmiş, farklılık gösteren yanıtlarsa üçüncü görüşmenin kodlamalarıyla belirtilmiştir. Buna göre yanıtlar Tablo 4.122.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.122.

Öğretmenlerin Okuma ve Yazma Becerilerine Göre Geri Bildirim Verme Durumları

2019 (İkinci Görüşme)	2024 (Üçüncü Görüşme)
Farklı	X
Aynı	X

Her iki programı da uygulayan öğretmenlerden, geri bildirim verme durumlarına ilişkin farklı olduğunu ve aynı olduğunu söyleyenlerin oranı birbirine yakındır. Benzer ifadelere göre; Ö2 her iki görüşmede de okuma ve yazma becerilerine göre geri bildirim verme durumunun aynı olduğunu belirtmiştir.

Farklılık gösteren ifadelere göre; Ö3 ikinci görüşmede, *"Farklılık gösterir. Bazen sözlü, bazen yazılı dönüt veririm."* yanıtını vermiş; üçüncü görüşmede ise, geri bildirim verme durumunun becerilere göre değişmediğini ifade etmiştir.

Ö32 ikinci görüşmede, farklılık gösterdiğini ve yazma becerisinde kâğıt üzerine işaretleme yaparak yazılı geri bildirim verdiğini; okuma becerisinde ise sözlü geri bildirimle yönlendirme yaptığını ifade etmiştir. Üçüncü görüşmede ise, *"Okuma becerisindeki geri bildirimim model yoluyla olur. Hatalı okumayı mutlaka model olarak, doğrusunu okutarak yaparım. Yazma becerisindeki geri bildirimim de daha önce belirttiğim gibi yazma ödevleri aracılığıyla oluyor. Ödevlerini mutlaka kontrol ederek yanlışlarını veya eksikliklerini fark etmelerini sağlıyorum."* biçiminde yanıt vermiştir.

4.4.8. Öğrencinin okuma ve yazma becerileri hakkında dönem başarısını belirlemeye yönelik hazırladığınız ölçme ve değerlendirme raporunda hangi bilgilere yer veriyorsunuz?

Bu soruya verilen yanıtlardan ortaya çıkan kodlamalar Tablo 4.123.'te gösterilmiştir. Benzerlik gösteren yanıtlar "X" ile işaretlenmiş, farklılık gösteren yanıtlarsa üçüncü görüşmenin kodlamalarıyla belirtilmiştir.

Tablo 4.123.

5. Sınıf Öğrencilerinin Dönem Başarısını Belirlemeye Yönelik Hazırlanan Ölçme ve Değerlendirme Raporunda Yer Alan Ölçütler

2019 (İkinci Görüşme)	2024 (Üçüncü Görüşme)
Ödev yapma durumu	X
Sınıf içi etkinliklere katılım	X
Kitap okuma sıklığı	X
Sınıf içindeki davranışlar ve gösterilen çaba	X
Kitap etkinliklerine katılım	X
Sosyal etkinliklere katılım	X
Grup çalışmalarındaki performans	X
Sınavdan alınan notlar	X
Öğrenme sürecindeki gelişim	X
Portfolyo çalışmaları	X
Okul içi etkinliklere katılım	X

Her iki programı da uygulayan 7 öğretmenin, ölçme ve değerlendirme raporlarında genellikle kitap okuma sıklığı, sınıf içi etkinliklere katılım, ödev yapma durumu, kitap

etkinliklerine katılım, grup çalışması performansı, portfolyo çalışmaları ve sosyal etkinliklere katılım gibi ölçütlere yer verdikleri anlaşılmaktadır.

Yanıtlara göre farklılık gösteren ifadeler incelendiğinde, 3 öğretmen ikinci görüşmede (2Ö2, 2Ö13, 2Ö18) öğrencinin öğrenme isteğinin ve öğrenme çabasının önemli olduğunu belirtmiş; üçüncü görüşmede (3Ö1, 3Ö5, 3Ö8) ise, ödev yapma durumunun ve kitap etkinliklerine katılım durumunun önemli olduğunu ifade etmiştir.

4.5. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu başlıkta, ***"5. sınıf Türkçe öğretmenlerinden toplanan örnek ölçme ve değerlendirme araçları (sınav ve değerlendirme formları) öğretmenlerin yanıtlarıyla ne ölçüde uyumludur?"*** araştırma sorusuna ilişkin yanıtlar, aşağıdaki sorular bağlamında ele alınmıştır:

4.5.1. Öğretmenlerin ölçme araçlarında tercih ettikleri madde türleri (2019 TDÖP) ve görev biçimleri (2024 TDÖP) nelerdir?

4.5.2. Öğretmenlerin uyguladığı ölçme araçlarındaki kazanımlar (2019 TDÖP) ve öğrenme çıktıları (2024 TDÖP) sınıf düzeyiyle ne ölçüde uyumludur?

4.5.3. Öğretmenler tarafından hazırlanan ölçme araçlarındaki sorular programa (2019-2024 TDÖP) göre belirlenen hangi okuma ve yazma becerileriyle ilişkilidir?

4.5.4. İncelenen değerlendirme araçları öğretmenlerin yanıtlarıyla ne ölçüde uyumludur?

Yöntem bölümünde ayrıntılı bir biçimde açıklandığı üzere inceleme formunda, "tarih ve dönem, yazılı sınavlar, ölçme aracı/madde türü/görev biçimi, değerlendirme aracı, kazanım/öğrenme çıktısı, ölçme/değerlendirme aracında yer alan sorulardaki beceriler (okuma ve yazma), hedef kitlenin düzeyine uygunluk" başlıkları yer almıştır. Bu başlıklar, ikinci ve üçüncü araştırma sorularının temelini oluşturan konular doğrultusunda açılmıştır.

Yukarıdaki sorular ışığında bu çalışmada, yeni bir öğretim programının (2024 Ortaokul TDÖP) uygulandığı ilk dönemde gerçekleştirilen yazılı sınavlar incelenerek, programın erken evresindeki değerlendirme süreçleri analiz edilmiştir. Bu, programın etkisini ve eksikliklerini anlamak için kritik bir zaman dilimi olarak görülebilir. Yeni programların başlangıç dönemi, genellikle öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer paydaşların alışma süreçlerini yansıtır; bu nedenle, bu dönemde kullanılan ölçme araçlarının incelenmesi, programın algılanmasına dair kısmi bir veri sağlayabilir. İlk uygulamalara yönelik analizler genellikle sınırlıdır, çünkü uygulama henüz yerleşmemiştir. Eşikte bir süreçte yürütüldüğü

için çalışmada bu alandaki ilk veriler değerlendirilmiştir. Bu bölümde 2024 TDÖP ile karşılaştırma olanağı sağlamak açısından sadece birinci yarıyıllardaki ölçme ve değerlendirme araçları incelenmiştir; yeni öğretim programı kapsamında hazırlanan yazılı sınavlar, geçen yılın (2023-2024) aynı dönemine ait yazılı sınavlarla karşılaştırılmıştır. Liste Tablo 4.124.'te gösterilmiştir. Bu karşılaştırma, yeni programın ölçme süreçlerinde ne tür yenilikler getirdiğini ve önceki programa kıyasla hangi alanlarda farklılaştığını kısmen de olsa görme olanağı sağlamıştır.

Türkçe yazılı sınavlarını inceleyen çalışmalar ağırlıklı olarak 2015 öncesine aittir. Bu araştırma 2019-2024 Ortaokul TDÖP'leri uygulama sürecine dair veri sağlayacaktır. Araştırma kapsamında, Türkçe öğretmenleriyle gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla veriler elde edilmiş ve bu verilerin doğrulanması amacıyla, bulguların saha uygulamalarına yansımasını değerlendirmek için yazılı sınavlarla bağlantı kurulmasının uygun olduğu kanaatine varılmıştır. Öğretmenlerden toplanan 24 yazılı sınav araştırmacı ve değerlendirici bir uzman tarafından incelenmiştir. Toplamda 183 yazılı sorusu, "Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını İnceleme Formu"na göre değerlendirilmiştir. Değerlendirme sürecinde kullanılan araçlara dair veriye ulaşılamadığı için, çalışmada ağırlıklı olarak ölçme araçları üzerine bir inceleme yapılmıştır. Dolayısıyla bütün ölçme ve değerlendirme süreçlerini test etme yerine "Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını İnceleme Formu"na alınan başlıklarda bir değerlendirme olanağı sunmuştur.

Tablo 4.124.

İncelenen Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Listesi

KOD	İLÇE	OKUL	SINIF	YIL	YARIYIL	SINAV
A1	Çankaya	Türkiye Emlak Bankası Ortaokulu	5. Sınıf	2023-24	1. Yarıyıl	1. Yazılı
A2	Çankaya	Türkiye Emlak Bankası Ortaokulu	5. Sınıf	2023-24	1. Yarıyıl	2. Yazılı
A3	Çankaya	Türkiye Emlak Bankası Ortaokulu	5. Sınıf	2024-25	1. Yarıyıl	1. Yazılı
A4	Çankaya	Türkiye Emlak Bankası Ortaokulu	5. Sınıf	2024-25	1. Yarıyıl	2. Yazılı
B1	Çankaya	Beytepe Ortaokulu	5. Sınıf	2023-24	1. Yarıyıl	1. Yazılı
B2	Çankaya	Beytepe Ortaokulu	5. Sınıf	2023-24	1. Yarıyıl	2. Yazılı
B3	Çankaya	Beytepe Ortaokulu	5. Sınıf	2024-25	1. Yarıyıl	1. Yazılı
B4	Çankaya	Beytepe Ortaokulu	5. Sınıf	2024-25	1. Yarıyıl	2. Yazılı
C1	Keçiören	Tarhuncu Ahmet Paşa Ortaokulu	5. Sınıf	2023-24	1. Yarıyıl	1. Yazılı
C2	Keçiören	Tarhuncu Ahmet Paşa Ortaokulu	5. Sınıf	2023-24	1. Yarıyıl	2. Yazılı
C3	Keçiören	Tarhuncu Ahmet Paşa Ortaokulu	5. Sınıf	2024-25	1. Yarıyıl	1. Yazılı
C4	Keçiören	Tarhuncu Ahmet Paşa Ortaokulu	5. Sınıf	2024-25	1. Yarıyıl	2. Yazılı
D1	Keçiören	Mecidiye Ş. K. A. A. Ortaokulu	5. Sınıf	2023-24	1. Yarıyıl	1. Yazılı
D2	Keçiören	Mecidiye Ş. K. A. A. Ortaokulu	5. Sınıf	2023-24	1. Yarıyıl	2. Yazılı
D3	Keçiören	Mecidiye Ş. K. A. A. Ortaokulu	5. Sınıf	2024-25	1. Yarıyıl	1. Yazılı
D4	Keçiören	Mecidiye Ş. K. A. A. Ortaokulu	5. Sınıf	2024-25	1. Yarıyıl	2. Yazılı
E1	Pursaklar	Abdurrahim Karakoç Ortaokulu	5. Sınıf	2023-24	1. Yarıyıl	1. Yazılı
E2	Pursaklar	Abdurrahim Karakoç Ortaokulu	5. Sınıf	2023-24	1. Yarıyıl	2. Yazılı
E3	Pursaklar	Abdurrahim Karakoç Ortaokulu	5. Sınıf	2024-25	1. Yarıyıl	1. Yazılı
E4	Pursaklar	Abdurrahim Karakoç Ortaokulu	5. Sınıf	2024-25	1. Yarıyıl	2. Yazılı
F1	Pursaklar	İmam Hatip Ortaokulu	5. Sınıf	2023-24	1. Yarıyıl	1. Yazılı
F2	Pursaklar	İmam Hatip Ortaokulu	5. Sınıf	2023-24	1. Yarıyıl	2. Yazılı
F3	Pursaklar	İmam Hatip Ortaokulu	5. Sınıf	2024-25	1. Yarıyıl	1. Yazılı
F4	Pursaklar	İmam Hatip Ortaokulu	5. Sınıf	2024-25	1. Yarıyıl	2. Yazılı
B5	Çankaya	Beytepe Ortaokulu	5. Sınıf	2024-25	1. Yarıyıl	Tanılayıcı Değerlendirme
E5	Pursaklar	Abdurrahim Karakoç Ortaokulu	5. Sınıf	2024-25	1. Yarıyıl	Okuma Atölyesi (Kitap Analiz Formu)
E6	Pursaklar	Abdurrahim Karakoç Ortaokulu	5. Sınıf	2024-2025	1. Yarıyıl	Okuma ve Yazma Becerisi Değerlendirme Aracı

4.5.1. Öğretmenlerin tercih ettiği ölçme araçlarına ilişkin bulgular

Altı farklı okulda, 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılı'nın birinci yarıyılında 5. sınıf öğrencilerine uygulanan 12 ölçme aracı (yazılı sınav) ile 2024-2025 Eğitim Öğretim Yılı'nın birinci yarıyılında 5. sınıf öğrencilerine uygulanan 12 ölçme aracı (yazılı sınav), inceleme kapsamına dâhil edilmiştir. MEB Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi'ne göre dil becerilerinin değerlendirilmesinde yazılı sınav %50, dinleme sınavı %25 ve konuşma sınavı %25 ağırlığa sahiptir ancak çalışma yalnızca okuma ve yazma becerilerine odaklandığından, ölçme ve değerlendirme sonuçları dil becerilerinin tamamını (dinleme ve konuşma dahil) yansıtmamaktadır.

İncelenen ölçme araçlarında okuma sorularının daha fazla olduğu görülmektedir. Her sınavda yazma görev biçimi bulunmamakta; bazılarında dinleme ve konuşma soruları da yer almaktadır ancak dinleme ve konuşma soruları araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Ömeroğlu'nun (2023, s. 980) çalışmasında da 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı'nın birinci yarıyılında, 5. sınıf düzeyinde uygulanan sınav kâğıtlarındaki soruların öğrenme alanlarına dağılımları, okuma (f=157), yazma (f=36) ve dil bilgisi (f=3) biçimindedir. Bu sonuçlar benzerlik göstermektedir. Soru sayısının dağılımı Tablo 4.125.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.125.

Öğrenme Alanına Göre Soru Sayısının Dağılımı

	f
Okuma	137
Yazma	50
Toplam	**187**

Tablo 4.126.

Öğretmenlerin Tercih Ettiği Ölçme Araçlarında Yer Alan Sorular/Madde Türleri (2023-2024)

		f	Yüzde
Birinci yarıyıl- Birinci yazılı sınavlar	Kısa yanıtlı sorular	22	36,6
	Açık uçlu sorular	22	36,6
	Boşluk doldurma soruları	6	9,84
	Dil bilgisi/dil yapısı soruları	6	9,84
	Sözcük düzeltme/tümce yazma soruları	3	4,92
	Çoktan seçmeli sorular	1	1,64
	Yazma konusu	1	1,64
Toplam		**61**	**100**
Birinci yarıyıl- İkinci yazılı sınavlar	Kısa yanıtlı sorular	18	32,7
	Açık uçlu sorular	17	30,9
	Dil bilgisi/dil yapısı soruları	7	12,7
	Görsel okuma soruları	4	7,27
	Boşluk doldurma soruları	3	5,45
	Sözcük düzeltme/tümce yazma soruları	2	3,64
	Yazma konusu	4	7,27
Toplam		**55**	**100**

2023-2024 Eğitim Öğretim Yılı'na ait yazılı sınav sorularında, 96 okuma sorusu, 20 yazma sorusu belirlenmiştir. Öğretmenlerin tercih ettiği ölçme araçlarında yer alan sorular/madde türleri, yukarıdaki Tablo 4.126.'da gösterilmiştir. Buna göre; birinci yarıyıl, birinci yazılı sınavlarda tercih sırasına göre kısa yanıtlı sorular (sözcük bilgisi, eş anlam-zıt anlam, söz sanatları vs.), metni analiz etmeye yönelik açık uçlu sorular, boşluk doldurma soruları (noktalama işaretleri), dil bilgisi soruları (ek-kök), sözcük düzeltme/tümce yazma soruları (yazım kuralları), çoktan seçmeli soru ve yazma sorusu yer almaktadır. İncelenen sınavlarda yalnızca bir çoktan seçmeli madde türüyle karşılaşılmıştır.

Okuma becerisini ölçmeye yönelik hazırlanan açık uçlu sorularda, metni analiz etmeye yönelik sorular, metnin türünü belirleme sorusu ve metnin ana fikrini/konusunu ve başlığını belirlemeye yönelik sorular tercih edilmiştir. İkinci görüşme sonuçlarına göre de öğretmenler genellikle okuma becerisini ölçme kapsamında, açık uçlu sorular tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu noktada, öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçlarıyla öğretmenlerden toplanan ölçme araçlarının uyum gösterdiği söylenebilir. Kısa yanıtlı madde türü kapsamında, sözcük bilgisi soruları ya da söz sanatlarını belirleme soruları tercih edilmiştir. Söz varlığına ilişkin madde türleri kapsamında, sözcüklerin anlamını belirleme, deyim ve atasözlerinin anlamını belirleme soruları tercih edilmiştir.

Yazma becerisini ölçmeye yönelik hazırlanan boşluk doldurma madde türü kapsamında, noktalama işaretlerini uygulama soruları çoğunluktadır. Yazımı yanlış olan

sözcüğün altını çizme, tümce düzeltme soruları ile de yazım kurallarını uygulama bilgisini ölçmek amaçlanmıştır. Yazılı metin üretmeye dair birer konu üzerinden değerlendirme yapıldığını gördük. Yazılı sınavlarda, yazılı metin üretimine yönelik soruların her sınavda yer almaması ve öğretmenlerin yazma becerisini ödevler ile öğrencilerin hazırladığı kitap özetleri üzerinden ölçme ve değerlendirme yoluna gitmesi, yazma becerisinin gelişim sürecinin sistematik bir biçimde izlenmesini olanaksız hale getirebilir. Yazılı sınavlar, öğrencilerin yazma yetkinliklerini farklı metin türleri ve bağlamlarda ölçmek için önemli bir araçtır ve bu fırsatın sınırlı kullanılması, beceri gelişiminin bütüncül bir biçimde izlenmesini engelleyebilir. Ayrıca, ödev ve kitap özetlerine dayalı değerlendirme, daha az yapılandırılmış bir yöntem olduğundan, öğrencilerin yazma sürecindeki ilerlemelerini standart bir biçimde analiz etme ve bireysel ihtiyaçlara yönelik geri bildirim sağlama konusunda yetersiz kalabilir.

Tablo 4.127.

Öğretmenlerin Tercih Ettiği Ölçme Araçlarında Yer Alan Sorular/Görev Biçimleri (2024-2025)

		f	**Yüzde**
Birinci yarıyıl-Birinci yazılı sınavlar	Kısa yanıtlı sorular	18	37,5
	Açık uçlu sorular	12	25
	Boşluk doldurma soruları	5	10,4
	Tümceyi yeniden yazma/tümce düzeltme soruları	5	10,4
	Eşleştirme soruları	3	6,3
	Öykü yazma soruları	3	6,3
	Anı yazma sorusu	1	2,1
	Paragraf yazma sorusu	1	2,1
Toplam		**48**	**100**
Birinci yarıyıl-İkinci yazılı sınavlar	Kısa yanıtlı sorular	10	25,6
	Açık uçlu sorular	9	23,1
	Boşluk doldurma soruları	5	12,8
	Eşleştirme soruları	5	12,8
	Tümceyi yeniden yazma/tümce düzeltme soruları	5	12,8
	Paragraf yazma soruları	2	5,1
	Öykü yazma soruları	2	5,1
	Görsel okuma sorusu	1	2,6
Toplam		**39**	**100**

2024-2025 Eğitim Öğretim Yılları'nda 60 okuma ve 27 yazma görev biçimi belirlenmiştir. 2024-2025 Eğitim Öğretim Yılları'nın birinci yarıyılında incelenen altı yazılı sınavda 48 soru, ikinci yarıyılında incelenen altı yazılı sınavda ise 39 soru yer almaktadır. Görev biçimlerinin dağılımı yukarıdaki Tablo 4.127.'de gösterilmiştir. Birinci yarıyıl, birinci yazılı sınavlarda tercih sırasına göre kısa yanıtlı sorular, açık uçlu sorular, boşluk doldurma

soruları; tümceyi yeniden yazma/tümce düzeltme ve eşleştirmeye yönelik sorular yer almaktadır. Bu altı yazılı sınavda beş yazma sorusu yer almıştır. Kısa yanıtlı sorular çoğunlukla söz varlığı unsurlarını belirlemeye yöneliktir. Açık uçlu sorular ise okuma metniyle ilişkilendirilen sorulardır. Boşluk doldurma sorularıyla noktalama işaretlerine, tümceyi yeniden yazma/tümce düzeltme soruları ile de yazım kurallarına yönelik sorular hazırlanmıştır.

Tablo 4.128.

Birinci Yarıyıl Birinci Yazılı Sınavlardaki Yazma Konuları

	f
2023-2024	1
2024-2025	5

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) tanımlanan beceri alanlarından yazma becerisi, 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde toplam 67 kazanımı kapsamaktadır. 5. sınıf düzeyinde ise bu beceri alanına yönelik 16 kazanım bulunmaktadır. Söz konusu programda, 5. sınıf düzeyinde öğrencilerin yazma stratejilerini uygulama, yazdıklarını düzenleme, yazdıklarını paylaşma, içerikle uyumlu başlıklar belirleme ve yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanma gibi kazanımlar yer almaktadır. İncelenen yazılı sınavlarda, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) belirtilen kazanımların dikkate alındığını gösteren bir yönerge ve değerlendirme aracı yoktur. Yalnızca verilen bir konu temel alınarak öğrencilerin bilgilendirici bir metin üretmeleri talep edilmiştir. Yukarıdaki Tablo 4.128.'de, her iki yılın birinci yarıyılına ait birinci yazılı sınavlarda yer alan yazma soru sayısı gösterilmiştir. Noktalama işaretleri ve yazım kurallarını içeren yazma soruları dışında, yazılı metin üretmeye ilişkin sorulardır. 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılı'nda bilgilendirici metin yazma sorusu yer almışken; 2024-2025 Eğitim Öğretim Yılları'nda görselden hareketle öykü yazma soruları, anı yazma sorusu ve paragraf yazma sorusu yer almıştır. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, "… öğrencilerin günlük yaşantıları vb. arasında ilişki kurularak öğrencilerin görsellerle iletilen anlamları belirlemelerine yönelik etkinlikler yapılır" (MEB, 2024, s. 106) ifadesi yer almaktadır. 2024-2025 Eğitim Öğretim Yılları'na ait yazılı sınavlarda yer alan yazma sorularında buna dikkat edildiği söylenebilir. Aynı zamanda sorular, öğrenme çıktılarını önceleyerek hedef kitlenin düzeyine uygun hazırlanmıştır. Her iki yıla ait sorulardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

Şekil 4.1.

Örnek Yazma Sorusu (2024-2025)

T.Y.5.18. Yazısını zenginleştirecek biçimde söz varlığını kullanabilme

Kendinizi bu görsellerdeki çocuklardan herhangi birinin yerine koyarak öyküleyici bir metin kurgulayınız. Yazınızda yazım ve noktalama kurallarına dikkat ederek deyim ve atasözlerinden yararlanınız. Başlık koymayı unutmayınız. (Noktalama ve yazım:4, Başlık: 3 Sayfa düzeni: 3 Anlatım: 4 İçerik: 6)

**F3. 8.-(2024-2025)*

7. Arkadaşlarınızla sokakta oynamaktan zevk aldığınız bir oyunu kurallarıyla beraber anlatınız. **(Yazınızı yazarken yazı planına, yazım ve noktalama kurallarına uyunuz ve yazınıza başlık koymayı unutmayınız!) (20p)**

**C3. 7.-(2024-2025)*

SORU 9: İzlediğiniz film, çizgi film veya belgesellerden hareketle "Atatürk" konulu bilgilendirici bir metin yazınız. (10 puan)

**C1. 9.-(2023-2024)*

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019), mevcut ve önceki bilgilerin bütünleştirilmesi, diğer disiplinlerle ve günlük yaşamla bağlantı kurulması, gerçek hayattan durumlar ve materyaller içeren, öğrencilerin çıkarım yapma yeteneklerini kullanabilecekleri nitelikte soruların bulunması gerektiği belirtilmiştir. Buna göre; öğrenmenin kümülatif bir süreç olduğu ve öğrencilerin mevcut bilgilerini yeni bağlamlarda uygulayarak derinleştirmesi gerektiği söylenebilir. Aynı zamanda, gerçek yaşamla bağlantı kurmak öğrenmeyi daha anlamlı ve uygulanabilir bir hale getirebilir. 2024-2025 Eğitim Öğretim Yılları'na ait sınav sorularında bu yaklaşıma uyum sağlanmaya çalışıldığı görülmektedir.

4.5.2. Öğretmenlerin tercih ettiği ölçme araçlarında yer alan okuma ve yazma kazanımlarına (öğrenme çıktılarına) ilişkin bulgular

Tablo 4.129.

5. Sınıf Türkçe Dersi Okuma ve Yazma Kazanımları (2019 TDÖP'ye Göre)

			f	Yüzde
Okuma	**Birinci yarıyıl-Birinci yazılı sınavlar**	Metnin konusunu belirler.	6	9,84
		Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	6	9,84
		Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.	6	9,84
		Bağlamdan yararlanarak bilmediği sözcük ve sözcük gruplarının anlamını tahmin eder.	6	9,84
		Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.	6	9,84
		Kökleri ve ekleri ayırt eder.	6	9,84
		Metni yorumlar.	4	6,56
		Metindeki söz sanatlarını tespit eder.	3	4,92
		Sözcüklerin eş anlamlılarını bulur.	3	4,92
		Sözcüklerin zıt anlamlılarını bulur.	3	4,92
		Metindeki hikâye unsurlarını belirler.	1	1,64
		Metin türlerini ayırt eder.	1	1,64
Yazma		Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.	9	14,7
		Bilgilendirici metin yazar.	1	1,64
Toplam			**61**	**100**
Okuma	**Birinci yarıyıl-İkinci yazılı sınavlar**	Metni yorumlar.	8	14,5
		Metindeki söz sanatlarını tespit eder.	5	9,9
		Kökleri ve ekleri ayırt eder.	5	9,9
		Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	4	7,27
		Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.	3	5,45
		Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.	3	5,45
		Sözcüklerin zıt anlamlılarını bulur.	2	3,64
		Eş sesli sözcüklerin anlamlarını ayırt eder.	2	3,64
		Yapım ekinin işlevlerini açıklar.	2	3,64
		Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.	2	3,64
		Görsellerle ilgili soruları yanıtlar. (Örneğin, uyarı sembolleri)	2	3,64
		Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.	2	3,64
		Metnin konusunu belirler.	2	3,64
		Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.	2	3,64
		Metindeki hikâye unsurlarını belirler.	1	1,82
		Bağlamdan yararlanarak bilmediği sözcük ve sözcük gruplarının anlamını tahmin eder.	1	1,82
		Basit, türemiş ve birleşik sözcükleri ayırt eder. (6. sınıf kazanımı)	1	1,82
Yazma		Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.	3	5,45
		Şiir yazar.	2	3,64
		Sayıları doğru yazar.	1	1,82
		Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	1	1,82
		Hikâye edici metin yazar.	1	1,82
Toplam			**55**	**100**

Tablo 4.129. incelendiğinde, 5. sınıf okuma/yazma sınav sorularının hangi kazanımlarla (öğrenme çıktılarıyla ilişkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna göre, birinci yarıyıl birinci yazılı sınavlardaki okumaya yönelik sınav sorularında en fazla dikkate alınan kazanımlar (öğrenme çıktıları) metnin başlığını, konusunu ve ana fikrini belirlemektir. Bağlamdan yararlanarak bilmediği sözcük ve sözcük gruplarının anlamını tahmin etmeye yönelik kazanıma da yer verilmiştir. En az dikkate alınanlar ise metindeki hikâye unsurlarını belirleme, metin türlerini ayırt etme ve metni yorumlamaya yönelik kazanımlardır. Tablo 4.129.'daki yazma sınav sorularına yönelik bulgulara bakıldığında en fazla dikkate alınan kazanımın büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanmak olduğu görülür.

Buna karşılık, birinci yarıyıl ikinci yazılı sınavlardaki okumaya yönelik sınav sorularında en fazla dikkate alınan kazanımlar metni yorumlamaya ve metindeki söz sanatlarını belirlemeye yöneliktir. Bağlamdan yararlanarak bilmediği sözcük ve sözcük gruplarının anlamını tahmin etme kazanımına yalnızca bir sınavda yer verilmiştir. Birinci yazılı sınavlardan farklı olarak, ikinci yazılı sınavlarda, görsellerle ilgili soruları yanıtlama (örneğin, uyarı sembollerini yorumlama) ve görseller ile başlıktan yola çıkarak okunacak metnin konusunu tahmin etme gibi kazanımlarla da karşılaşılmıştır. Yazmaya yönelik sınav sorularında en fazla dikkate alınan kazanımlar büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanma ve şiir yazmadır. 2019 TDÖP'ye göre incelenen ölçme araçlarında, *"Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.", "Metinler arasında karşılaştırma yapar.", "Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur."* kazanımlarına ilişkin soruya yer verilmemiştir. *"Görsellerle ilgili soruları cevaplar."* kazanımına ise birinci yarıyıl ikinci yazılı sınavlarda yer verilmiştir. İlk uygulamalara ulaşma gayretiyle sadece birinci yarıyılı esas aldığımız için, ikinci yarıyılların ayrıca değerlendirilmesi gerekmektedir. Sorulardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

"Metnin konusu nedir?" (C1. 1.)

"Bu metnin en doğru başlığı ne olabilir?....." (D2. 4.)

"Aşağıda anlamı verilen sözcükleri metinden hareketle bulup yazın." (C1. 4.)

"Yukarıdaki hikâyenin unsurlarını aşağıdaki ilgili alana yazınız." (D2. 9.)

"Aşağıdaki görselde anlatılmak istenen nedir?" (C2. 8.)

"Görsellerin ne anlam ifade ettiklerini yanlarına yazınız." (E2. 5.)

"Barış konulu en az iki dörtlükten oluşan bir şiir yazınız." (Noktalama işaretlerine dikkat ediniz.) (C2.10)

"Aşağıda verilen tümcelerdeki büyük harflerin kullanımından doğan yazım yanlışlarını düzeltiniz." (F1.10)

Tablo 4.130.

5. Sınıf Türkçe Dersi Okuma ve Yazma Öğrenme Çıktıları (2024 Ortaokul TDÖP'ye Göre)

			f	**Yüzde**
Okuma	**Birinci yarıyıl-Birinci yazılı sınavlar**	Metinde geçen anlamını bilmediği söz varlığı unsurlarının anlamını tahmin edebilme.	11	22,9
		Metnin yüzey anlamını belirleyebilme.	9	18,7
		Bilgilendirici metinde anahtar kelimeleri belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme. a) Metnin içeriğini yansıtan anahtar kelimeleri belirler.	5	10,4
		Metni yorumlayabilme.	3	6,25
		Metinden hareketle söz varlığını geliştirmeye yönelik çözümleme yapabilme.	2	4,17
Yazma		Noktalama işaretlerini uygulayabilme.	8	16,6
		Yazım kurallarını (büyük harflerin kullanımı, sayıların yazımı) uygulayabilme.	4	8,33
		Yazısını zenginleştirecek biçimde söz varlığını kullanabilme. (öyküleyici metin-deyim ve atasözlerinden yararlanma)	3	6,25
		Yazısında sınıflandırma yapabilme.	1	2,8
		Bilgilendirici metin yazma (yazım kuralları ve başlık koyma).	1	2,8
		Uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanabilme.	1	2,8
Toplam			**48**	**100**
Okuma	**Birinci yarıyıl-İkinci yazılı sınavlar**	Öyküleyici metinlerdeki hikâye unsurlarını belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme.	5	12,8
		Metnin bölümlerini belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme.	5	12,8
		Metindeki söz sanatlarını belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme (kişileştirme, konuşturma ve benzetme).	5	12,8
		Metinde geçen anlamını bilmediği söz varlığı unsurlarının anlamını tahmin edebilme.	5	12,8
		Bilgilendirici metinde düşünceyi geliştirme yollarını belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme (tanımlama, karşılaştırma, benzetme ve örneklendirme)	3	7,69
		Metnin yüzey anlamını belirleyebilme.	2	5,13
		Şiirin biçim özelliklerini belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme.	1	2,56
		Metnin derin anlamını belirlemeye yönelik basit çıkarımlar yapabilme.	1	2,56
Yazma		Yazım kurallarını (büyük harflerin kullanımı, sayıların yazımı) uygulayabilme.	4	10,2
		Yazısında düşünceyi geliştirme yollarını kullanabilme. (öyküleyici metin-paragraf)	3	7,69
		Uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanabilme.	2	5,13
		Noktalama işaretlerini uygulayabilme.	2	5,13
		Yaratıcı yazı yazabilme (öyküleyici metin).	1	2,56
Toplam			**39**	**100**

Tablo 4.130. incelendiğinde, 5. sınıf okuma ve yazma sınav sorularının hangi öğrenme çıktılarıyla ilişkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Buna göre, birinci yarıyıl birinci yazılı sınavlardaki okumaya yönelik sınav sorularında en fazla dikkate alınan öğrenme çıktısı metinde geçen anlamını bilmediği söz varlığı unsurlarının anlamını tahmin etmeye, metnin yüzey anlamını belirlemeye, metnin içeriğini yansıtan anahtar sözcükleri belirlemeye yöneliktir. En az dikkate alınan öğrenme çıktısı ise metni yorumlamaya ve söz varlığını geliştirmeye yönelik çözümleme yapabilmeye dair kazanımlardır. Tablo 4.130.'daki yazma sınav sorularına yönelik bulgulara bakıldığında, en fazla dikkate alınan öğrenme çıktısının noktalama işaretlerini uygulamaya yönelik olduğu; en az dikkate alınan öğrenme çıktısının ise yaratıcı yazı yazmaya yönelik olduğu görülmektedir.

Buna karşılık, birinci yarıyıl ikinci yazılı sınavlardaki okumaya yönelik sınav sorularında en fazla dikkate alınan öğrenme çıktıları öyküleyici metinlerdeki hikâye unsurlarını belirlemeye yönelik çözümleme yapabilmeye, metnin bölümlerini belirlemeye yönelik çözümleme yapabilmeye, metindeki söz sanatlarını belirlemeye yönelik çözümleme yapabilmeye, metinde geçen anlamını bilmediği söz varlığı unsurlarının anlamını tahmin edebilmeye yöneliktir. Bu öğrenme çıktıları neredeyse tüm sınavlarda dikkate alınmıştır. MEB (2024), 2019 TDÖP'te stratejilerin kullanımı ile ilgili kazanımda yer verilen tahmin etmeye, 2024 Ortaokul TDÖP'te öğrenme çıktısı biçiminde yer vermiştir:

> "Öğrencinin okuyacağı metnin içeriğine yönelik tahminde bulunması üç aşamada sağlanabilir. Birinci aşamada öğrencinin metnin başlığından, görsellerinden veya okunan kısmından hareketle içeriğe ilişkin ipuçlarını belirlemesi istenir. İkinci aşamada, belirledikleri ipuçlarıyla ön bilgileri arasında ilişki kurarak metnin tamamı veya okunacak kısmıyla alakalı mantıklı tahminlerde bulunması sağlanır. Tahminlerin gerekçelerine özellikle dikkat edilir. Bu çalışma, ilerleyen bölümlerde tahminlerin doğrulanmasıyla son bulur'' (s. 73).

Birinci yazılı sınavlardan farklı olarak, ikinci yazılı sınavlarda, şiir çözümlemeye yönelik, metnin derin anlamını belirlemeye yönelik öğrenme çıktılarıyla da karşılaşılmıştır. 2019 TDÖP'ten farklı olarak şiir türü her sınıf düzeyinde yer almaktadır:

> *"T.O.5.18. / T.O.6.18. / T.O.7.17. / T.O.8.17. Şiirin biçim özelliklerini belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme" (MEB, 2024).*

İlgili öğrenme çıktısının 2019 TDÖP'teki karşılığı yalnızca altıncı sınıf programında tanımlanmaktadır. İncelenen sınavlarda, bu öğrenme çıktısını hedefleyen bir soru kullanılmıştır:

> *"Aşağıdaki şiirlerde dizelerin kaçar heceden oluştuklarını yanlarına yazınız." (C4. 5. 2023-2024)*

Yazmaya yönelik yazılı sınav sorularında en fazla dikkate alınan öğrenme çıktısı yazım kurallarını (büyük harflerin kullanımı, sayıların yazımı) uygulayabilmeye ve yazısında düşünceyi geliştirme yollarını kullanabilmeye yöneliktir. En az dikkate alınan öğrenme çıktısı ise yaratıcı yazı yazabilmeye yöneliktir. 2024 Ortaokul TDÖP'te yer alan bazı öğrenme çıktıları, 2006 TDÖP'te tanımlı stratejilerdendir (yaratıcı yazma, özetleme). İlgili programda becerilere yönelik dikkat çeken özellik olarak öğrenme çıktıları biçiminde yeniden ifade edilmiştir. Sorulardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

"Bu metinde geçen altı çizili sözcük gruplarının anlamlarını karşılarına yazınız." (F3. 2. 2024-2025)

"Bu metinde perdenin açılmasıyla gerçekleşen olayları aşağıya yazınız." (F3. 4. 2024-2025)

"Aşağıda, okuduğunuz metinde geçen bazı sözcükler ve bu sözcüklerin anlamları verilmiştir. Verilen sözcükleri, anlamlarının karşısına yazınız." (F4. 1. 2024-2025)

"Bu metinde geçen bazı sözcüklerin anlamları ve bu sözcükler, harfleri karıştırılarak verilmiştir. Anlamlarının karşılarına uygun sözcükleri yazınız." (E3. 4. 2024-2025)

"Aşağıda "serim, düğüm ve çözüm" bölümleri karışık verilmiş öyküleyici metnin bölümlerini altlarına yazınız." (F4. 3. 2024-2025)

"Aşağıda numaralanmış paragrafların metnin hangi bölümü olacaklarını (serim, düğüm, çözüm) altlarına yazınız." (C4. 6. 2024-2025)

"Yukarıdaki paragrafta düşünceyi geliştirme yollarından hangileri kullanılmıştır yazınız?" (C4. 3. 2024-2025)

"Aşağıda başlangıcı verilen hikâyeyi tamamlayınız." (B4. 5. 2024-2025)

ESKİ SANDIK

Bir sabah, Güneş ışıkları pencereden odaya dolarken Ece, büyükbabasının evindeki eski çatı katını keşfetmeye karar verdi. Çatı katı, uzun zamandır kullanılmadığı için biraz tozlu ve karanlıktı. Ece elindeki küçük el fenerini açarak raflara dizilmiş eski kitaplara, kutulara ve yıpranmış bir sandalyeye baktı. Ama köşede, üzeri örümcek ağlarıyla kaplı büyük, eski bir sandık gördüğünde kalbi hızla çarpmaya başladı. Sandığın üzerindeki metal kilit paslanmıştı, ama kapağı aralık duruyordu. "Acaba içinde ne var?" diye mırıldandı Ece, heyecanla kapağa uzanarak...

"Noktanın aşağıdaki görevlerini örnek tümceler içinde gösteriniz." (C3. 4. 2024-2025)

4.5.3. Öğretmenlerin tercih ettiği ölçme araçlarında yer alan becerilere ilişkin bulgular

Tablo 4.131.

Öğretmenlerin Tercih Ettiği Ölçme Araçlarında Yer Alan Okuma ve Yazma Becerileri (2023-2024)

		f	Yüzde
Birinci yarıyıl-Birinci yazılı sınavlar	Çözümleme becerisi	20	32,7
	Tahmin etme becerisi	16	26,2
	Ekleri bilme ve uygulama becerisi	5	8,20
	Noktalama işaretlerinin işlevini belirleme becerisi	5	8,20
	Yazım kurallarını uygulama becerisi	4	6,56
	Yorumlama becerisi	4	6,56
	Tanıma/fark etme becerisi	3	4,92
	Bilgiyi kullanma becerisi	2	3,28
	Metnin tür özelliklerini belirleme becerisi	1	1,64
	Öz yansıtma yapma becerisi (yazma becerisi)	1	1,64
Toplam		**61**	**100**
Birinci yarıyıl-İkinci yazılı sınavlar	Çözümleme becerisi	10	18,1
	Tahmin etme becerisi	9	16,3
	Yorumlama becerisi	8	14,5
	Ekleri bilme ve uygulama becerisi	6	10,9
	Görsel okuma becerisi	4	7,27
	Yaratıcı yazma becerisi	4	7,27
	Tanıma/fark etme becerisi	3	5,45
	Söz varlığını kullanma becerisi	3	5,45
	Noktalama işaretlerinin işlevini belirleme becerisi	2	3,64
	Yazım kurallarını uygulama becerisi	2	3,64
	Ayırt etme becerisi	2	3,64
	Anlam özelliklerini belirleme becerisi	1	1,82
	Geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanma becerisi	1	1,82
Toplam		**55**	**100**

Tablo 4.131.'e göre, okuma becerisini ölçmeye yönelik hazırlanan açık uçlu sorularda çözümleme becerisi ve yorumlama becerisi dikkat çekmektedir. Ölçme aracı hazırlığı yapılırken göz önüne alınması gereken önemli noktalardan biri ana fikir öğretim sürecinin ve metinden ana fikri belirleme sürecinin hangi düşünme becerilerine katkı sağlayacağı ve bu becerinin nasıl ölçülüp değerlendirileceğiyle ilgilidir. Ana fikir tümcesi yazar tarafından metinde açık bir biçimde verilmemiş ise öğrenciler, metni parçalara ayırmak ve buna göre ortak noktaları belirlemek durumunda kalırlar (Brookhart, 2010). Bu durum da ana fikir bulma becerisinin Güncellenmiş Bloom Taksonomisi'nin (GBT) (Anderson ve Krathwohl, 2001) bilişsel süreç boyutuna göre üst düzey düşünme becerilerinden biri olan çözümleme düzeyine çıktığını göstermektedir. Uysal ve Özmutlu (2022, s. 1339), metin içerisinde açıkça

ifade edilen ana fikir sorularının "anlama" düzeyinde, metinde açıkça belirtilmeyen ve okuyucunun metnin bütünü üzerinden yorum yapmasını gerektiren soruların ise "çözümleme" düzeyinde değerlendirilmesinin uygun olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu ayrımdan, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde öğrencilerin farklı bilişsel düzeylerdeki becerilerini hedefleyen sorular tasarlanmasının önemi anlaşılmaktadır. Sorulardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

*"Bu metnin ana fikri (verilmek istenen mesaj) nedir?" *F1.2. (2023-2024)*

*"Metnin ana fikri nedir?" *E1.2. (2023-2024)*

Söz varlığı unsurlarına yönelik hazırlanan sorularda tahmin etme becerisini geliştirme amacı ön plandadır. Öğrencinin hatırlama düzeyindeki bilişsel süreçlerini ölçmek isteyen bir öğretmen, çoğunlukla boşluk doldurma, eşleştirme ve kısa yanıtlı soruları kullanmaktadır. Sorulardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

*"Aşağıda anlamı verilen kelimeleri metinden hareketle bulup yazın. *E1.4. (2023-2024)*

……..: Altın, gümüş, mücevher gibi değerli şeylerden oluşmuş büyük servet.

……..: İçinde çeşitli kitapların bulunduğu yer."

1. Yukarıdaki paragraftan aşağıdaki anlamları verilen kelimeleri bulunuz.(10 puan)

- İsraf etmemek, boşa harcamamak anlamındaki kelime: ...Tasarruf
- Beden temizliğini yapmak için yıkanılan yerin adı: .Banyo.....

**A1.1. (2023-2024)*

Söz sanatlarını belirleme sorularında tanıma, fark etme becerisini geliştirme amacı dikkat çekmektedir. İncelenen kimi sorularda öğrencinin yalnızca öğrendiği bilgilerden hareketle ilgili sanatları tümce içinde tanımaları/bulmaları, sanata dair göstergeleri yazmaları istenmiştir. Bu sorulardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

8. Aşağıdaki cümlelerde kişileştirilen varlıkları gösteriniz.

Leylekleri küstürdük galiba, bu yıl gelmediler.

Ağaçlar, yaklaşan kışa hazırlık yapıyor.

Saçları altın kadar sarıydı.
Benzeyen :
Kendisine Benzetilen :
Benzetme Yönü :
Benzetme Edatı :

Arı gibi çalışkan bir çocuk.
Benzeyen :
Kendisine Benzetilen :
Benzetme Yönü :
Benzetme Edatı :

**F1.8.(2023-2024)*

10. Aşağıdaki cümlelerdeki söz sanatlarını (kişileştirme, benzetme) bulup yanlarına yazın.

**Güneş gülümseyerek bize baktı. (……..)
**Kardeşimin gözleri yıldız gibi parlıyor. (……)
**Hasan amcanın altın gibi bir kalbi vardı. (……..)
** Kuşlar gökyüzünde şarkı söyleyip dans ediyor. (……)
**Bulaşıklar dağ gibi yığıldı. (……..)

**E1.10. (2023-2024)*

Deyim ve atasözlerinin anlamını belirlemeye yönelik hazırlanan sorular hedef kitlenin düzeyine uygun değildir. Deyim ve atasözleri yazılı sınavda kullanılan metnin bağlamına uygun olarak verilmemiştir. Sınav sorularının önünde öğrencinin bulmasını kolaylaştıracak örnek sunulmuştur. 2019 TDÖP'te, *"T.5.3.6. Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler."* kazanımı (öğrenme çıktısı) bulunmaktadır. Ancak sorular, bilgi düzeyinde kalmaktadır. Bu sorulardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

5. Verilen atasözlerinin anlamlarını örnekteki gibi kısaca açıklayınız.
Atasözü: Zararın neresinden dönülürse kârdır.
Açıklaması: İnsan hayatta hata yapabilir, zarara girebilir. Ancak zarardan, hatadan bir an önce dönülmeye çalışılmalıdır. Zararda ve yanlışta ısrar etmek, insana yarar getirmez.

Atasözü : Ağaç yaş iken eğilir.
Açıklaması:

Atasözü : Ayağını yorganına göre uzat.
Açıklaması:

Atasözü : Komşu komşunun külüne muhtaçtır.
Açıklaması:

Atasözü : Akıl yaşta değil baştadır.
Açıklaması:

Atasözü : İşleyen demir pas tutmaz.
Açıklaması:

**C1.5. (2023-2024)*

6. Aşağıdaki cümlede geçen altı çizili deyimin ve atasözünün anlamlarını kısaca yazınız.

Birden karşımda seni görünce yüreğim ağzıma geldi.

Ağaç yaşken eğilir.

**F1. 6. (2023-2024)*

Türkçe dersi, vurgusu yapılan becerilerin yanı sıra farklı bilişsel becerilerin geliştirilmesine de fayda sağlamaktadır. Sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme,

analiz-sentez yapma ve değerlendirme bu becerilere örnek olarak verilebilir. Dil becerileriyle birlikte zihinsel becerilerin de geliştirilmesi gerekmektedir ancak incelenen yazılı sınavlarda, farklı bilişsel becerilerin dikkate alınmadığı görülmektedir.

Tablo 4.132.

Öğretmenlerin Tercih Ettiği Ölçme Araçlarında Yer Alan Okuma ve Yazma Becerileri (2024-2025)

		f	Yüzde
Birinci yarıyıl-Birinci yazılı	Tahmin etme becerisi	13	27,8
	Çözümleme becerisi	8	16,6
	Noktalama işaretlerini kullanma becerisi	8	16,6
	İpucu bulma becerisi	5	10,4
	Yazım kurallarını uygulama becerisi	4	8,33
	Söz varlığını kullanabilme/öz yansıtma yapma becerisi (öykü-anı yazma becerisi)	4	8,33
	Yorumlama becerisi	3	6,25
	Sıralama becerisi	1	2,8
	Sınıflandırma becerisi	1	2,8
	Geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanma becerisi	1	2,8
Toplam		**48**	**100**
Birinci yarıyıl-İkinci yazılı	Çözümleme becerisi (hikâye unsurları, metnin bölümleri, düşünceyi geliştirme yolları vs.)	16	41,3
	Tahmin etme becerisi	5	12,8
	Tanıma/fark etme becerisi	5	12,8
	Yazım kurallarını uygulama becerisi	4	10,2
	Düşünceyi geliştirme yollarını kullanma becerisi/problemi tanımlama becerisi	3	7,69
	Noktalama işaretlerini kullanma becerisi	2	5,13
	Geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanma becerisi	2	5,13
	Şiir çözümleme becerisi	1	2,56
	Yaratıcı yazma becerisi	1	2,56
Toplam		**39**	**100**

Tablo 4.132.'ye göre, okuma becerisini ölçmeye yönelik hazırlanan kısa yanıtlı sorularda, tahmin etme becerisi, ipucu bulma becerisi yer almaktadır. Kısa yanıtlı sorular genellikle *"Söz varlığı unsurlarının anlamına ilişkin mantıklı tahminde bulunur.", "Metnin içeriğini yansıtan anahtar kelimeleri belirler."* gibi öğrenme çıktılarının açıklamalarından hareketle hazırlanmıştır. Bu kapsamda yazılı sınavlarda sözcük, sözcük grupları (deyimler vs.) sorulmuştur. 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılı'na ait sorularda, söz sanatlarını belirlemeye yönelik sorular, deyim ve atasözlerinin anlamını yorumlama soruları ile eş anlam ve zıt anlam bilgisini ölçen soruların ön planda olduğu belirlenmiştir. 2024-2025 Eğitim Öğretim Yılı'na ait sorularda, ipucu bulma, sıralama, sınıflandırma, geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanma gibi becerilerin ön planda olduğu görülmektedir. Bu veriler ışığında,

incelenen soruların içeriğinde olumlu bir dönüşümün gerçekleştiği ileri sürülebilir. Bu farkı gösterebilmek adına sorulardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

3. Ayça, Defne'ın kendisine baktığını biliyordu. Göz göze gelseler kahkahayı koyuvereceklerdi. Bu yüzden dışarıyı seyretmeye devam etti. Duvarları küflü tabelalarla kaplı çirkin apartmanlara baktı. Birkaç tane avukatlık bürosu tabelası üst üste gelmişti. Birisi de duvara boyayla adını yazmış, sıva dökülünce yazı eksik kalmıştı. Şimdiyle geçmiş birlikte yaşanıyor gibiydi.

Bu metinde geçen bazı sözcüklerin anlamları ve bu sözcükler, harfleri karıştırılarak verilmiştir. Anlamların karşılarına uygun sözcükleri yazınız. (12 puan)

hkhaaak	etlaab	avsı	sekki

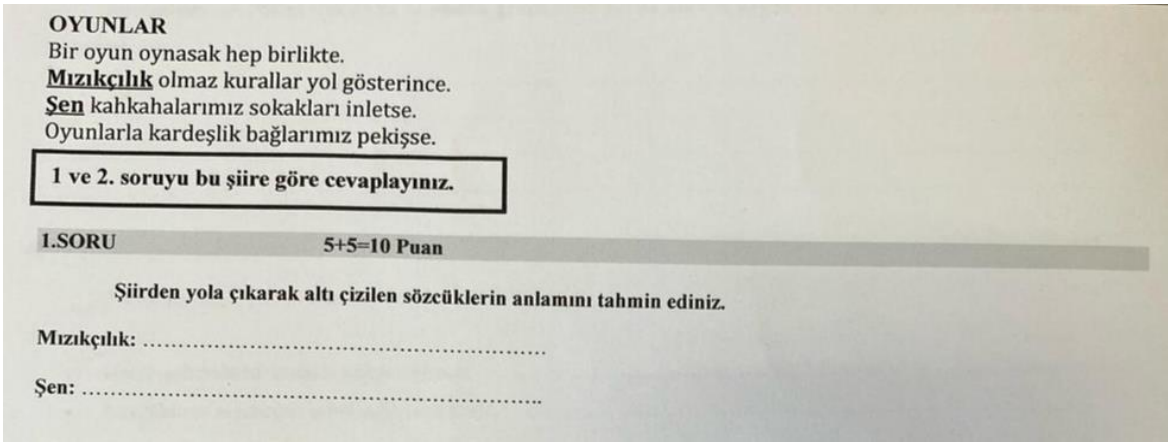
.....: Bir bölümü olmayan; kalık, noksan.
.....: Yüksek sesle gülme.
.....: Üzerinde tanıtıcı, belirtici bir yazı, açıklama, işaret veya resim bulunan nesne; levha.
.....: Herhangi bir yapıdaki yüzeyleri düzgünleştirmek için kullanılan, yarı akışkan, kum, kireç, çimento karışımı veya çamur harç.

**A3. 3. (2024-2025)*

Yukarıdaki örnekte, sözcüklerin kullanımı yoluyla öğrencilerin düşünme becerilerini yordayan, tahmin etmeye ve geliştirmeye yönelik bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşım, soruların teşvik edici ve olumlu bir niteliğe sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

T.O.5.21. Metinden hareketle söz varlığını geliştirmeye yönelik çözümleme yapabilme
5. Sağlıklı beslenme ve spor, kaliteli ve sağlıklı bir yaşam sürmek isteyen herkesin benimsemesi gereken bir yaşam tarzıdır. Burada önemli olan nokta kişinin vücudunu iyi bir şekilde tanıması ve vücuduna en uygun beslenme ve egzersiz programını seçmesidir. Bu şekilde tüketilen besinlerin ve düzenli hareket etmenin faydaları uzun vadede görülecektir. Beslenmedeki kalite, insanın sağlığını da olumlu etkileyecektir. Bu metnin anahtar sözcüklerinden üç tanesini yazınız.
Bu metnin anahtar sözcüklerinden üç tanesini aşağıya yazınız. (12 puan)

**F3. 5. (2024-2025)*


OYUNLAR
Bir oyun oynasak hep birlikte.
Mızıkçılık olmaz kurallar yol gösterince.
Şen kahkahalarımız sokakları inletse.
Oyunlarla kardeşlik bağlarımız pekişse.

1 ve 2. soruyu bu şiire göre cevaplayınız.

1.SORU **5+5=10 Puan**

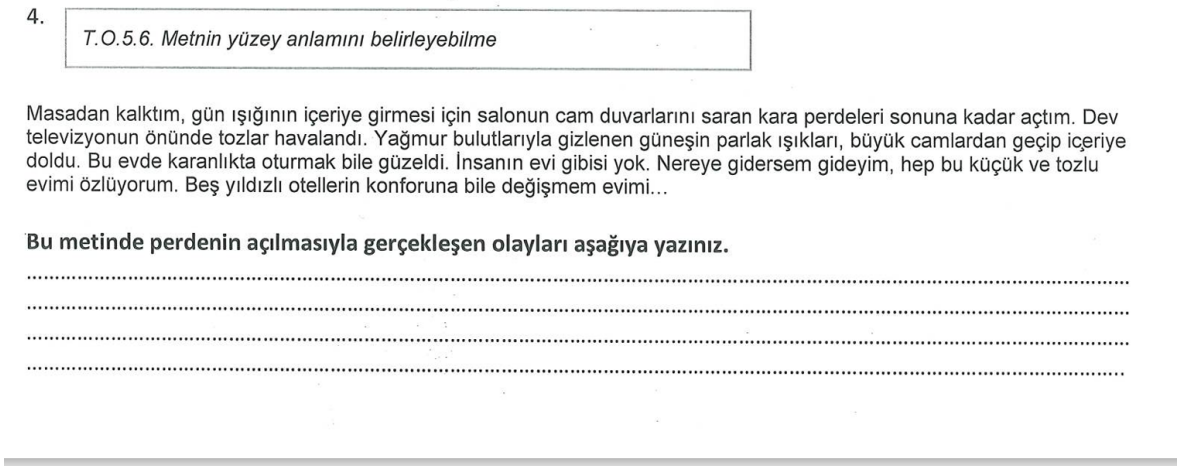
Şiirden yola çıkarak altı çizilen sözcüklerin anlamını tahmin ediniz.

Mızıkçılık: .....

Şen: .....

**D3. 1. (2024-2025)*

Açık uçlu sorularda sıralama becerisi, çözümleme becerisi, çıkarım yapma becerisi ve yorumlama becerisi gibi becerilerin öncelendiği görülmektedir. Her iki yarıyılda da metnin yüzey anlamını belirlemeye yönelik sorular (konu, olay, ana fikir vs.) sorulmuştur. Sorulardan bazıları aşağıda sunulmuştur:



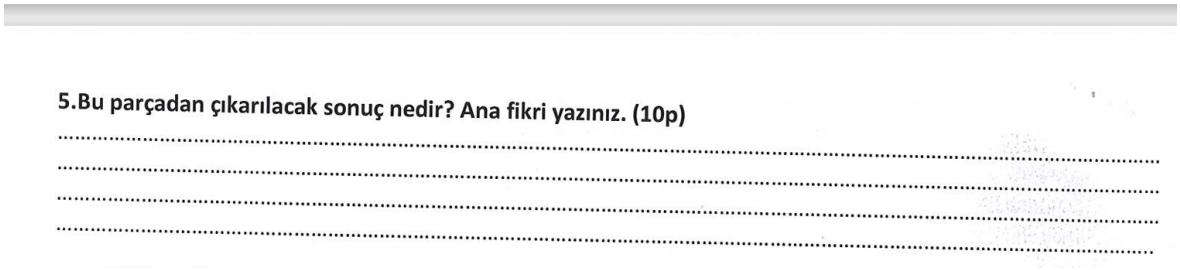
4.

T.O.5.6. Metnin yüzey anlamını belirleyebilme

Masadan kalktım, gün ışığının içeriye girmesi için salonun cam duvarlarını saran kara perdeleri sonuna kadar açtım. Dev televizyonun önünde tozlar havalandı. Yağmur bulutlarıyla gizlenen güneşin parlak ışıkları, büyük camlardan geçip içeriye doldu. Bu evde karanlıkta oturmak bile güzeldi. İnsanın evi gibisi yok. Nereye gidersem gideyim, hep bu küçük ve tozlu evimi özlüyorum. Beş yıldızlı otellerin konforuna bile değişmem evimi...

Bu metinde perdenin açılmasıyla gerçekleşen olayları aşağıya yazınız.

.....
.....
.....
.....



5.Bu parçadan çıkarılacak sonuç nedir? Ana fikri yazınız. (10p)

.....
.....
.....
.....

**A3.1. (2024-2025)*

Hayvanlarla ve doğa ile kurduğumuz bağ şu günlerde azaldı. Fakat, bu konuda Yaren Leylek ile Adem Amca'nın dostluğu bizlere umut veriyor. Türkiye'nin ilk ve tek leylek köyü olan Eskikaraağaç'ta her yılın bahar döneminde muhteşem bir olay yaşanıyor. Yaren Leylek 10 yıldır göç ettiği köye geliyor ve her geldiğinde de Adem Amca'nın teknesine konuyor. Aralarındaki sevgi bağı, onları her sene tekrar bir araya getiriyor ve bizlere dostluk, sevgi kavramlarını hatırlatıyor. **(3. ve 4. soruyu metne göre cevaplayınız.)**

1) **Metnin konusu nedir? (10p)**

4) **Yaren Leylek ve Adem Amca arasında nasıl bir bağ vardır? Açıklayınız. (12p)**

**B3. 3. ve 4. (2024-2025)*

4.5.4. Öğretmenlerin tercih ettiği değerlendirme araçlarına ilişkin bulgular

Değerlendirme süreci, eğitimde öğretme-öğrenme faaliyetlerinin verimliliğini ölçmek ve öğrencilerin gelişimlerini takip etmek bakımından önemlidir. Bu süreç, öğretmenlere, öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerindeki ilerlemeyi sistematik bir biçimde analiz etme, öğrenme eksikliklerini belirleme ve öğretim programını bireysel gereksinimlere uygun biçimde düzenleme olanağı sunar. Bu nedenle, değerlendirme sürecinin öğretim sürecinin başlangıcından tamamlanmasına kadar kesintisiz bir biçimde yürütülmesi gerekmektedir ancak ilgili okullardaki öğretmenlerden değerlendirme araçlarına ilişkin verileri istediğimizde sınırlı sayıda belgeye ulaşılmıştır. Tablo 4.133.'te değerlendirme araçlarının listesi bulunmaktadır. Alanyazında değerlendirme süreçleriyle ilgili kavramlar çeşitlilik göstermektedir. Yukarıda, ilgili bölümde bu kavramlar açıklanmıştır. 2019 TDÖP, ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin kesintisiz ve süreç odaklı bir yaklaşımla yürütülmesi gerektiğini öne çıkarmaktadır. 2024 Ortaokul TDÖP'te ise, dil becerilerine yönelik daha önceki programlardaki uygulamalara ek olarak yeni yaklaşımlar, kavramlar ve bölümler eklenmiştir. Ölçme ve değerlendirme bağlamında, tanılama ölçümleri gerçekleştirilmesi, biçimlendirici değerlendirme yoluyla süreç takibinin yapılması ve geri bildirimlere öncelik verilmesi, sonuç odaklı değerlendirme ile de öğretim sürecinin kalitesinin yükseltilmesi gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2024).

Toplanan değerlendirme araçlarına göre, 2024 Ortaokul TDÖP'te tanımlanan tanılayıcı değerlendirme uygulamaları kapsamında okuma becerisine yönelik ses kullanımı, akıcı okuma, vurgu ve tonlama, sesletim gibi ölçütler dikkate alınmıştır; yazma becerisine yönelik ise yazım ve noktalama kurallarını uygulama, söz varlığını kullanma gibi ölçütler dikkate alınmıştır. Bunun yanı sıra, programın gereklilikleri doğrultusunda, kitap okuma ve film izleme etkinlikleri de değerlendirme araçlarıyla takip edilmektedir. Bazı öğretmenler, bu değerlendirme süreçlerini sınıf içi performans notuna yansıttığını belirtmiştir.

2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki "Okuma Becerisi Uygulanma Esasları'' başlığı altında sunulan ifadeler, programın ilgili konuda benimsediği yaklaşımı net bir biçimde yansıtmaktadır.

1. "Beşinci ve altıncı sınıfta öğrencinin akıcı okuma düzeyi eğitim öğretim yılı başında yapılan tanılama ölçümleri ile değerlendirilerek yıl boyunca izlenir. Tanılama sonrasında akıcı okuma sorunu olan öğrencinin gelişimine yönelik uygulamalar yapılır.

2. Öğrencinin okuduğunu anlama becerileri ise tüm sınıf seviyelerinde eğitim öğretim yılı başında yapılan tanılama ölçümleri ile değerlendirilir ve bu alandaki gelişimi yıl boyunca

izlenir'' (MEB, 2024, s. 7). Yeni programda, akıcı okuma ile okuduğunu kavrama süreçlerinin tüm aşamalarda takip edilmesine dair ortaya konan vurgu, belirgin bir önem arz etmektedir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin okuma kültürünün dönemin başında saptanması önemli bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır; nitekim bu değerlendirmelerden elde edilen sonuçlar kitap listelerinin hazırlanmasında belirleyici bir işlev görecektir. Öğretmenlerden toplanan kitap listelerinin bir kısmı da bu doğrultuda hazırlanmıştır.

Tablo 4.133.

Örnek Değerlendirme Araçları

Değerlendirme Araçları	
Tanılayıcı Değerlendirme Aracı	2024-2025
Kitap ve Film Değerlendirme Şablonu (Okuma Atölyesi)	2024-2025
Okuma ve Yazma Becerilerini Değerlendirme Aracı	2024-2025

Şekil 4.2.

Örnek Tanılayıcı Değerlendirme Aracı

2024-2025 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILI BEYTEPE ORTAOKULU 5/…. SINIFI TÜRKÇE DERSİ SENE BAŞI TANILAYICI DEĞERLENDİRME

Adı Soyadı:
Sınıfı: Numarası:

KONUŞMA BECERİSİ

ÖLÇÜTLER	EVET	KISMEN	HAYIR
Konuşmaya selam ve hitap cümlesiyle başlayabilme			
Konuşmasında dinleyicilerle göz teması kurabilme			
Kelimeleri anlamına uygun olarak kullanabilme			
İşitebilir ses tonuyla konuşabilme			
Konu dışına çıkmadan bütünlük içinde konuşabilme			

OKUMA BECERİSİ

ÖLÇÜTLER	EVET	KISMEN	HAYIR
Sesini mekâna ve dinleyiciye göre ayarlayabilme			
Akıcı okuma yapabilme			
Vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okuyabilme			
Okumasında noktalama işaretlerine dikkat edebilme			
Okumasında kelimeleri doğru telaffuz edebilme			

DİNLEME/İZLEME BECERİSİ

ÖLÇÜTLER	EVET	KISMEN	HAYIR
Dinleme/izleme öncesi hazırlık yapabilme			
Dinlerken/izlerken başkalarını rahatsız etmeden dinleyebilme			
Dinlediklerinin/izlediklerinin yüzey anlamını belirleyebilme			
Dinledikleri/izledikleri ile ilgili soruları cevaplayabilme			
Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini belirleyebilme			

YAZMA BECERİSİ

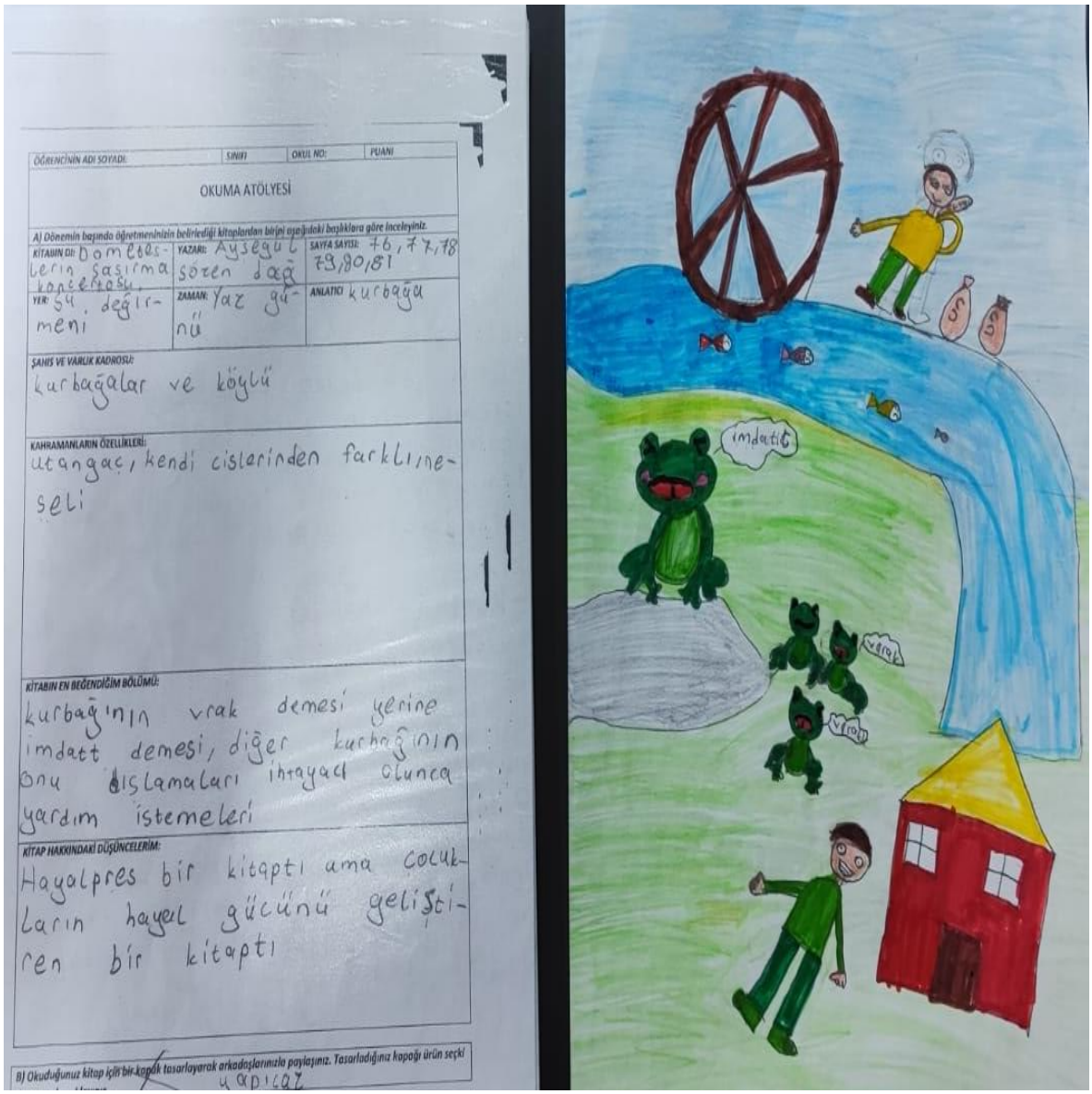
ÖLÇÜTLER	EVET	KISMEN	HAYIR
Konu bütünlüğüne dikkat ederek yazabilme			
Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uygun yazabilme			
Yazısında söz varlığını anlamına uygun kullanabilme			
Yazma sürecini yönetebilme			
Doğru, okunaklı ve kağıt düzenine uygun yazabilme			

YAZMA BECERİSİ ÇALIŞMASI

Sizi çok etkileyen bir gününüzü anlatan yazı yazınız. (Yazarken yazım kurallarına, kağıt ve yazı düzenine, noktalama işaretlerine dikkat ediniz.)

Şekil 4.3.

Örnek Okuma Atölyesi Aracı



ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI: | SINIFI | OKUL NO: | PUANI

OKUMA ATÖLYESİ

A) Dönemin başında öğretmeninizin belirlediği kitaplardan birini aşağıdaki başlıklara göre inceleyiniz.

KİTABIN ADI: Dometes- lerin şaşırma konferansı | YAZARI: Ayşegül Şözen Dağ | SAYFA SAYISI: 76, 77, 78, 79, 80, 81

YER: Şu. değir- meni | ZAMAN: Yaz gü- nü | ANLATICI: kurbağa

ŞAHIS VE VARLIK KADROSU:
kurbağalar ve köylü

KAHRAMANLARIN ÖZELLİKLERİ:
utangaç, kendi cislerinden farklıne- seli

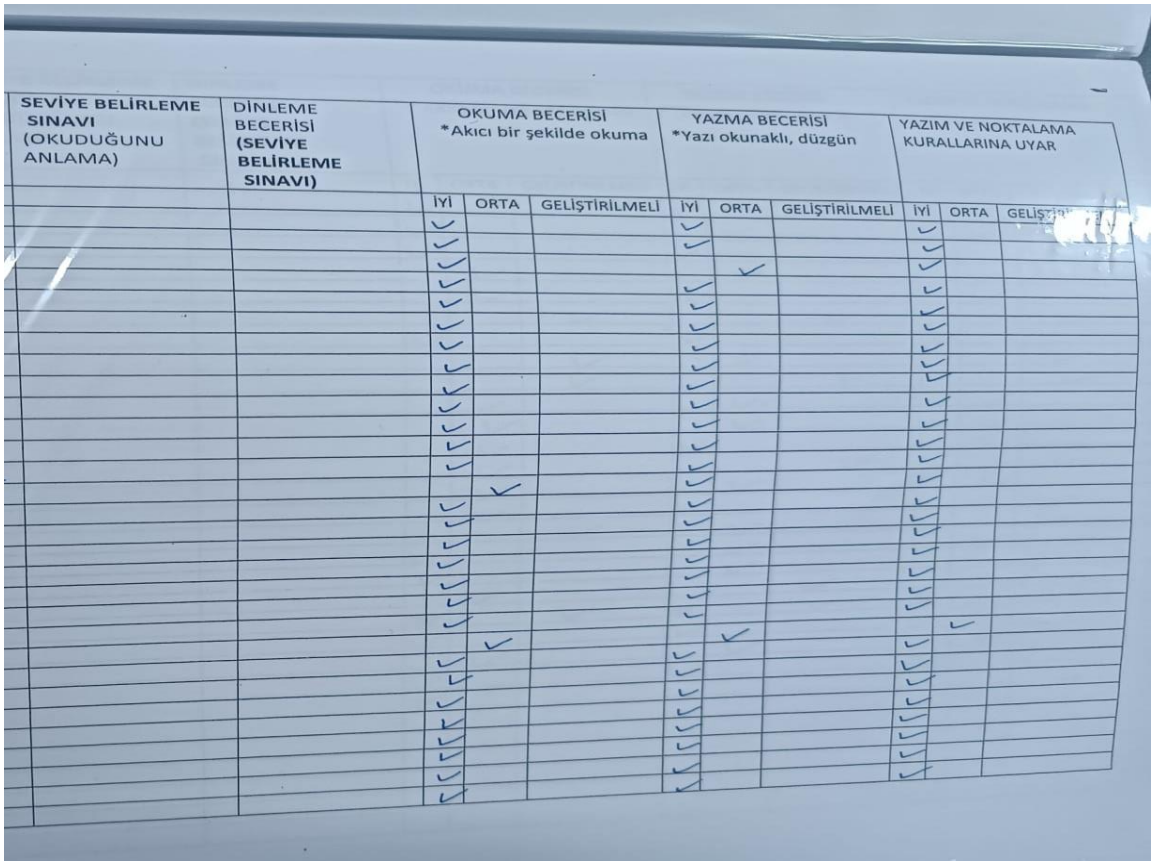
KİTABIN EN BEĞENDİĞİM BÖLÜMÜ:
kurbağının vrak demesi yerine imdatt demesi, diğer kurbağının onu dışlamaları ihtayacı olunca yardım istemeleri

KİTAP HAKKINDAKİ DÜŞÜNCELERİM:
Hayalpres bir kitaptı ama cocuk- ların hayal gücünü geliş- ren bir kitaptı

B) Okuduğunuz kitap için bir kapak tasarlayarak arkadaşlarınızla paylaşınız. Tasarladığınız kapağı ürün seçki

Şekil 4.4.

Örnek Okuma ve Yazma Becerisi Değerlendirme Aracı



SEVİYE BELİRLEME SINAVI (OKUDUĞUNU ANLAMA)	DİNLEME BECERİSİ (SEVİYE BELİRLEME SINAVI)	OKUMA BECERİSİ *Akıcı bir şekilde okuma			YAZMA BECERİSİ *Yazı okunaklı, düzgün			YAZIM VE NOKTALAMA KURALLARINA UYAR		
		İYİ	ORTA	GELİŞTİRİLMELİ	İYİ	ORTA	GELİŞTİRİLMELİ	İYİ	ORTA	GELİŞ

BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde, bulgulardan elde edilen sonuçlara yer verilmiş ve bu sonuçlar alanyazın doğrultusunda tartışılmıştır. Buna göre, elde edilen sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler sunulmuştur.

5.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

İlk görüşmede doğrudan atıfta bulunmaksızın, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri'nde belirtilen performans düzeylerine yönelik farkındalıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin kazanımları ölçme ve değerlendirme süreçleri, ölçme araçları için seçtikleri metin türleri, kullandıkları ölçme araçları ve hangi aşamada kullandıkları, değerlendirme sürecinde dikkate aldıkları stratejiler, raporlama (yorumlama) ve geri bildirim araçlarını kullanma durumları incelenmiştir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu kazanımların açıklamalarını dikkate alarak sınıf düzeyine uygun etkinlikler planladıklarını, kazanımlara uygun ders planı hazırladıklarını belirtmiştir. Ölçme ve değerlendirme süreci kapsamında, sınıf düzeyine göre metin türü çeşitliliğine dikkat ettikleri, dil bilgisi konularının öğretiminde aşamalı bir süreç izledikleri, yazma boyutlarını da kapsamlı bir biçimde inceledikleri ifade edilmiştir. Okuma ve yazma becerilerinin öğretiminde, aşamalı bir gelişim sürecinin dikkate alınması ve her sınıf düzeyinde buna uygun ölçümler yapılması önemli bir gelişme olarak görülmektedir. Okuma ve yazma becerilerini ölçme araçlarında metin türü çeşitliliğine dikkat ederek soru hazırlayan öğretmenler, okuma becerisine yönelik "hikâye, masal, şiir, anı, fabl, makale, röportaj, roman, deneme, söyleşi, destan" gibi türleri; yazma becerisine yönelik "deneme, öykü/hikâye, şiir, kompozisyon, masal, fabl, söyleşi, biyografi, gezi yazısı" gibi türleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Sadece ders planına veya ders kitabına bağlı kalan ya da öğrencinin ilgisine göre metin türünü belirleyen öğretmenler de bulunmaktadır. Güneş'e (2013, s. 623) göre dil öğretiminde metinler dil becerilerini, sosyal ve zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirme noktasında birer araçtır. Bu nedenle, metin seçiminde gösterilecek hassasiyetle farklı becerileri geliştirmek mümkündür. Sınıf düzeyine göre, metin türü çeşitliliği de aşamalı bir biçimde artırılmalıdır. Türkçe dersi öğretim programları (MEB

2006, 2015, 2018, 2024) da öğrencilerin metin okuma ve üretme süreçlerinde farklı türlerle buluşturulmasına yönelik yönlendirmeler içermektedir. Dolayısıyla bu yönlendirmelere göre öğrencilere rehberlik edecek olan Türkçe öğretmenlerinin tür farkındalığı çalışmalarını önemsemeleri, buna yönelik ölçme ve değerlendirme yapmaları gerekmektedir.

Öğretmenlerin kullandıkları görev biçimleri açısından bakıldığında, öğretmenlerin, okuma becerisine yönelik kısa yanıtlı soruları, açık uçlu soruları kullandıklarını; yazma becerisine yönelik verilen konudan hareketle yazma, metin tamamlama, istenen türe ilişkin yazma, özet yazma gibi görev biçimlerini kullandıklarını belirtmişlerdir ancak öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sondaj da yapılmış olmasına rağmen bu soruya yanıt vermemesinin gerekçesi ayrıca değerlendirilmelidir. Ünlü, Öztürk ve Tağa (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin en fazla çoktan seçmeli sınavlardan yararlandıkları ve bunu yazılı sınavların izlediği belirlenmiştir. Canbulat, Bıçak ve Uyumaz (2017, s. 468) ise çalışmalarında, Türkçe öğretmenlerinin en çok klasik/açık uçlu ve çoktan seçmeli soruları kullandıklarını ortaya çıkarmışlardır. Her iki çalışmada da öğretmenlerin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarına uygulamalarında yer vermedikleri, geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını kullandıkları görülmektedir. 2014 ve 2017'de yapılan bu çalışmalar, yukarıda belirtilen sonuçlara göre, 2023 yılında ölçme araçlarının kısmen çeşitlenmeye başladığı söylenebilir. Bunun yanı sıra, araştırmada öğretmenlerin okuma becerisini daha sık, yazma becerisini ise daha seyrek ölçtükleri anlaşılmıştır.

Okuma ve yazma süreçlerini değerlendirmeyle ilgili araştırma sorularına verilen yanıtlarda, öğretmenlerin okumada en fazla sesli ve sessiz okuma, tahmin etme, not alarak okuma, özetleme gibi stratejileri; yazmada ise en fazla serbest yazma, güdümlü yazma, yaratıcı yazma ve kontrollü yazma gibi stratejileri değerlendirdikleri görülmüştür. Sesli okuma, öğrencilerin sözcükleri doğru seslendirerek anlamlarına uygun biçimde ifade etmelerini amaçlar ve bu süreç, onların okuma düzeylerini belirlemeye katkı sunar (Özbay, 2007, s. 18). Diğer bir yandan eğitimciler ve yazarlar arasında, sessiz okumanın 'anlamayı ve kavramayı hedefleyen bir okuma türü' olduğu konusunda geniş bir uzlaşı vardır. (Cemiloğlu, 2001, s. 56; Ünalan, 2006, s. 72; Özbay, 2007, s. 21; Calp, 2007, s. 115). Her ikisinin de öğretmenler tarafından dikkate alınıyor olması önemli bir sonuç olarak görülmektedir. İlk görüşme sonucunda, okuma stratejilerinin değerlendirilmesinde öğretmenlerin metinle ilgili soru sorma ve yanıtlama yöntemini hem en etkili hem de en sık kullandıkları yöntem olarak değerlendirdiği saptanmıştır. Öğretmen, okuma stratejilerini öğrencilerin bilgi ve becerileriyle bağdaştırarak günlük yaşamda uygulanabilir bir deneyime dönüştürmelidir. Seçtiği ve kullandığı okuma stratejilerinin her öğrenci için aynı etkinlikte

sonuç vermeyebileceğinin farkında olmalıdır. Ayrıca, okumada kullanılabilecek bazı stratejilerin model uygulamalarını (örneğin, sesli okuma) sınıf içinde sergilemelidir. İlköğretimden yükseköğretime kadar öğrencilerin okuma sürecinde başarılı olmaları, okuma sırasında kazandıkları stratejileri uygulayabilme yeteneklerine bağlıdır. Bu becerilerin öğretilmesi, ölçülmesi ve değerlendirilmesi ise öğretmenlerin nitelikli bir biçimde yetiştirilmesine dayanır.

Öğretmenlerin raporlama ve geri bildirim araçlarını kullanım durumları incelendiğinde, okuma becerisine yönelik bulgulara göre, öğretmenlerin çoğu bu süreçte öğrencilere geri bildirim sunmazken, geri bildirim sağlayanlar genelde sözlü ifadeleri tercih etmektedir. Dönem sonunda okuma becerilerinin değerlendirilmesi içinse, okuma becerisi değerlendirme formları, yazılı sınavlar, kitap analiz formları ve özet formları gibi araçlardan faydalandıkları belirlenmiştir. Yazma becerisine yönelik bulgulara göre, öğretmenlerin sözlü geri bildirim, yazma süreci esnasında, derste geri bildirim, yazılı geri bildirim ve ödüllendirme gibi geri bildirim türlerini kullandıkları belirlenmiştir. Dönem sonunda yazma becerilerinin değerlendirilmesi içinse, yazılı anlatımı değerlendirme formları, yazılı sınavlar, ödevler ve akran değerlendirme formları gibi araçları kullandıkları görülmüştür. Öğrencilere okuma ve yazma çalışmaları sonrasında geri bildirim verilerek becerilerin geliştirilmesi sağlanabilir. Konuyla ilgili araştırmalar, yazılı metinlere sağlanan geri bildirimlerin öğretim sürecini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu geri bildirimler, öğrencilerin duygu ve düşünce aktarımında yeterli olgunluğa ulaşıp ulaşmadığı konusunda farkındalıklarını artırmakta ve metin yazma sürecinde bilgi ve birikimlerini artırarak hataların azalmasına katkı sağlamaktadır (Çetinkaya ve Hamzadayı, 2011; Ülper, 2011; Lee, 2017; Bayat, 2019; Özşavlı, 2023). Sönmez (2021) sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada, öğrencilerin okuma becerilerine yönelik verilen geri bildirimlerin en fazla bireysel geri bildirimlerden oluştuğu sonucuna ulaşmıştır. Geri bildirimin niteliği bakımından da öğretmenlerin genellikle güdüleyici ve öğretici geri bildirimlerde bulundukları anlaşılmıştır. Buna göre, her kademede okuma sürecinde bireysel ve sözlü geri bildirim verildiği söylenebilir. Sözlü geri bildirimlerin yazılı geri bildirimlerden olumlu anlamda farkı, bireysel yerine toplu geri bildirim olanağı sunmasıdır. Bir öğrencinin çalışması hakkında öğretmenin yaptığı sözlü değerlendirme, diğer öğrenciler için de kendi eksikliklerini ve üzerinde durulması gereken noktaları anlamalarına yardımcı olan bir ileti olarak görülebilir. Bu yaklaşımın, öğrencilerin farklı hata türlerini görmelerine olanak sağlayacağı düşünülebilir ancak bu aşamada, öğretmenin hataları ifade ederken etkili bir iletişim becerisine sahip olması gerekmektedir.

Aksi halde, verilen geri bildirim öğrenciler tarafından dikkate alınmayabilir veya tepkiyle karşılanabilir.

Yukarıdaki sorulara verilen yanıtların üçüncü yeterlik alanıyla ilişkisi incelendiğinde, öğretmenlerin yanıtlarında Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2008 tarihli Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri raporunda belirtilen bazı yeterliklere değinmediği gözlemlenmiştir. Özellikle, öğretmenlerin "farklı ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini hazırlama ve uygulama süreçlerini bilmesi" (A1 Düzeyi), "yapılandırılmış ölçme araçlarıyla hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemesi" (A2 Düzeyi), "öğrencileri ile velileri ölçme ve değerlendirmenin amaçları hakkında bilgilendirmesi" (A2 Düzeyi) ve "öğretim stratejilerini, öğrenme ortamını, ölçme yöntem ve tekniklerini değerlendirme sonuçları doğrultusunda yeniden düzenlemesi" (A2 Düzeyi) gibi yeterliklere yönelik uygulamalara yeterince odaklanmadığı anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra, geri bildirim sağlama noktasında da eksikliklerin olduğu belirlenmiştir; bu durum, özellikle "değerlendirme sonuçlarını uygun bir dille ilgililerle paylaşması" (A2 Düzeyi) gibi yeterliklerin öğretmenler tarafından etkin bir biçimde uygulanmadığını göstermektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde bir farkındalık ve uygulama becerisi geliştirmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

5.2. İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

İkinci görüşmeye katılan 34 Türkçe öğretmeninden elde edilen 'ölçme ve değerlendirme' kavramlarına yönelik bulgularda öğretmenlerin bazılarının ölçme ve değerlendirme kavramlarını karıştırdıkları, bazılarının ölçme ve değerlendirme kavramlarını ayrı ayrı, bazılarının ise tek bir kavram olarak tanımladıkları görülmüştür. Bu doğrultuda temalar 'ölçme kavramı', 'değerlendirme kavramı' olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Ölçme kavramı temasına yönelik altı kodlama belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre, bu kodlamalar arasında en çok vurgulanan 'öğrencilerin dil becerilerindeki gelişimlerini izleme' olmuştur. Ölçme kavramına ilişkin doğru tanımlamalar yapıldığı ileri sürülebilir. Değerlendirme kavramı temasına yönelik en fazla tekrarlanan kodlamalar 'öğrencileri tanıma', 'ölçme ve değerlendirmeyi süreç ve sonuç olarak tanımlama' biçimindedir. Öğretmenlerin çoğunluğu, ölçme ve değerlendirme kavramlarını birbirine eşdeğer anlamlar taşıyan iki kavram olarak ele almışlardır. Buna karşılık, yalnızca iki öğretmen hem ölçme hem de değerlendirme kavramlarını ayrı ayrı tanımlayarak açıklamıştır. Deniz ve Keray Dinçel'in (2019) araştırmasından elde edilen verilere göre, 50 öğretmenden 22'si ölçme

kavramını başarıyla tanımlamış, 28'i ise bu kavramı açıklayamamıştır. Bu veriler, mevcut çalışmanın sonuçlarıyla belirgin bir uyuşmazlık göstermektedir. Mevcut araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin ölçme kavramına yönelik, kavramsal bilgi düzeyinde bir ilerleme olduğu anlaşılmaktadır. Bunun temelinde, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının farklı yılları içeren bir zaman diliminde incelenmesi yatıyor olabilir.

Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarındaki amaçlarını belirlemeye yönelik bulgularda, öğretmenlerin en fazla 'kazanımların ne kadarının verilebildiğini görme' amacı taşıdıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, 'süreci etkili yönetmek için öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek', 'kendilerini sözlü ve yazılı olarak etkili bir biçimde ifade edebilmelerini sağlamak' kodlamaları da bazı öğretmenlerin belirttiği amaçlar doğrultusunda oluşmuştur.

Kazanımların açıklamalarının ölçme ve değerlendirme sürecine etkilerini belirlemeye yönelik sorudan elde edilen sonuçlara göre, her sınıf düzeyinde kazanımların birbiriyle bağlantılı olduğu, bu kazanımların öğretim niteliğini yükselttiği, sürecin sarmal bir yapıda ilerlediği ve kazanımların daha ayrıntılı bir biçimde ele alındığına dair bulgular ortaya çıkmıştır. Bu araştırma bağlamında, 2023 yılında 57 öğretmenle yapılan ilk görüşmede de öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun alt becerileri dikkate alarak sınıf düzeyine uygun etkinlikler geliştirdiği ifade edilmiştir. Ölçme ve değerlendirme süreci kapsamında, öğretmenlerin sınıf düzeyine göre sınav sorularında metin türü çeşitliliğine dikkat ettikleri, dil bilgisi konularının öğretiminde aşamalı bir yaklaşım benimsedikleri, yazılı metinleri ayrıntılı bir biçimde inceledikleri ortaya konmuştur.

Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun okuma ve yazma becerisine yönelik ölçme aracını bireysel hazırladıklarını ifade ettikleri ancak soruları hazırlarken en fazla özel yayınları, ders kitabını ve yazınsal metinleri kullandıkları; en az ise Z-Kitaplardan yararlandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, okuma becerisini değerlendirmeye yönelik ölçme araçlarını kazanımları/öğrenme çıktılarını ölçmek amacıyla tasarladıklarını ifade etmiştir. Yazma becerisine yönelik yanıtlar da aynıdır. Okuma becerisine ilişkin en çok açık uçlu sorular hazırladıklarını belirtmişler; buna karşılık, doğru-yanlış soruları, kısa yanıtlı sorular ve metni yeniden yazma görev biçimlerini ise en az düzeyde kullandıklarını dile getirmişlerdir. Metne dayalı soruların niteliğine bakıldığında, en fazla metni anlama soruları sordukları; en az ise hikâye unsurlarını belirleme soruları sordukları görülmüştür. Yazma becerisine ilişkin ise en çok açık uçlu soru (verilen konudan hareketle yazma) ve metin tamamlama görev biçimi kullanıldığı ifade edilmiştir. Bu yanıtlardan sonra öğretmenlerin yanıt detaylandırması için bir liste verildiğinde ise, okuma

becerisine yönelik en fazla, metin özetleme soruları, metne başlık/başlığa metin belirleme soruları, kısa-uzun yanıtlı sorular, serbest çağrışım soruları, karma sorular işaretlenmiştir. Yazma becerisine yönelik ise, paragraf yazma, metni tamamlama soruları işaretlenmiştir. Değerlendirme araçları listesinde ise, 12 öğretmen işaretleme yapmıştır. Sınıf içi gözlem yaptıklarını; öz değerlendirme, performans değerlendirme ve yazılı anlatımı değerlendirme formları kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, Türkçe dersinde ve okuma-yazma öğrenme alanlarında öğrencilerin tutumlarını, süreçteki gelişimini değerlendiren araçların, öğretmenlerin çoğunluğu tarafından nadiren veya ara sıra kullanılması, tamamlayıcı değerlendirme araçlarına yeterli önemin verilmediğini ortaya koymaktadır. İkinci görüşmede de öğretmenlerin bir kısmı geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının yaygın kullanıldığını ve hızlı değerlendirme sağladığını ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin verdiği yanıtlar dikkate alındığında, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarının süreç temelli, öğrenme sürecine katkı sağlayan, öğrenci odaklı ve bireysel farklılıklara öncelik veren araçlar biçiminde nitelendirildiği anlaşılmaktadır. Bu da yeterince kullanmamalarına rağmen öğretmenlerin bu tür araçların öneminin farkında olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin yanıtlarının alanyazındaki bulgularla örtüştüğü belirtilebilir (Doğan, 2020; Kan, 2016). Doğan Kahtalı ve Çelik'in (2020, s.240) 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda önerilen ölçme ve değerlendirme araçlarını öğretmenlerinin kullanım düzeylerini belirlemek amacıyla yürüttüğü araştırma sonuçlarına göre; Türkçe öğretmenleri, geleneksel ölçme araçlarından çoktan seçmeli soruları, eşleştirme testlerini, kısa yanıtlı soruları, doğru-yanlış tipi soruları daha fazla kullanmaktadır. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları arasında ise en sık kullanılan açık uçlu sorular olmuştur. Açık uçlu soru kullanımına ilişkin bulgular benzerlik göstermektedir. Karatay ve Dilekçi (2019, ss. 694-696), yürüttükleri çalışmada, öğretmenlerin sınavlarını geleneksel bir yöntemle geliştirdiğini ve bu sınavlarda ağırlıklı olarak test/çoktan seçmeli soru biçimini kullandığını belirlemişlerdir.

Türkçe öğretmenlerinden okuma ve yazma becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi kapsamında, 2019 TDÖP'yi ve ders kitaplarını yönlendiricilik açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretim programlarının uygulayıcıları öğretmenler olduğundan, programın uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar ile programın güçlü ve zayıf yanları genellikle öğretmenler tarafından belirlenmektedir (Bayburtlu, 2015, s. 146). Türkçe öğretmenlerinin düşüncelerinin belirlenmesi amacıyla sorulan bu sorudan elde edilen sonuçlar olumlu ve olumsuz iki ana tema altında sunulmuştur. Okuma becerisi kapsamında olumlu ve olumsuz görüşlerin birbirine yakın olduğu görülmüştür ancak öğretmenlere ölçme ve değerlendirme açısından yönlendiriciliğine dair vurgu yapıldığı halde, yanıtlar beklentiyi

karşılamamıştır. Öğretmenlerin çoğu, program ve kitabın içeriğine dair ifadeler kullanmışlardır. Buna göre, okuma becerisine yönelik olumlu kodlamalarda, programı ve ders kitabını yeterli gördükleri; metinleri ve etkinlikleri beğendikleri ortaya çıkmıştır. Olumsuz kodlamalara göre ise, ders kitabındaki metinlerin ilgi çekici ve güncel olması gerektiği, metin türü çeşitliliğinin artırılması gerektiği, görsellerin yetersiz ve estetikten yoksun olmasının sorun oluşturduğu ifadelerini kullanmışlardır. Yazma becerisi kapsamındaki olumsuz kodlamalara göre ise, ders kitabına yönelik ilgi çekici ve güncel konular olmadığını, etkinliklerin yetersiz olduğunu, kapsamlı olmadığını ve metin türü çeşitliliğinin az olduğunu belirtmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde, tutarlı ve benzer sonuçlara ulaşıldığı gözlemlenmiştir. Çarkıt (2019), ders kitaplarında yalnızca metin içeriklerinin değil, aynı zamanda görsel bileşenlerin de yetersizliğine dikkat çekmiştir. Şahin ve Yardimci (2024) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler, ders kitabının içeriğinden kaynaklanan sorunları ifade etmişlerdir. Buna göre öğretmenler, Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin uzun olduğunu, etkinliklerin sürekli aynı yapıda tasarlandığını ve farklı türde etkinliklere yer verilmediğini belirtmiştir. Bu bulgular da araştırma sonuçlarıyla benzerlik taşımaktadır. Bıçak ve Alver (2018) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin büyük bir kısmı, Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2018) uygun olarak hazırlanan ders kitaplarındaki metin türü çeşitliliğini yeterli görmüş; bununla birlikte ders kitabındaki metinlerin uzun olduğunu ve metin sayısının fazla olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda, mevcut çalışmanın bulgularının farklılığı, metin türü çeşitliliğinin öğretmenlerin görüşlerine bağlı olarak farklı biçimlerde değerlendirilmiş olmasıdır.

Öğretmenlere okuma ve yazma becerilerine yönelik süreç ve sonuç değerlendirmesinde karşılaşılan sorunlar, okuma ve yazma becerisini ölçme amaçları ve sonuçları kullanım biçimleri sorulmuştur. Okuma becerisi kapsamında karşılaşılan sorunlar sınıf mevcudunun kalabalık olması, zaman yönetiminde sorunlar yaşanması, öğrencilerin ilgi ve motivasyon eksikliği yaşaması, dönem başında okuma düzeylerinin farklı olması, okuma alışkanlığının olmaması olarak yanıtlanmıştır. Yazma becerisi kapsamında karşılaşılan sorunlar ise, sınıf mevcudunun kalabalık olması, yazma isteğinin son yıllarda azalması, zamanın sınırlı olması biçiminde yanıtlanmıştır. Aydın (2022) çalışmasında, Türkçe öğretmenlerinin yazma uygulamalarında yaşadıkları sorunlara yönelik görüşlerini incelenmiş ve benzer sonuçlara ulaşmıştır. Öğretmenler, "ifade yetersizliği, yazım ve noktalama sorunları, dil ve anlatım hataları, yazma isteksizliği, plan ve işleyiş sorunları, okuma alışkanlığı eksikliği, sayfa düzeni sorunları, yazma kaygıları, konu bulma sorunu, bilgi eksikliği, ilkokuldan gelen eksiklikler, günlük dil kullanımı, kalabalık sınıf ortamı,

yazma uygulamaları için ayrılan zamanın, kaynak kitapların ve haftalık ders saatinin yetersiz olması" gibi sorunlar belirtmişlerdir. Tok ve Ünlü (2014), ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerden yazma sürecine dair veriler toplamış ve bu görüşmeler neticesinde çeşitli sonuçlara ulaşmışlardır. Araştırma, öğretmenlerin tamamının yazma eğitimine yeterli zaman ayırmadığını, öğrencilerin yazma sürecine ilişkin bilgi birikimlerinde eksiklikler bulunduğunu ve teknolojinin yazma becerileri üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı sırasında deneyimledikleri problemlerle ilgili pek çok araştırma yürütülmüştür. Değerlendirme sürecinde öğrenciden olduğu kadar öğretmenden kaynaklanan sorunlar da olabilir. Polatcan (2020), Türkçe öğretmenlerinin meslek hayatlarına başladıktan sonra kendilerini geliştirme ve yenileme yönünde çaba göstermediklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin, değerlendirme araçlarını etkin bir biçimde kullanabilmeleri ve bu araçları becerilere uygun bir biçimde seçebilmeleri için eğitim almaları gerekmektedir. Bu konudaki bilgi yetersizliği, öğrencilerin bireysel özelliklerinin tanınması ve gelişimlerinin desteklenmesi önünde ciddi bir engel teşkil edebilir.

Öğretmenlere, ölçme sonuçlarına ilişkin geri bildirimin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına katkısı, bu sonuçları kullanma biçimleri, uyguladıkları geri bildirim türleri ve bu geri bildirimlerin okuma ile yazma becerilerine göre farklılık gösterip göstermediği hakkında sorular yöneltilmiştir. Öğretmenler, en çok eksikliklerin fark edilmesine ve giderilmesine, ayrıca gelişimin izlenmesine katkı sağladığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Ölçme sonuçlarını öğrencilerle paylaşmak, öğrenci düzeyini belirlemek, öz değerlendirme yapmak ve öğretim sürecini (kazanımlar vs.) değerlendirmek için kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu, sözlü geri bildirim sağladığını ifade etmiştir. Ayrıca, yazılı materyaller üzerinde işaretlemeler yapan ve metin üretim sürecinde yönlendirici ifadelerle rehberlik eden öğretmenler de bulunmaktadır. Buna karşılık, bazı öğretmenler, geri bildirimlerini yalnızca sınav sonuçlarına dayalı olarak sunduğunu belirtmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin yarısına yakını, geri bildirim türlerinin okuma ve yazma becerilerine göre değişiklik gösterdiğini ifade etmiştir. Yazma sürecinde, kâğıt üzerinde düzeltmeler yapma, başarılı ya da yaratıcı yazılı metinleri ödüllendirme gibi geri bildirimler sunduklarını dile getirmişlerdir. Bu çalışmanın bulgularında görüldüğü gibi, öğretmen tarafından incelenip değerlendirilen yazılı sınav kâğıtlarının, çalışma kâğıtlarının doğrudan öğrenciye teslim edilmesi ya da akranları arasında paylaştırılması yoluyla, kâğıttaki eksikliklerin ve güçlü yönlerin fark edilmesini sağlamak da bir geri bildirim türü olarak değerlendirilebilir. Çetinkaya ve Köğce (2014, s. 132) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmenlerinin

öğrencilere genellikle değerlendirme odaklı (değerlendirmeci) geri bildirimler verdiği vurgulanmıştır. Bu tür geri bildirim, öğrencilerin performansını değerlendirmeye odaklanırken, geliştirici geri bildirimlere kıyasla daha az yapıcı olabilir. Eğitim süreçlerinin işleyişini etkileyen en önemli ölçme ve değerlendirme unsuru, geri bildirim sağlamaktır. Süreç ve sonuç temelli değerlendirme çerçevesinde yürütülen tüm çalışmalarda, öğrencilere sağlanacak geri bildirimlerin eğitsel değerinin belirleyici olduğu bilinmektedir. Öğrenme ortamını yapılandırma, öğrenme sürecini destekleme ve öğrenciyi teşvik etme gibi hedeflerle geri bildirim uygulanmalıdır. Bu konuda gerçekleştirilen çalışmalar, öğrenci yazma becerilerinin gelişimine yönelik verilen geri bildirimlerin öğretim sürecine olumlu katkılar sağladığını, öğrencilerin duygu ve düşünce aktarımındaki yetkinlik düzeylerini değerlendirme konusunda bilinçlenmelerine olanak tanıdığını ve metin üretimiyle ilgili bilgi birikimlerini güçlendirerek hata yapma oranını düşürdüğünü göstermektedir (Çetinkaya ve Köğce, 2014; Bayat, 2019; Göçer, 2019). Öğrenciler, geri bildirimler aracılığıyla okuma ve yazmaya karşı olumlu tutumlar geliştirebilirler. Bu çerçevede, geri bildirimin kaynağı ve türü büyük ölçüde önem taşımaktadır. Yazılı metnin niteliğine, öğrencilerin gelişim düzeylerine, zamana ve gereksinimlere uygun geri bildirim kaynaklarının seçilmesi, ölçme ve değerlendirme sürecinin daha etkin ve işlevsel bir biçimde yürütülmesini sağlayacaktır.

Öğretmenlere, dönem başarısını belirlemek amacıyla hazırladıkları ölçme ve değerlendirme raporunda hangi ölçütlere odaklandıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin büyük bir kısmı, bu raporda sınıf içi davranışlara, öğrencilerin sergiledikleri çabaya, ödev yapma durumuna, sınıf içi etkinliklere katılım düzeyine ve kitap okuma sıklığına yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, dönem içerisinde bu ölçütleri dikkate alarak performans notu verdiklerini belirtmişlerdir. Okullarda öğretmenlerin öğrencileri değerlendirdiği ders ve sınıf içi, okul içi etkinliklere katılım notlarının hangi ölçütlere dayandığı, değerlendirme sürecini etkileyen ders dışı etkenler ve öğretmenlerin bu değerlendirme yaklaşımına yönelik tutumları, alanyazında tam olarak açıklığa kavuşmamıştır. Yücel ve Kasapoğlu Tankutay (2023) araştırmalarında, öğretmenlerin en fazla çelişki yaşadıkları hususlardan birinin, öğrencilere not verirken dikkate alacakları ölçütlerin belirlenmesi olduğunu ortaya koymuşlardır. Öğretmenler, performans notunu belirlerken akademik başarılarının ötesinde, tutum ve davranışları ile ders dışı etkinliklere katılımlarını da hesaba katmalarının, öğrenciler arasında eşitlik ve adaletin sağlanması konusunda tereddütlere yol açtığını belirtmektedirler. Araştırmanın sonuçlarından biri olarak ortaya çıkan, öğretmenlerin not verirken adaletin sağlanması konusundaki çelişkilerine benzer bulgular, Tezcan ve diğerlerinin (2020) araştırmalarında da ortaya çıkmıştır. Söz konusu çalışma, bazı

öğretmenlerin adil olamama kaygısı nedeniyle geleneksel kâğıt-kalem sınavlarını tercih ettiğini göstermektedir. Mevcut çalışmanın bulguları, söz konusu araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Öğretmenler, performans notlarını, geçmişte kanaat notu olarak bilinen uygulamalara benzer bir yaklaşımla belirlemektedir ancak Millî Eğitim Bakanlığı Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi'nde, "Ortaokul ve liselerde öğretmenler tarafından öğrenciye anında geri bildirim vermek amacıyla ünite/tema veya konu sonlarında ya da kritik kazanımları ölçmek için kısa süreli sınavlar yapılabilir. Kısa süreli sınavlar notla/puanla değerlendirilmez." ifadesine de yer vermiştir.

5.3. Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma sorusuna ilişkin bulgular 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı ilk defa uygulayan 14 Türkçe öğretmeninden elde edilmiştir. Yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmaya başlanmasıyla birlikte, yeni öğrenme öğretme yaklaşımlarının eğitimin hangi sürecinde ne düzeyde işe koşulacağı net biçimde tanımlanmış; buna dair ayrıntılı tema planları, uygulama örnekleri programa eklenmiştir. 2024-2025 Eğitim Öğretim Yılı'nda uygulanmaya başlanan programın sadece birinci dönemini değerlendirme olanağı olduğundan yalnızca bu öğretim yılında 5. sınıfta görev yapan öğretmenlere ölçme ve değerlendirmeye ilişkin sorular yöneltilmiştir.

Öncelikle öğretmenlere, okuma ve yazma becerilerinin ayrı ayrı ölçülmesine ilişkin bir soru yöneltilmiştir. Bu bağlamda, 2023 yılında güncellenen Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği hakkında bilgi sahibi olup olmadıkları sorgulanmıştır. Öğretmenlerin neredeyse tamamı ise yönetmelik konusunda bilgi sahibi olduğunu belirtmiştir. Olumlu görüşlerde ağırlıklı olarak, becerilerin ayrı ayrı ölçülmesinin işlevselliği yükselttiği, öğrenci gelişimini desteklediği, ölçme ve değerlendirme sürecini zenginleştirdiği, çok yönlü değerlendirme olanağı sunduğu ve sınav uygulamalarını değiştirdiği vurgulanmıştır ancak az sayıda öğretmen, zaman kısıtları ve artan iş yükü nedeniyle olumsuz görüş bildirmiştir. Kaplan ve Gülden'in (2025) araştırmasında, yeni yönetmeliğe dair öğretmen görüşleri incelenmiş ve sınavların uygulanmasında ve sistemin başarısında temel sorun olarak görülen iki ana etkenin, sınıfların kalabalık olması ve zamanın yetersizliği olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç mevcut araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Öğretmenlere 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasıyla birlikte 5. sınıf Türkçe dersi kapsamında ölçme ve değerlendirme uygulamalarında yaşanan

değişiklikler sorulmuştur. Sınavların açık uçlu yapıldığı, öğrenci merkezli bir yaklaşımın benimsendiği (performans, portfolyo vs.), ölçme ve değerlendirme uygulamalarının çeşitlendiği, becerilerin süreç temelli ölçüldüğü, tüm becerileri ölçen araçların geliştirildiği, soru türlerinin ve etkinlik türlerinin değiştiği, dinleme ve konuşma becerilerinin ölçüldüğü, kitap okuma ve film izleme süreçlerinin değerlendirildiği ifade edilmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin 2019 ve 2024 Ortaokul TDÖP'yi uygularken verdikleri yanıtlar, son yıllarda ölçme ve değerlendirme uygulamalarında önemli değişiklikler olduğunu göstermektedir.

Öğretmenler, 5. sınıf öğrenme çıktılarına dair açıklamaların ölçme ve değerlendirme sürecine yansımasına ilişkin, çoğunlukla olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler, açıklamaların yol gösterici olduğunu, soru hazırlama sürecini kolaylaştırdığını, neyin, nasıl ve ne kadar ölçüleceği konusunda rehberlik sağladığını ve uygulamaları çeşitlendirdiğini belirtmiştir ancak bir öğretmen, açıklamaların ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yansıtılabilecek düzeyde olmadığını ifade etmiştir.

Öğretmenlere, 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerini değerlendirmek için ölçme aracı geliştirme süreçleri sorulmuştur. Çoğu öğretmen, internet siteleri, MEB kaynakları, EBA, yazınsal metinler ve özel yayınlardan yararlandığını belirtmiştir. Sorular, bu dönemde süreç bileşenlerine, MEB senaryolarına ve öğrenci seviyesine uygun hazırlanmıştır. Öğretmenler, temalara yönelik öğrenme çıktılarını ölçme sürecine yansıtırken, buna uygun sorular veya etkinlikler kullandıklarını ifade etmiştir. Yazma becerisi kapsamında da benzer yanıtlar dile getirilmiştir. Öğretmenlerin neredeyse tamamı, okuma becerisi ölçmede açık uçlu sorular tercih etmiş; metne dayalı olarak ise genellikle metni anlama ve yorumlama soruları sorduklarını belirtmiştir. Bunun yanı sıra, yazma becerisi ölçmede en fazla verilen konuya uygun bir kompozisyon yazma ve metin tamamlama soruları sorduklarını belirtmişlerdir. Ortak sınavlarda kazanımların öncelenmesi ve soruların bunlara göre hazırlanması talebi; okullarda MEB'in belirlediği ilkelere uygun uygulamaları artırmıştır.

Öğretmenlere okuma ve yazma becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi kapsamında, 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 5. sınıf ders kitabının yönlendiricilik açısından değerlendirilmesi sorulmuştur. Her ikisi de genellikle yönlendirici, uyumlu ve destekleyici bulunmuştur ancak öğretim programı yoğun bir kaynak olarak görülmüş, ölçme araçlarının becerilerle daha net bir biçimde ilişkilendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Taş ve Minaz (2019), 2017 İlkokul 4. sınıf TDÖP'nin ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerini incelemişlerdir. Bulgulara göre, programdaki ölçme ve değerlendirme

yöntem ve teknikleri açık ve anlaşılır bulunmuştur ancak öğretmenler bireysel farklılıkların yeterince dikkate alınmadığını, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin zaman açısından uygulanabilir olmadığını belirtmişlerdir. Buna göre, öğretim programının yoğunluğuna ilişkin yanıtlardan elde edilen bulgular, farklı yıllarda ve kademelerde benzerlik göstermektedir. Ders kitabındaki etkinliklerin fazla ve uzun olması zaman sorunu yarattığı için eleştirilmiş; etkinliklerin sonunda karekodlarla değerlendirme araçlarına yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, metne dayalı bazı soruların sözlü yanıtlanması yerine, öğretmenler bu tür etkinliklerin yazma becerisi kapsamında değerlendirilmesine ilişkin görüşlerini ifade etmişlerdir. Alanyazında, öğretmenlerin etkinliklere yönelik algılarının belirlendiği (Öztürk ve Kesici, 2025), öğretmen görüşleriyle etkinliklerin incelendiği (Muradoğlu ve Işık, 2019) ve ortaokul ders kitaplarındaki etkinliklerin değerlendirildiği (Sarıkaya, 2019) çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Türkçe dersindeki etkinlikler, öğrencinin temel dil becerilerini birlikte kullanmasını ve geliştirmesini sağlar; değerlendirme sürecinde öğretmene kaynaklık eder. Bu amacı gerçekleştirmek için etkinliklerin nitelikli bir biçimde hazırlanması gerekmektedir.

Öğretmenlere, 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme araçları, kullanım aşamaları ve sıklığı sorulmuştur. Öğretmenler, dönem başında tanılayıcı değerlendirme yaptığını; sınavları dönemde iki defa uyguladığını, her tema sonunda ürün çıktıları elde ettiğini; dönem sonunda öz-değerlendirme ve süreç değerlendirmesinden elde edilen sonuçları incelediğini ifade etmiştir. Ayrıca etkinliklere ait araçları etkinliklerle eş zamanlı kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, okuma becerisini ölçme aracında çoğunlukla metne başlık belirleme, yaratıcı okuma ve metni eleştirme soruları kullanırken; doğru-yanlış, çoktan seçmeli ve boşluk doldurma sorularına daha az yer vermektedir. Yazma becerileri için ise genellikle seçimlik sorular, paragraf yazma ve metni tamamlama görevlerini tercih etmekte; dikte çalışmalarına ise nadiren başvurmaktadır. Öğretmenlerin değerlendirme araçlarına ilişkin tercihlerine bakıldığında ise, 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öz değerlendirme ve performans değerlendirme araçlarının önem kazandığı ve kullanımının arttığı anlaşılmaktadır. Öğretmenler, anılan ölçme ve değerlendirme araçlarını genellikle öğrenme çıktılarına ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun biçimde belirlediklerini ifade etmiştir. Süğümlü'nün (2021) araştırmasına göre, ortaokul Türkçe ders kitaplarında öz değerlendirme uygulamalarına sınırlı yer verilmiş, 6. sınıf düzeyinde hiç yer almamıştır. Konuşma ve yazma becerilerine yönelik öz değerlendirme uygulamaları mevcutken, okuma ve dinleme/izleme becerilerine yönelik uygulamalar yalnızca 5. sınıfta bulunmaktadır. Dolayısıyla, ders kitaplarının öz

değerlendirme açısından dengesiz bir yaklaşım sergilediği ve bu durumun öğrencilerin öz değerlendirme becerilerini geliştirmede yetersiz olduğu söylenebilir. Bu araştırmada, öz değerlendirme aracı kullanım sıklığının arttığını görmek olumlu bir gelişme olarak nitelendirilebilir.

Öğretmenlere, geleneksel ve tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları arasındaki farklar sorulmuştur. Bazı öğretmenler, geleneksel araçları kısıtlayıcı ve sonuç odaklı olarak nitelendirirken; çoğunluk, tamamlayıcı araçları süreç odaklı ve daha bütüncül bir yaklaşıma sahip olarak tanımlamıştır.

Öğretmenlere, 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerine yönelik tanılayıcı, biçimlendirici ve sonuçlandırıcı değerlendirmelerde karşılaştıkları sorunlar ile bu sorunları çözme yöntemleri sorulmuştur. Öğretmenler, okuma sürecinde bireysel farklılıkların daha belirgin olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, 5. sınıf öğrencilerinin bir kısmının ilkokul 1. sınıfta pandemi nedeniyle uzaktan eğitim almasının, okuma ve yazma eğitimi sürecini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenler, tanılayıcı değerlendirmede sorun yaşamadıklarını ancak okumada sınıf mevcudunun kalabalık olması, evrak işinin fazla olması, programın yoğun olması gibi sebeplerle; yazmada ise yine sınıf mevcudunun kalabalık olması ve buna bağlı olarak yazılı metinlerin takibinin zor olması gibi sebeplerle biçimlendirici değerlendirme sürecini iyi yönetemediklerini belirtmişlerdir. İlk uygulamalardan ortaya çıkan bu görüşlerin, önümüzdeki eğitim öğretim yıllarında 2024 TDÖP'yi uygulamaya başlayacak öğretmenlere rehberlik edeceği düşünülmektedir. Yıldız ve diğerlerinin (2025) çalışmasında öğretmenler, ölçme değerlendirme uygulamalarında sonuçtan çok sürece önem verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. 5. sınıf Türkçe öğretmenlerinin okuma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesi sürecinde karşılaştıkları sorunlar, 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulanması bağlamında ele alınmıştır. Alanyazındaki önceki çalışmalara bakıldığında, 2024'ten önceki öğretim programlarının uygulanması sırasında da ölçme ve değerlendirme süreçlerinde benzer sorunların ele alındığı görülmektedir. Bu sorunlar arasında ders saati yetersizliği, kalabalık sınıflar, öğrencilerin sözcük dağarcığının sınırlılığı, yazma konularının ilgi çekici olmaması nedeniyle öğrencinin etkin katılım sağlamaması ve beceri temelli değerlendirme eksikliği gibi unsurlar yer almaktadır ancak bu çalışmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin 2024 Ortaokul TDÖP'nin yenilikçi yaklaşımlarına (örneğin, tanılayıcı ve biçimlendirici değerlendirme) yanıt olarak kullandığı terminolojinin değiştiğini ortaya koymaktadır.

Yukarıda da bahsi geçen, önceki çalışmalara örnekler verilebilir. Örneğin; Aydın (2022), öğrencilerin kendilerini ifade etme güçlüğü, yazım ve noktalama kurallarına

yeterince hâkim olmama ya da bu kurallara dikkat etmeme ve etkili bir yazma planı oluşturamama gibi sorunlara işaret etmiştir. Tağa ve Ünlü (2013), okuma alışkanlığının zayıf olması, yazma sürecine yönelik motivasyon eksikliği, sözcük dağarcığının yetersizliği ve sosyal medyanın dil kullanımına olumsuz etkileri gibi sorunları; Keray Dinçel (2016), sınıfların kalabalık olması, bazı öğrencilerin okuma güçlüğü yaşaması, okuma sırasında akran geri bildirimlerinin olumsuz etkileri, okuma alışkanlığının yeterince kazandırılamaması, ders saatlerinin tüm öğrencilere sesli okuma yaptıracak kadar yeterli olmaması gibi sorunları; Sallabaş ve Kiler (2024) ise, öğrenciden kaynaklanan sorunları (okuma alışkanlığı eksikliği, okuduğunu anlamama, dikkatsiz okuma, noktalama işaretlerini göz ardı etme, sınav yönergelerini okumama, göçmen öğrencilerin anlama güçlüğü); öğretmenden kaynaklanan sorunları (LGS odaklı testlerin ağırlığı, düzeye uygun olmayan sınavlar, çoktan seçmeli sorulara odaklanma, düşünmeye teşvik etmeyen sorular); aileden kaynaklanan sorunları (ebeveynlerin okumaya yönelik bilinçsizliği); ders kitabından kaynaklanan sorunları (anlamı bilinmeyen sözcüklerin fazlalığı, uzun ve karmaşık tümceler, sıkıcı ve alt düzey düşünme becerilerine yönelik etkinlikler, metinlerin çocuğa uygun olmaması); öğretim programından/MEB'ten kaynaklanan sorunları (söz varlığına yönelik seviyelendirme eksikliği, fazla kazanım sayısı, yetersiz ders saati) belirlemişlerdir. Bu bağlamda, alanyazındaki çalışmaların, mevcut araştırmada ortaya konan bulgularla uyumlu olduğu ve bu çalışmanın sonuçlarını desteklediği görülmektedir. Yaşanan sorunlara yönelik sunulan çözüm önerileri incelendiğinde, bu ağırlıklı olarak ailelere, öğretmenlere, Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) yönelik olduğu gözlemlenmiştir. Bu kapsamda, "okuma ve yazma becerisine ayrılan zamanın artırılması, ilkokulda okuma ve yazmanın eksiksiz öğretilmesi" gibi öneriler, her iki beceride de karşılaşılan sorunlara ortak çözüm olarak ifade edilmiştir. öne çıkan ortak öneriler arasında yer almaktadır. Bilindiği gibi İlköğretimin ilk dört sınıfında Türkçe dersleri sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmektedir. Alan uzmanı öğretmenlerin Türkçe derslerini yürüttüğü 5. sınıflarda öğrencilerdeki okuma ve yazma eksikliklerini dile getirmesi, bu açıdan da ayrıca izlenmesi gereken bir süreçtir.

Öğretmenlere, okuma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesi sürecinde karşılaştıkları zorluklar ve sundukları çözüm önerilerinin ardından, dönem sonu başarı değerlendirmesi dışında bu becerileri ölçüp ölçmedikleri sorusu sorulmuştur. Bu doğrultuda, elde edilen verilerin nasıl kullanıldığı belirlenmiştir, zira bu verilerin kullanımı, değerlendirme sürecinin bir parçasını oluşturmaktadır. Okuma becerisi kapsamında, çoğunlukla hızlı ve akıcı okuma becerisini geliştirmek için ölçme yaptıklarını belirtmişlerdir. Bunu, öğrenci ihtiyaçlarını belirleme, edebi zevk kazandırma, tonlama-vurgu

düzeltme ve kitap okuma sürecini izleme takip etmiştir. Ölçme sonuçlarını ise sınıf içi etkinlik notlarına yansıtma, öğrenciyi yönlendirme, geri bildirim sağlama ve veliyi bilgilendirme amacıyla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Yazma becerisi kapsamında ise, kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmek, yazılı anlatımı geliştirmek, yaratıcı yazma becerisi kazandırmak, düzenleme ve ortaya koyma becerilerini geliştirmek, hatasız yazma alışkanlığı kazandırmak için ölçme yaptıklarını belirtmişlerdir. Ölçme sonuçlarını ise çoğunlukla, geri bildirim vermek ve sınıf içi etkinlik notlarına yansıtmak için kullandıklarını dile getirmişlerdir.

Öğretmenlere ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirimin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına katkıları sorulmuştur. Öğretmenler, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının en çok öğrencilerin eksikliklerinin belirlenmesine, öğretim sürecinin izlenip geliştirilmesine ve eğitim kalitesinin artırılmasına katkı sunduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle, bu katkılar, eğitim sisteminin hem bireysel hem de kurumsal düzeyde iyileştirilmesine olanak tanır. Öğretmenler, ölçme sonuçlarını; eksik yönlere göre yeni çalışmalar hazırlanması, öğrencilerin gelişimlerinin desteklenmesi, sonuçların öğrencilerle paylaşılması, öğrenci düzeyinin belirlenmesi, öğretmenin öz değerlendirme yapması ve öğretim sürecinin değerlendirilmesi gibi nedenlerle kullandıklarını belirtmiştir. Bu çok yönlü kullanım, öğretmenlerin karar alma süreçlerini güçlendirerek hem öğrenci başarısını hem de öğretim kalitesini desteklemektedir. Öğretmenlerin en sık kullandığı yöntemin, öğrenciyle birebir görüşerek geri bildirim verme olduğu ifade edilmiştir. Okuma becerisi kapsamında model yoluyla ve anında geri bildirim sağlama, yazma becerisi kapsamında ise kâğıt üzerinde işaretlemeler yapma olduğu ortaya çıkmıştır. Geri bildirim türlerinin becerilere göre farklılık göstermesi, eğitim-öğretim süreçlerinde öğrenme çıktılarını en uygun biçimde uygulamak için kritik bir yaklaşımdır, çünkü her beceri alanı kendine özgü öğrenme ihtiyaçları ve gelişim dinamikleri gerektirir. Ayrıca, geri bildirim türünün çeşitlilik göstermesi, öğrencilerin bireysel öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verilmesini sağlar, bu nedenle öğretim süreçlerinin etkisini artırmada önemli bir rol oynar. Okuma ve yazma becerilerine yönelik geri bildirim türlerinin öğretim programında açıkça belirtilmesi, öğretmenlerin bu süreçteki farkındalığını artırabilir. Öğretmenlerin geri bildirim verme süreçlerinde net ve tanımlayıcı ifadeler kullanması, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının niteliğini artırmada temel bir öneme sahiptir, çünkü bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha iyi anlamalarını sağlar ve gelişimlerini destekler. Sadece hatayı düzeltmek veya doğru yapılanı belirtmek yerine, hatanın veya doğrunun nedenlerini açık ve net bir dille açıklamak, geri bildirimin niteliğini güçlendirebilir.

Öğretmenlerin, 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerine yönelik dönem başarısını belirlemek için hazırladıkları ölçme ve değerlendirme raporlarında, ödev yapma durumu, sınıf içi etkinliklere katılım ve kitap okuma sıklığı gibi unsurlara öncelik verdikleri belirlenmiştir, çünkü bu unsurlar, öğrencilerin beceri gelişimini doğrudan yansıtan pratik göstergelerdir. Ayrıca, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasıyla birlikte, öğretmenlerin performans değerlendirmeye daha fazla önem verdiği gözlemlenmiştir, zira yeni program, süreç odaklı ve beceri temelli değerlendirmeyi vurgulamaktadır.

Öğretmenlere, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın temel dinamikleri olan "Öğrenme Çıktıları (Kazanım) ve Öğrenme Kanıtları (Ölçme ve Değerlendirme)" boyutlarına yönelik görüşleri, varsa sorunları ve çözüm önerileri sorulmuştur. Öğretmenlerin 2024 Ortaokul TDÖP'ye yönelik görüşleri "programı uygulama sorunları, programın zayıf yönleri ve programın güçlü yönleri" olmak üzere üç tema altında ele alınmıştır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde karşılaştıkları temel sorunlar, eğitim-öğretim uygulamalarının verimliliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Zamanın yetersiz olması, hizmet içi eğitimin zayıf olması, etkinliklerin uzun olmasının odaklanma problemi yaratması, öğrenme çıktılarına kanıtlar oluşturup sunmanın zorluğu, veliye yazılı geri bildirim verme sorunları, geri bildirimlerin yazıya dökülememesi, becerilerin yalnızca bir tema boyunca değerlendirilebilmesi, göstergelerin fazlalığının uygulama zorluğu yaratması ve programın pratikte uygulanabilir olmadığının düşünülmesi, öğretmenlerin programı uygulama boyutunda karşılaştığı başlıca engellerdir. Diğer alanlarda karekodlarla ölçme araçlarının paylaşılmış olması, ölçülmek istenen her konu için örnek ölçme aracının verilmemesi, etkinliklerin öğrenci düzeyiyle uyumsuzluğu, dil yapılarının yüzeysel ele alınması, öğretmenin iş yükünü artırması, programın yapısal karmaşıklığı, içeriğin yorucu ve uzun olması, bilimsellikten uzak olduğunun düşünülmesi ve değerlendirme süreçlerinin hızlı ve verimli yürütülememesi, öğretmenlerin dile getirdiği başlıca zayıf yönlerdir. Öğretmenlerin dile getirdiği bu zayıf yönler, ölçme ve programının uygulanabilirliğini olumsuz etkileyebilir. Bunun yanı sıra, öğrencinin tüm becerilerini ölçme ve tanıma fırsatı vermesi, beceri temelli yaklaşımı, süreç odaklı değerlendirme anlayışının beğenilmesi, farklı ölçme araçlarına/soru türlerine yer verilmesi, planlamayı kolaylaştırarak öğretmenin iş yükünü hafifletmesi ve içeriğin zengin olması, öğretmenlerin vurguladığı başlıca güçlü yönlerdir. Öğretmenlerin dile getirdiği bu güçlü yönler, programının öğrenci odaklı, beceri temelli ve süreç odaklı bir yaklaşımla tasarlandığını göstermektedir. Bu nedenle, programın sunduğu çeşitlilik, planlama kolaylığı ve zengin içerik, öğrenci başarısını desteklerken

öğretmenlerin işini kolaylaştırabilir ve eğitim kalitesini artırabilir. Memiş ve Kalyoncu (2024) araştırmasında, bu çalışmanın bulgularına benzer olarak 2024 Ortaokul TDÖP'nin güçlü yönlerinden birini örnek ölçme değerlendirme araçlarına ve üretim atölyesi etkinliklerine yer verilmesi olarak açıklamıştır.

5.4. Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma kapsamında, farklı öğretim programlarının (2019-2024) her ikisini de aynı sınıflarda (5. sınıf) uygulayan öğretmenlerin görüşlerinin süreç içerisinde nasıl değiştiğinin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

Öğretmenlerin kazanımların (öğrenme çıktılarının) açıklamalarını ölçme ve değerlendirme sürecine yansıtmaya çalıştıkları ortaya çıkmıştır. Çoğunlukla MEB kaynaklarının izlenmesi de bu uyumu desteklemiş olabilir.

Öğretmenler her iki görüşmede de okuma becerisine yönelik ölçme aracı geliştirirken çoğunlukla hazır kaynak kullandığını ifade etmiştir. Bunun sebebi, zaman kısıtlaması veya özgün ölçme aracı geliştirmeye yönelik deneyim eksikliği olabilir. Her iki görüşmedeki temel fark, 2024 Ortaokul TDÖP'yi uygulayan öğretmenlerin, ağırlıklı olarak MEB kaynaklarından yararlandığını ifade etmesidir. Bu durumun, yeni programın uygulanma sürecinin başlangıç aşamasında olması ve programa özgü yayınların henüz yeterli düzeyde geliştirilmemiş olmasıyla ilişkili olduğu söylenebilir. MEB kaynakları, genellikle kazanımlarla (öğrenme çıktılarıyla) uyumlu olması ve resmi öğretim programıyla doğrudan bağlantılı olması nedeniyle tercih edilebilir.

Öğretmenlerin okuma becerisi ölçme araçlarında yer alan ölçme aracı türlerine ilişkin yanıtları her iki görüşmeye göre farklılık göstermektedir. 2019 TDÖP'ye göre ölçme ve değerlendirme yeterliklerine bakılan öğretmenlerin, açık uçlu soru, boşluk doldurma sorusu, çoktan seçmeli soru tercih ettiği; 2024 Ortaokul TDÖP'ye göre ise, çoğunlukla kısa-uzun yanıtlı soru, açık uçlu soru ve metne başlık, başlığa metin belirleme soruları tercih ettikleri görülmüştür. 2019 TDÖP'ye göre ölçme ve değerlendirme yeterliklerine bakılan öğretmenlerin, çoğunlukla metni anlama soruları tercih ettiği; 2024 Ortaokul TDÖP'ye göre ise, metinde yüzey ve derin anlam soruları, ana fikir belirleme soruları, metinden hareketle sözcüğün anlamını tahmin etme soruları vs. sorduğu ortaya çıkmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin 2019 ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programları (TDÖP) ile bu programlara bağlı ders kitaplarına yönelik görüşlerinin farklılıkları ve özellikle okuma becerisi bağlamındaki değerlendirmeleri ortaya konmuştur. Öğretmenler,

2019 TDÖP'ye ve ders kitaplarına ilişkin yönlendirici örnekler olmadığını, yetersiz olduğunu ifade etmiş; 2024 TDÖP'ye ve ders kitaplarına ilişkin ise, eksikliğin giderildiğini ve örneklerin yeterli olduğunu belirtmiştir. Yönlendirici örnekler, kazanımlara (öğrenme çıktılarına) uygun ölçme araçları, etkinlik önerileri veya sınıf içi uygulama rehberleri gibi unsurları içerebilir. Ayrıca, 2024 Ortaokul TDÖP'ye göre hazırlanan 5. sınıf ders kitaplarındaki etkinliklerin fazla bulunması, yeni programın uygulanmasında dikkat çeken bir başka noktadır. Farklı öğrenme çıktılarını destelemek için geniş bir seçenek sunsa da ders saatlerinin sınırlı olması nedeniyle, çok sayıda etkinliği tamamlamak öğretmenler ve öğrenciler için zaman yönetimi açısından zorlayıcı olabilir. Karakoç Öztürk'ün (2016, s. 1937) araştırmasında da öğretmenler, etkinliklerin fazla olmasının öğrencilerin yazdıkları metinlere geri bildirim vermeyi engellediğini ve yazma kaygısını arttırdığını söylemişlerdir.

Öğretmenler, yazma becerisine yönelik ölçme aracı geliştirirken çoğunlukla hazır kaynak kullandığını, araçların zümre ile hazırladığını ifade etmiştir. Dikkat çeken nokta ise, 2024 Ortaokul TDÖP'ye göre hazırlanan ölçme araçlarında, yazma becerisine yönelik öğretmenlerin tamamının hazır kaynak kullandığını belirtmesidir. Her iki görüşmede de yazma becerisine yönelik hazırlanan ölçme araçlarında çoğunlukla hikâye tamamlama, kompozisyon yazma soruları tercih edilmiş; 2024 Ortaokul TDÖP'ye göre hazırlanan ölçme araçlarında verilen metni devam ettirmeye ilişkin sorular kullanılmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin 2019 ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programları (TDÖP) ile bu programlara bağlı ders kitaplarına yönelik görüşlerine dair farklılıklar ve özellikle yazma becerisi bağlamındaki değerlendirmeleri ortaya konmuştur. 2019 TDÖP ile hazırlanan ders kitaplarındaki etkinliklerin öğretmenler tarafından yetersiz, zor ve yazma alanları açısından sınırlı bulunduğu ancak 2024'te güncellenen programa göre 5. sınıf ders kitabındaki etkinliklerin öğretmenler tarafından yeterli ve anlaşılır olarak değerlendirildiği görülmüştür. Bu durum, öğretim programında yapılan değişikliklerin öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerine uygun hale getirildiğine işaret edebilir. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (TDÖP) yazma becerisine yönelik etkinliklerin bir kısmının konuşma etkinliklerine dönüştürülmesi, öğretmenler tarafından yazma becerisinin gelişimini sınırlayan bir değişiklik olarak görülmüştür. Ayrıca, yazma etkinliklerinin fazla olması, öğretmenlerin öğrencilerin yazdığı metinlere yeterli geri bildirim sağlayamamasına yol açmıştır. Bu sorunlar, Karakoç Öztürk'ün (2016) araştırmasında da belirtilmiş olup, yazma etkinliklerinin yoğunluğunun geri bildirim süreçlerini zorlaştırdığı ve öğrencilerin yazma motivasyonunu olumsuz etkilediği doğrulanmıştır. Bu durum, yazma becerisi öğretiminde daha dengeli bir etkinlik dağılımı ve etkili geri bildirim mekanizmalarına ihtiyaç olduğunu

göstermektedir. Programda mevcut konuşma etkinliklerini yazma becerileriyle entegre etmek gibi düzenlemeler yapılabilir. Bu, öğretmenlerin beklentilerini karşılamada etkili olabilir.

Öğretmenlere, okuma ve yazma becerilerine ilişkin ölçme ve değerlendirme araçları listesi verilmiş ve kapsamlı bir sonuç elde etmek amaçlanmıştır. Buna göre, okuma becerisi kapsamında 2019 ve 2024 Ortaokul TDÖP'ye göre tercih edilen ölçme araçlarında yer alan sorular öğretmenlerin yanıtlarına göre benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre, hem 2019 hem de 2024 programlarında özetleme soruları, metne başlık belirleme soruları ve kısa-uzun yanıtlı sorular gibi benzer araçlar tercih edilmiştir ancak 2024 programına göre bu araçların çeşitliliğinin arttığı belirtilmiştir. Araştırmalar, 2024 Ortaokul TDÖP'nin 2019'a göre özellikle okuma becerilerine yönelik yenilikler sunduğunu ortaya koymaktadır. Yazma becerisi kapsamında, her iki görüşmede de paragraf yazma, metin tamamlama, seçimlik konu ve tümce yazmanın tercih edildiği belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, 2024 Ortaokul TDÖP'ye göre hazırlanan ölçme araçlarında yaratıcı yazma sorusuna da yer verildiği söylenmiştir. Her iki görüşmede de değerlendirme aracı kullanan öğretmen sayısı azdır. Yeni programla birlikte sınıf içi gözlem, akran değerlendirme, okuma becerisi gözlem formu, kullanımı artmıştır. Öğretmenler her iki görüşmede de ölçme ve değerlendirme araçlarını çoğunlukla öğrenme çıktılarına göre belirlediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, ölçme ve değerlendirme araçlarını hangi aşamada kullandıklarına ilişkin soruya, her iki görüşmede de dönem başında, ortasında ve sonunda yanıtını vermişlerdir ancak üçüncü görüşmede yanıtlar çeşitlilik göstermiştir. Öğretmenler sınav dönemlerinde iki defa, ürün çıktılarıyla her tema sonunda, dönem başında ve dönem sonunda kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, yeni programla birlikte ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanım sıklığının arttığını göstermektedir. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP), ölçme ve değerlendirme süreçlerinde geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarından, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarına geçişi teşvik eden bir yapı sunmaktadır. Öğretmenlerin çoğu, geleneksel ölçme araçlarının sınırlılıklarına dikkat çekerek olumsuz görüşler bildirmiştir ancak 2024 Ortaokul TDÖP'yle birlikte tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmaya başlayan öğretmenler, bu araçların daha net sonuçlar sağladığını, öğrenme sürecini zenginleştirdiğini ve süreç odaklı bir yaklaşım sunduğunu ifade etmiştir. Bu, 2024 Ortaokul TDÖP'nin beceri odaklı ve öğrenci merkezli ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını desteklediğini göstermektedir.

Öğretmenlere, öğrencilerinin okuma becerisine yönelik tanılayıcı, biçimlendirici (süreç) ve sonuçlandırıcı değerlendirme süreçlerinde karşılaşılan sorunlar sorulmuş; 2024

Ortaokul TDÖP'ye göre sınıf mevcudunun kalabalık olması, zaman yönetiminde sorunlar yaşanması, biçimlendirici değerlendirmede evrak işinin vakit kaybı oluşturması, biçimlendirici değerlendirmenin program yoğunluğundan dolayı zor olması yanıtları verilmiştir. Her iki görüşmede de benzerlik gösteren yanıtlar; sınıf mevcudunun kalabalık olması ve zaman yönetiminde sorunlar yaşanmasıdır. Öğretmenler bu sorunlara çözüm sunmuştur. 2019 TDÖP'ye göre okuma sevgisinin erken dönemde kazandırılması gerektiğini belirten öğretmen; 2024 Ortaokul TDÖP'ye göre okuma becerisine ayrılan zamanın artırılması gerektiğini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra, 2019 TDÖP'ye göre verilen yanıtlarda veli ile iş birliği yapılması yanıtı dikkat çekmektedir. Bir öğretmen her iki görüşmede de "okuldaki olanakları artırarak, ders dışı okuma atölyeleri düzenlenmesi" gerektiğini belirtmiştir.

Okuma becerisini farklı amaçlarla ölçme sürecine ilişkin bulgulara bakıldığında, bir öğretmen 2024 Ortaokul TDÖP'ye göre hazırlanan ölçme aracıyla okuma becerisini ölçerken hızlı okuma ve akıcı okuma becerilerini değerlendirmeyi amaçladığını ifade etmiştir. Bu görüşmede öğretmen, okumanın teknik yönlerine odaklanarak öğrencilerin akıcılık ve hız açısından performanslarını ölçmeyi hedeflemiştir. Bazı öğretmenler ise 2019 TDÖP'ye göre ölçme sürecinde daha çok anlamaya ve yorumlamaya yönelik bilişsel beceriler üzerinde duruyorken, 2024 Ortaokul TDÖP'ye göre teknik okuma becerilerini ön planda tutmaktadır. Bu farklılık, her iki görüşmede de öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde farklı becerilere öncelik verdiğini ortaya koymaktadır. 2019 TDÖP'ye göre ölçme sürecinin bir amaç olmadığını ifade eden öğretmen, 2024 Ortaokul TDÖP'nin getirdiği değişikliklerle birlikte, yazılı sınavları değerlendirme sürecinin merkezine yerleştirmiş ve okuma becerisini bu sınavlar aracılığıyla ölçerek öğrencilerin akademik performanslarını (yazılı notlarını) belirlemeye odaklanmıştır. 2019 TDÖP'ye göre ölçme sonuçlarını geri bildirim vermek amacıyla kullandığını belirten öğretmenler; 2024 Ortaokul TDÖP'ye göre ise veliyi bilgilendirmek, öğrenciyi yönlendirmek, sınıf içi etkinlik notu vermek amacıyla kullandığını ifade etmiştir.

Öğretmenlere, öğrencilerin yazma becerisine yönelik tanılayıcı, biçimlendirici (süreç) ve sonuçlandırıcı değerlendirme süreçlerinde karşılaşılan sorunlar sorulmuş; her iki görüşmede de öğretmenlerin büyük çoğunluğu değerlendirme sürecinde karşılaşılan sorunlara sınıf mevcudunun kalabalık olması yanıtını vermiştir. Sınıf mevcudunun fazla olması, öğretmenin her öğrencinin okuma becerisini detaylı bir biçimde değerlendirmesini ve kişiselleştirilmiş geri bildirim vermesini engelleyebilir. Bu durum, özellikle okuma gibi bireysel farklılıkların ön planda olduğu bir becerinin ölçülmesinde önemli bir engel olarak

görülmektedir. Bazı öğretmenler ise, 2024 Ortaokul TDÖP'nin uygulanmasıyla birlikte süre konusunda problem yaşadığını, yazılı metinlerin takibinin zorlaştığını ifade etmiştir. Öğretmenler, her iki görüşmede de kalabalık sınıfların değerlendirme süreçlerini zorlaştırdığını vurgulamış ve sınıf mevcudunun azaltılmasına yönelik çalışmalar yapılmasını önermiştir. Türkçe öğretmenlerinin 2019 ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programları (TDÖP) bağlamındaki yazma öğretimi değerlendirmeleri, ilkokul düzeyinde yazma becerisi öğretiminin farklı sorunlarla karşılaştığını ortaya koymaktadır. 2019 TDÖP'te öğretmenler, yazma öğretiminin nitel ve nicel yetersizliklerine dikkat çekerek çözüm önerileri sunarken, 2024 Ortaokul TDÖP'te zaman kısıtlamaları öne çıkmış ve ders dışı yazma etkinliklerinin artırılması gerektiği ifade edilmiştir. Bu, yazma becerisinin geliştirilmesi için hem program içeriğinin hem de uygulama süreçlerinin iyileştirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Yazma becerisini farklı amaçlarla ölçme sürecine ilişkin bulgulara bakıldığında, bir öğretmen 2019 TDÖP'ye göre bir öğretmen, öğrencilerin bireysel ifade yeteneklerini desteklemeyi amaçlamış; 2024 Ortaokul TDÖP'ye göre ise yaratıcı yazmadan farklı olarak, daha çok yazının biçimsel ve teknik yönlerine ağırlık vermiştir. Öğretmenlerin çoğu, 2024 Ortaokul TDÖP'ye göre, biçimsel özelliklere yönelik dikkati artırmak için ölçme süreci gerçekleştirdiğini ifade etmiştir. Düzenleme becerisi, noktalama işaretlerini uygulama becerisi, yazım kurallarını uygulama becerisi kazandırmak hedeflenmiştir. Türkçe öğretmenlerinin yazma becerisi ölçme sonuçlarını kullanım biçimleri, 2019 ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programları arasında belirgin bir farklılık göstermektedir. 2019 TDÖP'te öğretmenler, yazma becerisi sonuçlarını daha çok sosyal amaçlarla (ör. yazdıklarını sergileme) kullanırken, 2024 Ortaokul TDÖP'te sonuçları ağırlıklı olarak geri bildirim sağlamak için kullandığı görülmüştür. Bu, 2024 Ortaokul TDÖP'nin yazma öğretiminde daha bireysel, süreç odaklı ve geri bildirim temelli bir yaklaşıma geçiş anlamına gelebilir.

Öğretmenlere sorulan raporlama ve geri bildirim süreçleri, Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının temel bileşenlerindendir ve öğretmenlerin hem kendi öğretim süreçlerini değerlendirmesine hem de öğrenci gelişimini izlemesine olanak tanır. Öğretmenler, 2019 ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programları bağlamında, bu süreçlerin olumlu katkılar sunduğunu, özellikle öz değerlendirme ve öğrenci gelişimi takibi açısından faydalı olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin eksik yönlerini fark ederek kendilerini geliştirmesi de bu süreçlerin öğrenci odaklı etkisini ortaya koymaktadır ancak 2024 Ortaokul TDÖP'te sınıf mevcudunun fazla olması, raporlama ve geri bildirim süreçlerinin

uygulanabilirliğini zorlaştıran bir etken olarak öne çıkmıştır. Bu, programın süreç odaklı yaklaşımını desteklerken, uygulama aşamasında yapısal sınırlamalarla karşılaşıldığını göstermektedir. Öğretmenlere ölçme sonuçlarını kullanma biçimleri sorulmuş; 2019 TDÖP'ye göre sınıf içi etkinlik notu olarak kullanan, geri bildirim için kullanan öğretmenler, 2024 Ortaokul TDÖP'ye göre yeni çalışmalar planlamak, eksik noktaları fark edip düzeltmek için kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, her iki görüşmede de ölçme sonuçlarını öğretim sürecini değerlendirmek için kullanan veya öğrencilerle paylaşmak için kullanan öğretmenler vardır.

Öğretmenlere, kullandıkları geri bildirim türleri sorulmuştur. Türkçe öğretmenlerinin geri bildirim türleri, 2019 ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programları arasında önemli bir değişim göstermiştir. 2019 TDÖP'te sözlü ve yazılı geri bildirimler ağırlıktayken, 2024 Ortaokul TDÖP'te öğretmenler daha belirgin yöntemler (kâğıt üzerinde işaretlemeler, EBA üzerinden dijital geri bildirim, birebir iletişim) kullanmaya başlamıştır. Bu çeşitlilik, 2024 Ortaokul TDÖP'nin geri bildirim süreçlerini daha sistematik ve birey odaklı hale getirdiğini göstermektedir. Öğretmenlerin geri bildirimi daha fazla önemsemesi, yazma becerisi öğretiminde süreç odaklı bir yaklaşımın benimsenmesiyle uyumludur ve öğrencilerin bireysel gelişimini desteklemeyi amaçlar. Türkçe öğretmenlerinin okuma ve yazma becerilerine yönelik geri bildirim türleri, 2019 ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programları bağlamında hem benzerlikler hem de farklılıklar göstermektedir. Bazı öğretmenler, her iki beceri için aynı geri bildirim türlerini (sözlü ve yazılı) kullanırken, diğerleri okuma becerisi için daha çok sözlü geri bildirim ve örnek uygulama yoluyla geri bildirim kullanmış; yazma becerisi için ise yazılı geri bildirim tercih etmiştir. Bu durum, okuma ve yazma becerilerinin farklı bilişsel süreçler gerektirdiğini ve öğretmenlerin bu becerilere özgü geri bildirim stratejileri geliştirdiğini göstermektedir. 2024 Ortaokul TDÖP'nin bireysel gelişime odaklanan yaklaşımı, geri bildirim türlerinin çeşitlenmesine ve becerilere özgü uygulamaların artmasına katkı sağlamıştır.

Öğrencilerin dönem başarısını belirlemek için hazırlanan ölçme ve değerlendirme raporlarında, 2019 ve 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programları arasında hem benzerlikler hem de farklılıklar gözlenmektedir. 2019 TDÖP'te bazı öğretmenler, öğrencilerin öğrenme isteği ve çabasını ön planda tutarken, 2024 Ortaokul TDÖP'te ödev yapma durumu ve kitap etkinliklerine katılım gibi daha somut ölçütler öne çıkmıştır. Diğer öğretmenler ise her iki programda benzer ölçütler (kitap okuma sıklığı, sınıf içi etkinliklere katılım, ödev yapma durumu, vb.) kullanmıştır. Bu, 2024 Ortaokul TDÖP'nin süreç odaklı ve beceri temelli bir

yaklaşımla daha yapılandırılmış ölçütler sunduğunu, ancak genel değerlendirme anlayışında büyük bir değişim olmadığını göstermektedir.

Sınırlı sayıda öğretmenle yapılan bu görüşme; 2024 Ortaokul TDÖP'nin açıklama ve örneklerinin MEB uygulamalarıyla desteklenmesinin öğretmenlerde dikkate değer bir farkındalık oluşturduğunu göstermektedir. Elbette ilerleyen süreçte geniş katılımlı çalışmalarla bu bulgular test edilmelidir.

5.5. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma sorusu kapsamında, 5. sınıf Türkçe dersi yazılı sınav kâğıtlarının incelenmesi amaçlanmış ve öğretmenlerin ölçme araçlarında tercih ettikleri soru türlerine; ölçme araçlarının, ölçülen dil becerisi, kazanımlar/öğrenme çıktıları ve sınıf düzeyiyle uyumuna; ölçme araçlarındaki sorularda yer alan beceriler ele alınmıştır. 2023-2024 ve 2024-2025 Eğitim Öğretim Yılları'nın birinci yarıyıllarında uygulanan yazılı sınavlarda ağırlıklı olarak kısa yanıtlı sorular ve açık uçlu sorular kullanılmıştır. Aydın'a (2019, s. 168) göre kısa yanıtlı sorular, yanıtları bir sözcük, sembol, rakam, kısa bir ifade ya da tek tümceyle sınırlı olan sorulardır. Çakan (2017, s. 107) bu tür soruların, yorum ya da tartışma gerektirmeksizin en fazla bir tümcelik yanıtlarla ifade edildiğini belirtir. Özçelik de bunlara benzer bir ifadeyle kısa yanıtlı soruları, "Öğrencilerden soruları bir sayı, bir sözcük veya bir tümce ile yanıtlamaları beklenir" (Özçelik, 2013, s. 28) biçiminde açıklamıştır. Bu doğrultuda, çalışmada bilgi düzeyinde uzun yanıtlar gerektiren, yorum ve tartışmaya olanak tanıyan soruların açık uçlu soru kategorisine alınması uygun bulunmuştur. Bu araştırma bulgularından farklı olarak, Ömeroğlu'nun (2024) çalışmasında, 5. sınıf Türkçe dersi okuma sorularında en fazla tercih edilen ölçme değerlendirme yöntemi, kısa yanıtlı soru olup bu yöntemi sırasıyla çoktan seçmeli soru, eşleştirmeli soru ve doğru yanlış soru türleri takip etmiştir. Okuma alanında açık uçlu soruya yer verilmemiştir. Üstüner ve Şengül'ün (2004) gerçekleştirdiği çalışma, çoktan seçmeli testlerin öğrencilerin eleştirel düşünme, bir konuyu derinlemesine analiz etme ve düşüncelerini yazılı ya da sözlü olarak etkili bir biçimde ifade etme yetenekleri üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırma, çoktan seçmeli testlerin genellikle yüzeysel bilgi ölçümüne odaklandığını ve öğrencilerin karmaşık düşünme süreçlerini teşvik etmek yerine, doğru yanıtı hızlı bir biçimde seçmeye yönlendirdiğini göstermektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2023 tarihli Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi'nin "Sınav Uygulama Esasları" başlıklı bölümünde, öğretmenlerin sınav süreçlerinde

kullanabilecekleri soru türlerine ilişkin yönlendirici bir madde yer almaktadır. Bu madde doğrultusunda, Türkçe derslerinde gerçekleştirilecek sınavlarda açık uçlu ve kısa yanıtlı soruların tercih edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Kısa yanıtlı sorular, öğrencilerin temel bilgi düzeyini ve kavrama yeteneğini değerlendirmede etkili bir yöntemdir. Bu tür sorular, genellikle tek tümcelik veya birkaç sözcüklük yanıtlar gerektirdiğinden, sınavlarda zaman tasarrufu sağlar. Ayrıca, yanıtların kısa olması, değerlendirmeyi daha verimli ve hızlı bir hale getirir.

İncelenen yazılı sınavlarda, metinlerde ana ve yardımcı düşünceleri bulma, metne dair soruları yanıtlama, metni zihinde canlandırma, düşünce örgüsünü şematize etme, olayların sırasını kavrama, yazarın niyetini anlama, yazarın düşünceleriyle empati kurma, mesajların ardındaki anlamı yakalama, yönergeleri takip etme, eleştirel okuma yapma ve okunanları sosyal yaşama aktarma gibi anlamlandırma becerilerini geliştirecek uygulamalara ağırlık verilmektedir. Amanvermez İncirkuş ve Özçetin'in (2021) çalışmasında, Türkçe ders kitaplarında metnin içeriğine yönelik sorulan sorularda ana fikri bulmaya ilişkin soruların yer aldığı ifade edilmiştir. Türkçe yazılı sınavlarının öğretim programı ve ders kitabından bağımsız düşünülmesi olanaksızdır. İkisi de öğretmenlere yazılı sınavların içeriğini belirleme noktasında kaynaklık etmektedir.

2023-2024 Eğitim Öğretim Yılı'nın birinci yarıyılında uygulanan yazılı sınavlarda, okuma becerisine yönelik en fazla yer verilen kazanımlar (öğrenme çıktıları) metnin başlığını, konusunu ve ana fikrini belirlemeye yöneliktir. Bağlamdan yararlanarak bilmediği sözcük ve sözcük gruplarının anlamını tahmin etmeye yönelik kazanıma (öğrenme çıktısına) da fazlaca yer verilmiştir. En az yer verilen kazanımlar (öğrenme çıktıları) ise metindeki hikâye unsurlarını belirleme, metin türlerini ayırt etme ve metni yorumlamaya yöneliktir. Yazma becerisine yönelik en fazla yer verilen kazanımın (öğrenme çıktısının) büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanmaya yönelik olduğu; en az yer verilen kazanımın (öğrenme çıktısının) ise bilgilendirici metin yazmaya yönelik olduğu görülmektedir. Buna karşılık, birinci yarıyıl ikinci yazılı sınavlardaki okumaya yönelik sınav sorularında en fazla yer verilen kazanımlar metni yorumlamaya ve metindeki söz sanatlarını belirlemeye yöneliktir. Bağlamdan yararlanarak bilmediği sözcük ve sözcük gruplarının anlamını tahmin etme kazanımına yalnızca bir sınavda yer verilmiştir. Birinci yazılı sınavlardan farklı olarak, ikinci yazılı sınavlarda, görsellerle ilgili soruları yanıtlama (örneğin, uyarı sembollerini yorumlama) ve görseller ile başlıktan yola çıkarak okunacak metnin konusunu tahmin etme gibi kazanımlarla da karşılaşılmıştır. Yazmaya yönelik sınavlarda en fazla dikkate alınan kazanımlar büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun

yerlerde kullanma ve şiir yazmadır. Her iki beceri için de programdaki kazanımların çoğuna yer verilse de tüm kazanımlara yer verilmediği görülmektedir. Aydın ve Uçgun'un (2020) gerçekleştirdiği araştırma, Türkçe dersi yazılı sınav sorularının programdaki tüm kazanımları kapsamadığını, soruların ve kazanımların beceri alanlarına dengesiz bir biçimde dağıldığını ve bazı kazanımlarla ilgili hiçbir sorunun yer almamasına rağmen, soruların ağırlıklı olarak okuma ve yazma becerileriyle ilişkili kazanımlara odaklandığını ortaya koymaktadır. Bu çalışma, her iki öğretim döneminde de büyük ölçüde benzer kazanımlara yönelik ölçme yapıldığını, beceri alanları arasında orantısız bir dağılımın bulunduğunu göstermektedir. Sadece birinci yarıyıldaki uygulamalar; kazanımları bütün olarak görme olanağı sunmamaktadır; bu sebeple bütüne dair bir yargı oluşturmak doğru olmaz.

2024-2025 Eğitim Öğretim Yılları'nın birinci yarıyılında uygulanan yazılı sınavlarda, okuma becerisine yönelik sınav sorularında en fazla dikkate alınan öğrenme çıktıları metinde geçen anlamını bilmediği söz varlığı unsurlarının anlamını tahmin etme, metnin yüzey anlamını belirleme, metnin içeriğini yansıtan anahtar sözcükleri belirlemedir. En az dikkate alınan öğrenme çıktıları ise metni yorumlamaya ve söz varlığını geliştirmeye yönelik çözümleme yapabilmedir. Yazma becerisine yönelik en fazla yer verilen öğrenme çıktısı; noktalama işaretlerini uygulama; en az yer verilen öğrenme çıktısı ise yaratıcı yazı yazmadır. Buna karşılık, birinci yarıyıl ikinci yazılı sınavlarda, okuma becerisine yönelik en fazla yer verilen öğrenme çıktıları öyküleyici metinlerdeki hikâye unsurlarını belirleme, metnin bölümlerini belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme, metindeki söz sanatlarını belirlemeye yönelik çözümleme yapabilme, metinde geçen anlamını bilmediği söz varlığı unsurlarının anlamını tahmin edebilmedir. Bu öğrenme çıktıları neredeyse tüm sınavlarda dikkate alınmıştır. Birinci yazılı sınavlardan farklı olarak, ikinci yazılı sınavlarda, şiir çözümlemeye yönelik, metnin derin anlamını belirlemeye yönelik öğrenme çıktılarıyla da karşılaşılmıştır.

Öğretmenlerin tercih ettiği ölçme araçlarında yer alan becerilere ilişkin bulgulara göre, 2023-2024 yıllarında okuma becerisini ölçmeye yönelik hazırlanan açık uçlu sorularda en fazla çözümleme becerisi ve yorumlama becerisi dikkat çekmektedir. Söz varlığına ilişkin sorularda en fazla tahmin etme becerisine yer verildiği görülmektedir. Bayrak Özmutlu ve Kanık Uysal (2021), Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikleri düşünme becerileri kapsamında inceledikleri çalışmalarında, tahmin etme becerisinin, okuma metninin konusunu tahmin etme, metinde ifade edilen durumları tahmin etme ve sözcük çalışmalarında tahminlerde bulunmada kullanıldığını ifade etmiştir. Söz sanatlarını belirleme sorularında tanıma, fark etme becerisini geliştirme amacı dikkat çekmektedir. Yazma becerisini ölçme yönelik tercih

edilen sorularda en fazla noktalama işaretlerinin işlevini belirleme becerisi ve yazım kurallarını uygulama becerisi dikkat çekmektedir. Birinci yarıyılda uygulanan birinci yazılı sınavlarda öz yansıtma yapma becerisi de dikkate alınmıştır. İkinci yazılı sınavlarda ise, geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanma becerisine yer verildiği görülmektedir. Öğrencilerin, yazılarında noktalama işaretlerini doğru kullanma ve bu işaretlerin metindeki işlevini anlama becerilerinin geliştirilmesi, metinleri daha organize ve akıcı hale getirmelerine olanak sağlar. Bu beceriler, Türkçenin doğru kullanımını sağlama açısından da önemlidir.

Öğretmenlerin tercih ettiği ölçme araçlarında yer alan becerilere ilişkin bulgulara göre, 2024-2025 yıllarında okuma becerisini ölçmeye yönelik hazırlanan kısa yanıtlı sorularda, tahmin etme becerisi, ipucu bulma becerisi yer almaktadır. Bu kapsamda yazılı sınavlarda sözcük, sözcük grupları (deyimler vs.) sorulmuştur. Okuma becerisinin buna göre ölçülmesi, öğrencilerin metinden anlam çıkarma süreçlerini geliştirmeyi destekleyebilir. Açık uçlu sorularda ise sıralama becerisi, çözümleme becerisi, çıkarım yapma becerisi ve yorumlama becerisi gibi becerilerin öncelendiği görülmektedir. Bu beceriler, öğrencilerin metinleri yalnızca yüzeysel bir biçimde anlamasını değil, metnin yapısını analiz etmesini, örtük anlamları keşfetmesini ve kişisel yorumlar geliştirmesini sağlamayı hedefler. Birinci yarıyıl birinci yazılı sınavlarda yazma becerisini ölçmeye yönelik noktalama işaretlerini kullanma becerisi, yazım kurallarını uygulama becerisi, söz varlığını kullanabilme/öz yansıtma yapma becerisi, geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanma becerisi dikkat çekmektedir. İkinci yazılı sınavlarda ise, yazım kurallarını uygulama becerisi, noktalama işaretlerini kullanma becerisi, geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanma becerisi, yaratıcı yazma becerisinin dikkate alındığı görülmektedir. 2024 Ortaokul TDÖP'ye göre noktalama ve yazım kuralları hâlâ temel ölçütler olsa da söz varlığı/öz yansıtma ve yaratıcı yazma gibi becerilerin eklenmesi, programın çok yönlü bir yaklaşıma geçtiğini gösterir. Bu bir dönemlik uygulama 2024 Ortaokul TDÖP'nin ele alınan becerilerinin daha zengin olduğunu yansıtmaktadır.

Öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinde kullandığı araçlara ilişkin bulgular, 2023-2024 Eğitim Öğretim Yılı'nda, öğretmenlere değerlendirme süreçlerinin yeterli düzeyde tanımlanmadığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin ders dışı değerlendirme faaliyetlerini büyük ölçüde kitap okuma etkinlikleriyle sınırlı tuttuğu görülmektedir. Özellikle, önceden belirlenmiş kitap listelerine dayalı olarak öğrencilerin okuma süreçlerini takip etmeye yönelik çalışmalar yapılmış ancak bu süreçler genellikle yüzeysel kalmış ve diğer dil becerilerini (örneğin, yazma vs.) kapsayan kapsamlı bir değerlendirme yaklaşımı benimsenmemiştir. Buna karşılık, 2024-2025 Eğitim Öğretim Yılları'nda, Ocak 2025'te yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve toplanan değerlendirme araçları, öğretmenlerin

ölçme ve değerlendirme süreçlerinde daha bilinçli ve yapılandırılmış bir yaklaşım benimsemeye başladığını ortaya koymaktadır. 2024 Ortaokul TDÖP'nin getirdiği yenilikler doğrultusunda, öğretmenler, okuma ve yazma becerilerini değerlendirmek için tanılayıcı değerlendirme uygulamalarına ağırlık vermeye başlamıştır. Tanılayıcı değerlendirme, öğrencilerin dil becerilerindeki başlangıç düzeylerini belirlemek ve öğretim sürecini bu ihtiyaçlara göre biçimlendirmek için kullanılan bir yöntemdir. Örneğin, Çankaya'daki okullardan birinde öğretmen, ders yılının başında öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için bir tanılayıcı test uygulamış ve bu verilere dayanarak bireysel okuma hedefleri oluşturmuştur. Ayrıca, bazı öğretmenler, kitap okuma ve yazma etkinliklerini daha sistematik bir biçimde değerlendirmek için rubrik kullanmaya başlamış; bu değerlendirmeleri sınıf içi performans puanlarına yansıtmıştır.

ÖNERİLER

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerini artırmaya yönelik öneriler, mesleki gelişim, örnek araç-gereçler, iş birliği, yansıtıcı uygulamalar, yapısal destek ve paydaş katılımı, yazılı sınav uygulamaları gibi alanlara odaklanmaktadır. Bu bölümde, sırasıyla öğretmenlere/hizmet içi eğitim planlayıcılarına, program geliştiricilere, eğitim fakültelerine ve araştırmacılara yönelik öneriler paylaşılmıştır.

Öğretmenlere / Hizmet İçi Eğitim Planlayıcılarına Yönelik Öneriler;

1. Öğretmen yeterliği konusu, mesleki farkındalığı destekleyecek biçimde ayrı bir başlık olarak eğitimlerde daha ayrıntılı ele alınmalıdır.
2. Okuma ve yazma becerilerine yönelik süreç değerlendirme araçlarını (kontrol listeleri, öz-değerlendirme formları, rubrikler vb.) kullanma konusunda öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler artırılmalıdır.
3. Öğretmenler arasında ölçme ve değerlendirme konusunda iş birliğini artırma adına, öğretmenlerin okul içinde düzenli olarak bir araya gelmeleri; bölgesel veya ulusal düzeyde düzenlenen konferanslara katılmaları sağlanabilir. Öğretmenlerin uygulamalarını ve sonuçların tartışmaları motive edici olabilir.
4. Araştırmanın yazılı sınavların incelenmesine ilişkin sonuçları, 5. sınıf Türkçe öğretmenlerinin karma sınavları diğer ölçme yöntemlerine kıyasla daha sık tercih ettiğini ortaya koymaktadır. Karma sınavlar, açık uçlu sorular, kısa yanıtlı sorular, boşluk doldurma ve yazma görevleri gibi çok yönlü değerlendirme araçlarını içerdiğinden, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerini ölçmede daha etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Bu nedenle, sadece 5. sınıfta değil tüm sınıf düzeylerinde uygulanabilir.

Program Geliştiricilere Yönelik Öneriler;

1. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin örnek uygulama dosyaları sunulmalıdır.
2. MEB veya okul yönetimleri, öğretmenlere yönelik ölçme ve değerlendirme, program okuryazarlığı odaklı mesleki gelişim programları düzenlemelidir. Bu programlar, aşağıdaki konuları kapsamalıdır:
    - Beceriye dayalı ölçme araçlarının kullanımı: Öğretmenler, okuma ve yazma gibi becerileri ölçen araçları tasarlamayı ve uygulamayı öğrenmelidir.

- Etkili geri bildirim ve raporlama yöntemleri: Öğretmenlere, farklı becerilere yönelik etkili geri bildirim türleri/yöntemleri öğretilmeli; zümrelerde değerlendirme araçları üretilmelidir. Öğretmenlerin kalabalık sınıflarda geri bildirim süreçlerini kolaylaştırmak için, otomatik geri bildirim sağlayan veya sonuçları hızlı bir biçimde analiz eden dijital platformları (örneğin, Google Forms) kullanmaları sağlanabilir.
- Uygulama yapma süreci: Atölye çalışmaları veya çevrimiçi kurslar aracılığıyla, öğretmenler ölçme araçlarını tasarlayıp uygulayabilecekleri pratik senaryolar üzerinde çalışabilir.

Eğitim Fakültelerine Yönelik Öneriler;

1. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme araçlarını geliştirme ve uygulama yeterliklerini kazanmaları için uygulamalı ders içerikleri artırılmalıdır.

Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler;

1. Bu çalışma yalnızca Ankara iliyle sınırlıdır; farklı bölgelerde benzer tasarımla tekrar edilerek genellenebilirlik artırılabilir.
2. Öğrencilerin ölçme araçlarına dair algı ve deneyimlerine yönelik nitel araştırmalar yapılabilir.
3. Özellikle biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrenme üzerindeki etkileri, tamamı uygulandıktan sonra 2024 Ortaokul TDÖP üzerine yapılacak çalışmalarla araştırmacılar, programın farklı boyutları hakkında bilgi üretebilir.

KAYNAKLAR

Akar, Z. (2019). *Sekizinci sınıf Türkçe dersi yazılı sınav sorularının merkezî sınav Türkçe soruları ile karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Aksoy, A. G. (2018). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin alternatif ölçme araçları özyeterliliklerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta.

Aktın, K. ve Çeken, R. (2014). Kısa cevaplı sorular. S. Baştürk (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss. 87-98). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Akyol, H. (2000). Yazı Öğretimi. *Millî Eğitim, 146*, 37-48.

Akyol, H. ve Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 7-21. doi: 10.7822/omuefd.35.2.1

Akyol, H.; Yıldırım, K.; Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz?. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(1), 41-56. https://doi.org/10.17860/efd.84757

Akyol, H.; Yıldırım, K.; Ateş, S.; Çetinkaya, F. ve Rasinski, T. (2014). Okumayı değerlendirme öğretmenler için kolay ve pratik bir yol. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Altunışık, R.; Coşkun, R.; Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı* (6. Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.

Anderson, L.W. (Ed.), Krathwohl, D.R. (Ed.), Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., & Wittrock, M.C. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (Complete edition). New York: Longman.

Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Aslan, C. ve Çıldır, B. (2020). Uzaktan eğitim sürecinde EBA üzerinden yürütülen Türkçe derslerindeki yazılı anlatım etkinliklerinin incelenmesi. C. Aslan ve G. Çalışkan (Ed.). *Uzaktan eğitim sürecinde Türkçe eğitimi* içinde (ss. 289-319). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Atılgan, H.; Kan, A. ve Aydın, B. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* (12. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Aydın, E. (2022). Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(1), 12-26. https://doi.org/10.33437/ksusbd.947657.

Aydın, M. (2019). *Ortaokul Türkçe dersi sınav sorularının incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Aydın, M. ve Uçgun, D. (2020). Ortaokul Türkçe dersi sınav sorularının program'daki kazanımlara göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(2), 343-356. https://doi.org/10.16916/aded.678478.

Bahar, M.; Nartgün, Z.; Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2012). *Geleneksel tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri: Öğretmen el kitabı.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *BEÜ SBE Dergisi, 7*(1), 231-274.

Başol, G. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Bayat, N. (Ed.). (2019). *Yazma ve eğitimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Bayburtlu, Y. S. (2015). 2015 Türkçe dersi öğretim programı ve 2006 Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 10*(15), 137-158. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8817.

Bayrak Özmutlu, E. ve Kanık Uysal, P. (2021). Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 52*, 518- 543. doi: 10.9779/pauefd.745469.

Bekaroğlu, A. (2007). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersindeki yazılı sınav sorularının soru basamaklarına göre incelenmesi ve değerlendirilmesi: Kastamonu örneği.* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Bıçak, N. ve Alver, M. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı'na ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7*(4), 2480-2501.

Caldwell, J. S. (2008). *Reading Assesment*. New York: Guilford Publications Inc.

Calp, M. (2007). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi.* Konya: Eğitim Kitabevi.

Cemiloğlu, M. (2001). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.

Chien, S. C. (2010). Enhancing english composition teachers' awareness of their students' writing strategy use. *The Asia Pacific Education Researcher, 19*(3), 417-438. Doi: 10.3860/taper.v19i3.1851.

Coşkun, E. (2007). Yazma becerisi. A. Kırkkılıç, H. Akyol (Editörler), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (ss. 49-91). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Coşkun, E.; Gelen, İ. ve Kan, M. O. (2009). Türkçe derslerindeki performans ödevleri konusunda öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(11), 22-55.

Coyne, I. T. (1997). Sampling in qualitative research. Purposeful and theoretical sampling; merging or clear boundaries? *Journal of Advanced Nursing, 26*(3), 623-630.

Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni.* (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Creswell, J. W. and Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (Çev. Ed. Y. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.

Creswell, J.W. (2017). *Araştırma deseni: Nicel, nitel ve karma yöntem yaklaşımları.* Ankara: Eğiten Kitap Yayınevi.

Crisp, G. (2014). *Interactive e Assessment: Moving beyond multiple-choice questions*, https://www.researchgate.net/publication/228460929_Interactive_e

Assessment_moving_beyond_multiple-choice_questions/figures erişilmiştir. 02.09.2024

Çalışkan, G. ve Sur, E. (2022). Türkçe öğretmenlerinin sınıfta uyguladıkları konuşma ve yazma etkinliklerine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 10*(2), 401-417.

Çarkıt, C. ve Karadüz, A. (2015). Ortaokul yazarlık ve yazma becerileri dersi bağlamında yazma becerisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education, 4*(2), 364-381. https://doi.org/10.14686/buefad.v4i2.5000137223.

Çelik, D. (2000). *Okullarda ölçme değerlendirme nasıl olmalı?* İstanbul: MEB

Çetin, B. (2010). Bilişsel alan davranışlarının ölçülmesi. G. Gömleksiz ve S. Erkan (Ed.) *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 68-142). Ankara: Nobel.

Çetinkaya, G. ve Köğce, D. (2014). Ortaokul Türkçe ve matematik öğretmenlerinin öğrencilere verdikleri sözel geribildirimlerin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 18*(2), 113-136. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/200531

Çetinkaya, G., ve Yolcusoy, Ö. (2020). Okuduğunu anlamayı değerlendirmeye dönük ölçünleştirilmiş görev biçimleri: Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *HAYEF: Journal of Education, 17*(2), 176-198. doi: 10.5152/hayef.2020.20021

Damar, G. (2016). *Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimindeki ölçme ve değerlendirme uygulamalarının değerlendirilmesi.* (Yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak. Erişim adresi: https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/368719/yokAcikBilim_10117552.pdf?sequence=-1&isAllowed=y

Demir, T. (2010). Türkçe öğretiminde anlama ve zihinde yeniden yapılandırma. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 27*, 201-223. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/156989

Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Deniz, K., ve Keray Dinçel, B. (2019). Türkçe öğretmenlerinin anlama becerilerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7*(1), 28-64. https://doi.org/10.16916/aded.448811

Dinçel, B. K. (2016). *Türkçe öğretmenlerinin anlama becerilerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri.* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Erişim adresi: https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp

Doğan Kahtalı, B., ve Çelik, Ş. (2020). 2019 Türkçe öğretim programında ölçme ve değerlendirme ile Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 237–244. https://doi.org/10.38089/ekuad.2020.17

Doğan, N. (2006). Çoktan seçmeli testler. Atılgan, H. (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 293-294). Ankara: Anı Yayıncılık.

Doğan, N. (2020). Temel kavramlar. N. Doğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 230). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ercan, M., ve Doğan Kahtalı, B. (2024). Beceri temelli Türkçe dersi sınavları: Sahadaki ilk uygulama örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 12*(3), 625-649. https://doi.org/10.16916/aded.1466047

Erdemir, Z. A. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerinin araştırılması (Kahramanmaraş örneği).* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Frones, T. S., Rasmusson, M. and Bremholm, J. (2020). Equity and diversity in reading comprehension a case study of PISA 2000-2018. T. S. Frønes et al. (Eds.). *Equity,*

equality and diversity in the nordic model of education içinde (ss. 305-335). doi:10.1007/978-3-030-61648-9_12

Gelbal, S., ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33,* 135-145. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87640

Göçer, A. (2005), *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Göçer, A. (2011). Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının Türkçe öğretmenlerince değerlendirilmesi üzerine. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(2), 71-97. https://doi.org/10.7822/egt34

Göçer, A. (2016). Lisansüstü eğitim gören Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(3), 23-37. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/228030

Göçer, A. (2018a). *Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Göçer, A. (2018b). Türkçe öğretmeni özel alan yeterliklerinin ölçme değerlendirme bileşenleri ve performans göstergeleri bağlamında incelenmesi. *BEÜ SBE Dergisi, 7*(1), 194-210. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/497087

Göğüş, B. (1968). *Türkçe öğretimi kılavuzu.* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Gök, B., ve Şahin, A. E. (2009). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin değerlendirme araçlarını çoklu kullanımı ve yeterlik düzeyleri. *Eğitim ve Bilim, 34*(153), 127- 143. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/285503187_Ilkogretim_4_ve_5_Sinif_Ogretmenlerinin_Degerlendirme_Araclarini_Coklu_Kullanimi_ve_Yeterlik_Duzeyleri

Gökçe, B., ve Gülay, E. (2021). *Türkçe/Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin ölçme değerlendirme algı ve yaklaşımlarının incelenmesi*. XIII. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, Rize, 25.

Grabe, W. and L. F. Stoller (2002). *Teaching and researching reading.* Harlow: Pearson Education.

Güfta, H. ve Zorbaz, K. Z. (2008). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi yazılı sınav sorularının düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17*(2), 205-218. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/50446

Gülbahar, Y. ve Büyüköztürk, Ş. (2008). Değerlendirme tercihleri ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(35), 148-161. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87575

Gülden, B. ve Kaplan, K. (2025). Türkçe Öğretmenlerinin Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliğindeki değişikliklere yönelik görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (63), 61-80. https://doi.org/10.53444/deubefd.1433748

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Güneş, F. (2013). Türkçede metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (11), 603-637. https://doi.org/10.14520/adyusbd.454

Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Güney N.; Aytan T. ve Gün, M. (2010). Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri ile ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretim programı ilişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(10), 286-315. Erişim adresi: https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/turkish-teaching-curriculum-and-specific-area-abilities-of-turkish.pdf

Gürcan, A. (2005). Bilgisayar özyeterliği algısı ile bilişsel öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları, 19,* 179-193.

Gürlek, E. (2021). *Türkçe öğretmenlerinin dört temel dil becerisinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri üzerine bir araştırma.* (Yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Adıyaman.

Gürültü, E.; Aslan M. ve Alcı B. (2018). İlköğretim öğretmenlerinin yeterliklerinin 21. yüzyıl becerileri ışığında incelenmesi. *The Journal of Academic Social Sciences. 6*(71), 543-560. doi:10.16992/ASOS.13770

Hamzadayı, E. ve Çetinkaya, G. (2011). Yazılı anlatımı düzenlemede akran dönütleri: dönüt türleri, öğrenci algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 147-165.

İlhan, M. (2015). *Standart ve SLO taksonomisine dayalı rubrikler ile puanlanan açık uçlu matematik sorularında puanlayıcı etkilerinin çok yüzeyli Rasch modeli ile incelenmesi*. (Doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

İncirkuş, F. A. ve Özçetin, K. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki metni anlama sorularının eleştirel düşünme becerilerine göre incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 290-311. https://doi.org/10.29000/rumelide.895805

İskender, H.; Yiğit, F. ve Bektaş, R. (2015). Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 4*(1), 305-327. https://doi.org/10.7884/teke.414

Kan, A. (2016). Ölçmenin temel kavramları. H. Atılgan (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 1-22) (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kanık Uysal, P. (2022). Türkçe dersi sınavlarında yer alan soruların üst düzey düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 10*(1), 136-156. doi: 10.16916/aded.1016659.

Kanık Uysal, P., ve Bayrak Özmutlu, E. (2022). Türkçe eğitiminde ana fikir öğretimine ilişkin bir inceleme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(36), 1336-1367. doi: 10.35675/befdergi.1052948

Karaca, E. T. (2012). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin rutin olmayan açık uçlu problem çözümlerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Erişim adresi: https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/360398/yokAcikBilim_443011.pdf?sequence=-1&isAllowed=y

Karasar, N. (2018). *Araştırmalarda rapor hazırlama.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 62-80.

Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 68-86.

Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(2), 58-79. https://doi.org/10.11616/AbantSbe.242

Karatay, H. (2011). 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies, 6*(3), 1029-1047. doi: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2622

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

Kavcar, C.; Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1998). *Türkçe öğretimi.* Ankara: Engin Yayınevi.

Kavruk, H. ve Çeçen, M. A. (2013). Türkçe dersi yazılı sınav sorularının bilişsel alan basamakları açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1*(4), 1-9. https://doi.org/10.16916/aded.15990

Kent, A. M. (2002). *An evalution of the reading comprehension strategies module of the alabama reading ınitiative with five elementary schools ın southwest Alabama.*

(Unpublished Doctoral Dissertation). The University of Alabama, Alabama. http://www.proquestcompany.com.

Kılıç, E., Karadeniz, Ş. ve Karataş, S. (2003). İnternet destekli yapıcı öğrenme ortamları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(2), 149-160.

Kıymaz, M. S. ve Doyumğaç, İ. (2020). Okuma eğitiminde ölçme ve değerlendirme, M. Kardaş ve M. Kaya (Ed.), *Okuma eğitimi* içinde (ss. 331-354). Ankara: Pegem Akademi.

Kilmen, S. (2022). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar. N. Çıkrıkçı (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (6. Baskı) (25-52). Ankara: Anı Yayıncılık.

Lee, I. (2017). *Classroom Writing Assessment and Feedback in L2 School Contexts*. Singapore: Springer Nature.

Maden, A. ve Durukan, A. (2013). Türkçe dersi yazılı sorularının öğrenme alanlarına, soru tiplerine ve taksonomilerine göre değerlendirilmesi (Erzurum ili örneği). *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 19,* 95-114.

Maden, S. ve Durukan, E. (2011). Türkçe dersi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin algıları. *Milli Eğitim Dergisi, 41*(190), 212-233.

Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Memiş, M. ve Kalyoncu, M. R. (2024). 2024 Türkçe öğretim programı ile 2019 Türkçe Öğretim Programı'nın karşılaştırmalı incelenmesi. *International Journal of Language Academy, 12*(2), 176-199. DOI: 10.29228/ijla.76352

Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber.* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2008). *Öğretmenlik yeterlikleri, öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri.* Ankara: MEB Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Türkçe öğretmeni özel alan yeterlikleri.* Ankara: MEB Yayınları. Erişim adresi: http://oygm.meb.gov.tr/www/ilkogretim-ozel-alan-yeterlikleri/icerik/257

Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* Ankara: MEB Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023a). *Ölçme ve değerlendirme yönetmeliği.* Erişim adresi: https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=40317&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5

Millî Eğitim Bakanlığı. (2023b). *Yazılı ve uygulamalı sınavlar yönergesi.* Erişim adresi: https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_10/12115933_MEB_yazili_ve_uygulamali _sinavlar_yonergesi.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Türkiye yüzyılı maarif modeli öğretim programları ortak metni*. Ankara: MEB Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı.* Ankara: MEB Yayınları.

Muradoğlu, Ü. ve Işık, A. D. (2019). İlkokul üçüncü sınıf Türkçe ders kitabı etkinliklerinin sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, 4*(1), 19-39. https://doi.org/10.29250/sead.530039

Murat Nuhoğlu, M.; Başoğlu, N. ve Kaygancıoğlu, S. (2008). *Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Nobel Akademi.

Nitko, A. J. and Brookhart, S. M. (2016). *Educational assessment of students.* (Çev. B. Bıçak, M. Bahar, S. Özel). Ankara: Nobel Akademi.

Oral, B. ve Yazar, T. (Ed.) (2017). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme.* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Oral, G. (2003). *Yine yazı yazıyoruz-okulda, işyerinde, evde kullanılabilecek yaratıcı yazı etkinlikleri ve kuramsal temelleri.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Özbaşı, D. (2009). *Sınıf öğretmenleri için öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterlik göstergelerinin ve bunlara ilişkin algılarının incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II.* Ankara: Öncü Kitap.

Özçelik, D. (2011). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Özçelik, D. A. (2013). *Test hazırlama kılavuzu.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Özdemir, E. (1983). *Okuma sanatı-nasıl okumalı, neler okumalı.* İstanbul: Varlık Yayınları.

Özdemir, E. (2000). *Eleştirel okuma.* Ankara: Bilgi Yayınevi.

Özdemir, E. (2007). *Yazınsal türler* (6. Baskı). Ankara: Bilgi Yayınevi.

Özer Özkan, Y. (2019). Ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar. B. Çetin (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 1-22). Ankara: Anı Yayıncılık.

Özlük, Y. Ö. (2010). *Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin bir araştırma (Kırıkkale ili örneği).* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Özşavlı, M. (2023). Akran geri bildiriminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisine etkisi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 12*(1), 253-273. https://doi.org/10.7884/teke.5638

Öztürk, N. ve Kesici, S. (2025). Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklere yönelik algılarının belirlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 13*(1), 199-215. https://doi.org/10.16916/aded.1551359

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice.* California: SAGE Publications, Inc.

Polatcan, F. (2020). Reading tendency scale: Validity and reliability study. *African Educational Research Journal, 8*(3), 11-15. doi: 10.30918/AERJ.8S3.20.068

Razı, S. (2007). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi.* İstanbul: Kriter Yayınları.

Ruşen, M. (1999). *Hızlı okuma.* İstanbul: Alfa Yayıncılık.

Sallabaş, M. E. ve Kiler, B. (2024). Dil becerilerini ölçme ve değerlendirme sürecinde Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(3), 650-666. https://doi.org/10.16916/aded.1484732

Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı. (2022). *İlçelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması araştırması*, SEGE-2022, Ankara. Erişim adresi: https://www.sanayi.gov.tr/assets/pdf/birimler/2022-ilce-sege.pdf

Sargut, O. (2022). *Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliliklerinin değerlendirilmesi.* (Yüksek lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tokat.

Sarıkaya, B. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki (5, 6, 7 ve 8. sınıf) etkinliklerin değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi,* (64), 563-580. https://doi.org/10.14222/Turkiyat4047

Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Shiel, G.; McHugh, G.; Denner, S.; Delaney, M.; Cosgrove, J. and McKeown, C. (2022). Reading literacy in Ireland in PISA 2018: Performance, policy and practice. *Educational Research Centre.* Erişim adresi: https://www. erc. ie/wp-conte nt/uploa ds/2022/05/20-ERC-Read i ng-Liter acyPISA-2018-Report_ A4_ Digit al-2-FINAL. pdf.

Sönmez, V. ve G. Alacapınar, F. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Süğümlü, Ü. (2021). Türkçe öğretiminde öz değerlendirme uygulamaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 19*(2), 733-752. doi:10.37217/tebd.972445

Şahin, H. (2020). Yazma eğitiminde ölçme ve değerlendirme. S. Alyılmaz ve B. Ürün Karahan (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (ss. 99-117). İstanbul: Kriter Yayınları.

Şahin, N. ve Yardımcı, H. (2024). Türkçe öğretmenlerine göre ana dili olarak Türkçe öğretiminde Türkçe ders kitaplarından kaynaklanan sorunlar. N. Şahin (Ed.). *Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe öğretiminin sorunları* içinde (ss. 49-68). İzmir: Duvar Yayınları.

Şahinel, M. G.; Yalçınkaya, H.; Aksay, S. ve Dalgın Başara, E. (2008). *Türkçe öğretmenliği özel alan yeterlikleri.* Türkçe Öğretimi Kongresi, İstanbul.

Şengül, K. ve Alkaya, E. (2016). Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri bir durum belirleme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 49*(2), 87-108. doi: 10.1501/Egifak_0000001385

Şengül, M. (2011). *İlköğretim II. Kademe Türkçe öğretiminde yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi.* (Doktora tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies, 8*(8), 1285-1299. doi: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5175

Taş, H. ve Minaz, M. B. (2019). Yeni ilkokul 4. sınıf Türkçe dersi öğretim programının programın ögeleri bağlamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Journal of Human Sciences, 16*(2), 428-446. doi:10.14687/jhs.v16i2.5382

Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller İçin İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.

Tekin, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (Gözden Geçirilmiş 16. Baskı). Ankara: Yargı Yayınları.

Tekşan, K. (2013). *Yazma eğitimi.* İstanbul: Kriter Yayınları.

Tezcan, G. ve Güvenç, H. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin mesleki etik ikilemleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 49,* 439-460. https://doi.org/10.9779/pauefd.588753

Tok, M. ve Ünlü, S. (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 50*(13), 73-95. https://doi.org/10.17755/esosder.04506

Turgut, M. F. (1995). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Yargıcı Matbaası.

Türk Dil Kurumu. (2019). *Türkçe sözlük.* Yayıma Hazırlayan: Şükrü Halûk Akalın… (ve başk.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türkiye Bilimler Akademisi. (2011). *Türkçe bilim terimleri sözlüğü sosyal bilimler.* Ankara: TÜBA Yayını.

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

Ungan, S. ve Dinçel, Ö. (2022). Ana dili olarak Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme temalı bilimsel araştırmalar: bir içerik analizi çalışması. *Türkiye Eğitim Dergisi,* 7(2), 562-576. https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1191204

Ülper, H. (2011). Öğrencilerin ürettikleri taslak metinlerine yönelik geri bildirim almaya ilişkin yeğleyişleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 11*(22), 280-300. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/181362

Ünalan, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Ünlü, S., Öztürk, H. ve Tağa, T. (2014). Türkçe dersinde uygulanan sınavlar üzerine bir değerlendirme. *International Journal of Social Science,* (28), 513-523. doi: http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2530

Ünlüoğlu, C. (2015). *Görsel destekli yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma başarılarına ve yazmaya yönelik görüşlerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Üstüner, A. ve Şengül, M. (2004). Çoktan seçmeli test tekniğinin Türkçe öğretimine olumsuz etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 197-208

Yağmur, K. (2014). Türkçe ders kitaplarında dil becerilerinin ölçümünde çağdaş uygulamalar. H. Ülper (Ed.), *Türkçe ders kitabı çözümlemeleri* içinde (ss. 221 251). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yalçın, S. Dilek (1998). *Yazma eğitiminde yeni bir araştırma alanı: Yaratıcı yazarlık* (ss. 145-152), Türkçenin Öğretimi ve Eğitimi Sempozyum Bildirileri, AÜ TÖMER Gaziantep Şubesi Yayını.

Yalınkılıç, K. (2022), Yabancı dil olarak türkçe öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirme. G. Çetinkaya (Ed.), *Türkçe eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 331-362). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yavuz, İ. ve Kepceoğlu, İ. (2018). Eşleştirme testleri. S. Baştürk (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 111-118). Ankara: Nobel Yayınları.

Yaylı, D. (2014). Yabancı dilde yazma eğitiminde yaklaşımlar. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler* içinde (ss. 71- 90). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, D. (2018). *İlkokul 4. sınıf Türkçe dersi kapsamında ölçme ve değerlendirme süreci uygulamaları.* (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Yıldız, C.; Okur, A.; Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2006). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yıldız, D. Ç. (2015). Türkçe dersi sınav sorularının yeniden yapılandırılan bloom taksonomisine göre analizi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(2), 479-498. https://doi.org/10.21547/jss.256771

Yıldız, Y.; Güneş, G. ve Demir, M. K. (2025). Yeni öğretim programlarında Türkçe dersi ile ilgili sınıf öğretmenlerinin beklentileri. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 11*(1), 42-51. doi: https://doi.org/10.5281/zenodo.14 744731

Yılmaz, A. (2012). Ölçme ve değerlendirmede testler. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 153-232). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yılmaz, H. ve Sümbül. H. (2003). *Öğretimi planlama ve değerlendirme.* Ankara: Mikro Yayınları.

Yiğit, F. (2013). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğretim programındaki alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerinin*

değerlendirilmesi. (Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Trabzon.

Yin, R. K. (2017). *Case study research: Design and methods.* California: Sage.

Yurtseven Yılmaz, H. ve Gülçiçek, D. (2022). Öğretmen yeterlikleri bağlamında Türkçe öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerinin incelenmesi. *Journal of Uludag University Faculty of Education, 35*(1), 262-291. https://doi.org/10.19171/uefad.1039264

Yücel, D. ve Kasapoğlu Tankutay, H. (2023). Öğretmenlerin yaşadıkları etik ikilem durumlarının ve bu durumlara ilişkin çözüm yollarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 52*(237), 409-436. https://doi.org/10.37669/milliegitim.1076119

EKLER

EK 1: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 1

1. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Üniversite: Başkent Üniversitesi

Tarih ve Saat:

Yer:

Görüşmeci: Şirin Kübra YAĞMUR

Giriş

Merhaba, ben Ankara Medipol Üniversitesi Türkçe Hazırlık Biriminde Öğretim Görevlisi ve Başkent Üniversitesi Türkçe Eğitimi Doktora Programı'nda tez sürecini yürüten bir öğrenciyim. "Türkçe Öğretmenlerinin Okuma ve Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları" başlıklı araştırma kapsamında sizinle görüşmek istiyorum. Yapacağım görüşmede Türkçe öğretmenlerinin ifadeleriyle ölçme ve değerlendirme konusundaki saha verilerini ortaya çıkarmak temel amaçlarımdan biridir. Bu amaçla sizlere ölçme ve değerlendirme süreciyle ilgili sorular yöneltilecektir. Bu araştırma sonuçlarının, Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaştıkları problemlerin çözümüne öneriler sunulmasına katkıda bulunacağını düşünmekteyim.

Sizlerle görüşmemden elde edeceğim bilgiler gizlidir ve kimliğinizi ifşa etmeden sadece verilerinizi araştırmamda kullanacağım.

Görüşmeyi uygun görürseniz (izin verirseniz) herhangi bir bilgiyi atlamamak için kaydetmek istiyorum.

Görüşmenin yaklaşık 30 dakika süreceğini düşünüyorum.

Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri	
a. Çalıştığı Okul	
b. Yaş	
c. Öğrenim Durumu	
d. Çalışma Süresi	
e. Ders Verdiği Sınıf Düzeyi/ Düzeyleri	
f. Sınıf Mevcudu	

GÖRÜŞME SORULARI

1. Okuma ve yazma becerisine yönelik programdaki kazanımlara (öğrenme çıktılarına) ilişkin açıklamaları, sınıf düzeyindeki farklılıkları değerlendirme sürecinize nasıl yansıtıyorsunuz?
2. Okuma ölçme aracı hazırlarken metin türlerinde çeşitliliğe dikkat ediyor musunuz?
3. Okuma becerisine yönelik ölçme araçlarından hangilerini, hangi aşamada kullanıyorsunuz?
4. Okuma stratejilerinin hangilerini değerlendirebiliyorsunuz ve değerlendirme sürecinde hangi araçları kullanıyorsunuz?
5. Okuma becerisine dair raporlama (yorumlama) ve geri bildirim araçlarınız nelerdir?
6. Yazma becerisine yönelik ölçme araçlarından hangilerini, hangi aşamada kullanıyorsunuz?
7. Yazma sürecini değerlendirirken yazma boyutlarından hangisine daha çok dikkat ediyorsunuz?
8. Yazma ölçme aracı hazırlarken metin türünde çeşitliliğe dikkat ediyor musunuz?
9. Yazma stratejilerinin hangilerini değerlendirebiliyorsunuz ve bunları değerlendirme sürecinde hangi araçları kullanıyorsunuz?
10. Yazma becerisine dair raporlama (yorumlama) ve geri bildirim araçlarınız nelerdir?

EK 2: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 2

2. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

GİRİŞ

Merhaba, ben Başkent Üniversitesi Türkçe Eğitimi Doktora Programı'nda tez sürecini yürüten bir öğrenciyim. "Türkçe Öğretmenlerinin Okuma ve Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları" başlıklı araştırmam kapsamında sizinle görüşmek istiyorum. Bu amaçla sizlere ölçme ve değerlendirme süreçleriyle ilgili sorular yönelteceğim. Sizlerle görüşmemden elde edeceğim bilgiler gizlidir ve kimliğinizi ifşa etmeyeceğim şekilde sadece araştırmamda kullanacağım.

Görüşmeyi uygun görürseniz (izin verirseniz) kaydetmek istiyorum. Böylece herhangi bir bilgiyi atlamamış olacağım. Görüşmenin yaklaşık 45 dakika süreceğini düşünüyorum.

Şirin Kübra YAĞMUR

Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri	
a. Çalıştığı Okul	
b. Yaş	
c. Öğrenim Durumu	
d. Çalışma Süresi	
e. Ders Verdiği Sınıf Düzeyi/ Düzeyleri	
f. Sınıf Mevcudu	

GÖRÜŞME SORULARI

1. Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme denince aklınıza neler geliyor?

(Sondaj: Kavram, dersteki yeri, önemi vs.)

2. Okuma ve yazma öğretimi kapsamında ölçme ve değerlendirme uygulamalarınızda neyi amaçlıyorsunuz?

(Sondaj: Öğretim programındaki kazanımlar, dil gelişimi (hazır bulunuşluk), ders kitabı, sınıf düzeyinde bilişsel yük, zümre görüşü vs.)

3. Kazanımların (öğrenme çıktılarının) sınıf düzeyine göre değişen açıklamaları ölçme ve değerlendirme süreçlerinizi nasıl etkiliyor?

-Size verdiğim listedeki okuma ve yazma kazanımlarının (öğrenme çıktılarının) ölçümü ve değerlendirilmesine dair neler söyleyebilirsiniz?

4. Öğrencilerin okuma becerilerini ölçmeye yönelik ölçme aracı geliştirme süreci hakkında bilgi verir misiniz?
   a. Ölçme aracı geliştiriyor musunuz yoksa hazır araçlar mı kullanıyorsunuz? Hazırsa ne gibi kaynakları kullanıyorsunuz?
   b. Programdaki kazanımları (öğrenme çıktılarını) ölçmek üzere mi hazırlıyorsunuz ölçme aracını yoksa kullandığınız başka kapsamlar da var mı?
   c. Çoğunlukla hangi madde türünde (görev biçiminde) sorular tercih ediyorsunuz? Metinlere dayalı ne gibi sorular soruyorsunuz?
   d. Öğretim programı ve ders kitaplarını yönlendiricilik açısından nasıl buluyorsunuz?
5. Öğrencilerin yazma becerilerini ölçmeye yönelik ölçme aracı geliştirme süreci hakkında bilgi verir misiniz?
   a. Ölçme aracı geliştiriyor musunuz yoksa hazır araçlar mı kullanıyorsunuz? Hazırsa ne gibi kaynakları kullanıyorsunuz?

   b. Programdaki kazanımları (öğrenme çıktılarını) ölçmek üzere mi hazırlıyorsunuz ölçme aracını yoksa kullandığınız başka kapsamlar da var mı?

   c. Çoğunlukla hangi madde türünde (görev biçiminde) sorular tercih ediyorsunuz?

   d. Öğretim programı ve ders kitaplarını yönlendiricilik açısından nasıl buluyorsunuz?

6. Okuma ve yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme araçlarınız hakkında bilgi verir misiniz?
   a. Hangi araçları, hangi aşamada kullanmayı tercih edersiniz?
   b. Size verdiğim ölçme ve değerlendirme araçları listesinden seçim yapabilirsiniz.
   c. Bu araçları neye göre belirliyorsunuz?
   d. Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları ile tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları arasında ne gibi farklar var?
7. Okuma becerisine yönelik süreç (biçimlendirici) ve sonuç değerlendirmelerinizde ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz? Bu sorunlara nasıl çözüm getiriyorsunuz?

a. Dönem sonu başarısını belirlemek dışında farklı amaçlarla okuma becerilerini ölçer misiniz? Evet ise hangi amaçlarla?

b. Sonuçları nasıl kullanırsınız?

8. Yazma becerisine yönelik süreç (biçimlendirici) ve sonuç değerlendirmelerinizde ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz? Bu sorunlara nasıl çözüm getiriyorsunuz?

a. Dönem sonu başarısını belirlemek dışında farklı amaçlarla yazma becerilerini ölçer misiniz? Evet ise hangi amaçlarla?

b. Sonuçları nasıl kullanırsınız?

9. Ölçme sonuçlarını raporlama (yorumlama) ve geri bildirimin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına katkısı nedir?

a. Ölçme sonuçlarını nasıl kullanıyorsunuz?

b. Ölçme sonuçlarına yönelik siz geri bildirim veriyor musunuz? Nasıl? Örnek verir misiniz?

c. Kullandığınız geri bildirim türü veya türleri okuma ve yazma becerilerine göre farklılık gösteriyor mu, aynı mı?

10. Öğrencinin okuma ve yazma becerileri hakkında dönem başarısını belirlemeye yönelik hazırladığınız ölçme ve değerlendirme raporunda hangi bilgilere yer veriyorsunuz?

(Sondaj: Sınavdan alınan notlar, proje performans ödevleri, portfolyo çalışmaları, sınıf içi etkinliklere katılım, okul içi etkinliklere katılım, sosyal etkinliklerde görev alma durumu (bayramlar, törenler; sınıf gazetesi veya dergisi vs.), kitap okuma sıklığı, sınıf içindeki davranışlar ve gösterilen çaba, ödev yapma durumu, öğretim sürecindeki gelişim, grup çalışmalarındaki performans)

-Sizin için bu ölçütlerden hangisi daha önemlidir? Neden?

EK 2a. (3. soru için)

OKUMA BECERİSİ KAZANIM LİSTESİ	
1. Akıcı Okuma	
1.1. Okuma stratejilerini kullanır.	a) Göz atarak, özetleyerek, not alarak, tartışarak ve eleştirerek okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.
2. Anlama	
2.1. Metnin içeriğini yorumlar.	a) Yazarın olaylara bakış açısının tespit edilmesi sağlanır. b) Metindeki öznel ve nesnel yaklaşımların tespit edilmesi sağlanır. c) Metindeki örnek ve ayrıntılara atıf yapılması sağlanır.
2.2. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	a) Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, abartma, nesnel, öznel ve duygu belirten ifadeler üzerinde durulur.
2.3. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	a) Çizgi roman ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır. b) b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur.
YAZMA BECERİSİ KAZANIM LİSTESİ	
1. Bilgilendirici metin yazar.	a) Öğrencilerin belirledikleri bir konu ve ana fikir etrafında giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşan bir metin taslağı oluşturmaları, gelişme bölümünde düşünceyi geliştirme yollarını kullanarak görüşlerini ifade etmeleri, görüşlerini destekleyecek kanıtlar sunmaları, sonuç bölümünde ise görüşlerini sonuca bağlamaları sağlanır. b) Öğrenciler günlük hayattan örnekler vermeye teşvik edilir.
2. Yazma stratejilerini uygular.	a) Not alma, özet çıkarma, eleştirel, yaratıcı, serbest, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden ve duyulardan hareketle yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.
3. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	a) Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerinin kullanılması sağlanır.

EK 2b. (6. soru için)

OKUL: **AD-SOYAD:**
AŞAĞIDAKİ LİSTEDEN SEÇİNİZ.
OKUMA (ÖLÇME ARAÇLARI/SORU TÜRLERİ)
Metinsel Birimleri Sıralama
Metne Başlık, Başlığa Metin Belirleme
Çoktan Seçmeli Sorular
Karşıt Yanıtlı Sorular
Kısa – Uzun Yanıtlı Sorular
İki Bileşenli Sorular (Doğru-Yanlış, Evet-Hayır, Var-Yok)
Serbest Çağrışım
Metni Yeniden Yazma Soruları
Özetleme Soruları
Yaratıcı Okuma Soruları
Metni Eleştirme Değerlendirme Soruları
Karma (Çoktan Seçmeli, Eşleştirme, Boşluk Doldurmalı)

YAZMA (ÖLÇME ARAÇLARI/SORU TÜRLERİ)
Tümce Yazma
Paragraf Yazma
Seçimlik Sorular (Birkaç Konu Seçeneği Verilmesi)
Tümce Tamamlama Soruları
Metni tamamlama soruları
Dikte

DEĞERLENDİRME ARAÇLARI
Ünite İzleme Testi
Sınıf İçi Gözlem
Drama
Öz Değerlendirme
Akran Değerlendirme
Gösteri/Sözlü Sunum
Ev Ödevi

Proje Değerlendirme
Performans Değerlendirme
Rubrik (Dereceli Puanlama Anahtarı)
Sınıf Tartışmasını Değerlendirme
Yansıtma Yazıları
Grup Çalışmasını Değerlendirme
Mezun Anketleri
Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası)
Kavram Haritası
Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu
Okuma Becerisi Kontrol Listesi
Okuma Becerisi Gözlem Formu

EK 3: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 3

3. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

GİRİŞ

Merhaba, ben Başkent Üniversitesi Türkçe Eğitimi Doktora Programı'nda tez sürecini yürüten bir öğrenciyim. "Türkçe Öğretmenlerinin Okuma ve Yazma Becerilerine Yönelik Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları" başlıklı araştırmam kapsamında sizinle görüşmek istiyorum. Bu amaçla sizlere ölçme ve değerlendirme süreçleriyle ilgili sorular yönelteceğim. Sizlerle görüşmemden elde edeceğim bilgiler gizlidir ve kimliğinizi ifşa etmeyeceğim şekilde sadece araştırmamda kullanacağım.

Görüşmeyi uygun görürseniz (izin verirseniz) kaydetmek istiyorum. Böylece herhangi bir bilgiyi atlamamış olacağım. Görüşmenin yaklaşık 45 dakika süreceğini düşünüyorum.

Şirin Kübra YAĞMUR

Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri	
a. Çalıştığı Okul	
b. Yaş	
c. Öğrenim Durumu	
d. Çalışma Süresi	
e. Ders Verdiği Sınıf Düzeyi/ Düzeyleri	
f. Sınıf Mevcudu	

GÖRÜŞME SORULARI

1. Okuma ve yazma becerileri yönünden becerilerin ayrı ayrı ölçülmesi hakkında ne düşünüyorsunuz?

   -Dört temel dil becerisini ölçme ve değerlendirme, ilk olarak 09.09.2023 tarihinde yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliğinde ele alındı. Bu konuda bilginiz var mı?

2. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasıyla birlikte 5. sınıf Türkçe dersi kapsamında ölçme ve değerlendirme uygulamalarınızda bir değişiklik oldu mu?

   -Evet ise, nasıl?

3. Öğrenme çıktılarının sınıf düzeyine göre yapılan açıklamaları ölçme ve değerlendirme sürecinde sizi nasıl yönlendiriyor?

4. 5. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini ölçmeye yönelik ölçme aracı geliştirme süreci hakkında bilgi verir misiniz?

   a. Ölçme aracı geliştiriyor musunuz yoksa hazır araçlar mı kullanıyorsunuz? Hazırsa ne gibi kaynakları kullanıyorsunuz?

   b. Sorularınızı öğrenme çıktılarının süreç bileşenlerini tek tek içerecek biçimde mi hazırlıyorsunuz?

   c. Temalara yönelik zorunlu öğrenme çıktılarını ölçme ve değerlendirme sürecinize nasıl yansıtıyorsunuz? Diğer öğrenme çıktılarını da ölçme ve değerlendirme süreçlerinize dâhil ediyor musunuz?

   d. Programdaki öğrenme çıktılarını ölçmek üzere mi hazırlıyorsunuz ölçme aracını yoksa kullandığınız başka kapsamlar da var mı?

   e. Çoğunlukla hangi madde türünde (görev biçiminde) sorular tercih ediyorsunuz? Metinlere dayalı ne gibi sorular soruyorsunuz?

   f. Öğretim programı ve ders kitaplarını yönlendiricilik açısından nasıl buluyorsunuz?

5. 5. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini ölçmeye yönelik ölçme aracı geliştirme süreci hakkında bilgi verir misiniz?

   a. Ölçme aracı geliştiriyor musunuz yoksa hazır araçlar mı kullanıyorsunuz? Hazırsa ne gibi kaynakları kullanıyorsunuz?

   b. Sorularınızı öğrenme çıktılarının süreç bileşenlerini tek tek içerecek biçimde mi hazırlıyorsunuz?

   c. Temalara yönelik zorunlu öğrenme çıktılarını ölçme ve değerlendirme sürecinize yansıtıyor musunuz? Diğer öğrenme çıktılarını da ölçme ve değerlendirme süreçlerinize dâhil ediyor musunuz?

   d. Programdaki öğrenme çıktılarını ölçmek üzere mi hazırlıyorsunuz ölçme aracını yoksa kullandığınız başka kapsamlar da var mı?

   e. Çoğunlukla hangi madde türünde (görev biçiminde) sorular tercih ediyorsunuz?

f. Öğretim programı ve ders kitaplarını yönlendiricilik açısından nasıl buluyorsunuz?

6. 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme araçlarınız hakkında bilgi verir misiniz?

a. Hangi araçları, hangi aşamada (dönem başında, dönem içerisinde, dönem sonunda, tema sonunda, her ders vs.) kullanmayı tercih edersiniz?

b. Size verdiğim ölçme ve değerlendirme araçları listesinden seçim yapabilirsiniz.

c. Bu araçları neye göre belirliyorsunuz?

d. Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları ile tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları arasında ne gibi farklar var?

7. 5. sınıf öğrencilerinin okuma becerisine yönelik tanılayıcı, biçimlendirici (süreç) ve sonuçlandırıcı (sonuç) değerlendirmelerinizde ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz? Bu sorunlara nasıl çözüm getiriyorsunuz?

a. Dönem sonu başarısını belirlemek dışında farklı amaçlarla okuma becerilerini ölçer misiniz? Evet ise hangi amaçlarla?

b. Sonuçları nasıl kullanırsınız?

8. 5. sınıf öğrencilerinin yazma becerisine yönelik tanılayıcı, biçimlendirici (süreç) ve sonuçlandırıcı değerlendirmelerinizde ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz? Bu sorunlara nasıl çözüm getiriyorsunuz?

a. Dönem sonu başarısını belirlemek dışında farklı amaçlarla yazma becerilerini ölçer misiniz? Evet ise hangi amaçlarla?

b. Sonuçları nasıl kullanırsınız?

9. Ölçme sonuçlarını raporlama (yorumlama) ve geri bildirimin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına katkısı nedir?

a. Ölçme sonuçlarını nasıl kullanıyorsunuz?

b. Ölçme sonuçlarına yönelik siz geri bildirim veriyor musunuz? Nasıl? Örnek verir misiniz?

c. Kullandığınız geri bildirim türü veya türleri okuma ve yazma becerilerine göre farklılık gösteriyor mu, aynı mı?

10. 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma becerileri hakkında dönem başarısını belirlemeye yönelik hazırladığınız ölçme ve değerlendirme raporunda hangi bilgilere yer veriyorsunuz? (Sınavdan alınan notlar, proje-performans ödevleri, portfolyo çalışmaları, sınıf içi etkinliklere katılım, okul içi etkinliklere katılım, sosyal etkinliklerde görev alma durumu (bayramlar, törenler; sınıf gazetesi veya dergisi vs.),

kitap okuma sıklığı, sınıf içindeki davranışlar ve gösterilen çaba, ödev yapma durumu, öğretim sürecindeki gelişim, grup çalışmalarındaki performans…)

-Sizin için bu ölçütlerden hangisi daha önemlidir? Neden?

11. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ölçme ve değerlendirme bileşenlerine (öğrenme çıktıları ve öğrenme kanıtları) yönelik neler söylemek/eklemek istersiniz? Varsa sorunları ve çözüm önerilerinizi belirtebilir misiniz?

EK 3a. (2. soru için)

OKUMA BECERİSİ KAZANIM LİSTESİ	
1. Okumada strateji ve yöntem seçimlerini yönetebilme	a. Öğretimi Yapılacak Bilişsel Stratejiler: Ön bilgileri harekete geçirme ve kullanma, metin yapılarının analizi ve bilgileri organize etme (öyküleyici metin yapısı, sıralı kronolojik metin yapısı), tahmin etme, görselleştirme, çıkarım yapma, özetleme b. Üst Bilişsel Stratejiler: Üst bilişsel izleme
2. Görselle iletilen anlamı belirleyebilme	a. Görseldeki unsurlardan hareketle anlama ilişkin ipuçlarını bulup ön bilgileriyle bağlantı kurar. b. b) Görselde doğrudan ve/veya örtük olarak iletilen mesajı çıkarım yoluyla belirler. c. c) Gerektiğinde, görselle iletilen mesaja uygun tepkiyi verir. Resim, fotoğraf, tablo, grafik (pasta, sütun, çizgi vb.), grafik simge, harita ve kroki, karikatürden yararlanılır.
3. Metnin derin anlamını belirlemeye yönelik üst düzey çıkarımlar yapabilme	a. Metnin bütününden ve görsellerden kanıt toplayıp ön bilgileriyle ilişkilendirir. b. İlişkilendirmeden hareketle çıkarım yapar. c. Bir yargıya vararak gerektiğinde tepki verir.
4. Metni eleştirebilme	a. Okuduğunu belirlenen bir özellik açısından sorgular. b. Sorgulanan özellikle ilgili akıl yürüterek olumlu/olumsuz yargıya ulaşır. c. Olumsuz yargıya yönelik gerekçeli alternatif üretir.
YAZMA BECERİSİ KAZANIM LİSTESİ	
1. Yazma strateji, yöntem ve tekniklerine yönelik seçimlerini yönetebilme	a. Yazma şekli (etkileşimli veya etkileşimsiz), amacı, bağlamı ve olanakları doğrultusunda kullanacağı stratejileri seçer. Öğrencilerin seçim yapabilmesi için öncelikle stratejileri bağımsız olarak uygulayabilecek düzeye erişmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda stratejilerin öğretimi, Kademeli Sorumluluk Devri Modeli ile yapılır. Öğretimi Yapılacak Bilişsel Stratejiler: Planlama, metin oluşturma, gözden geçirme (değerlendirme-düzenleme), paylaşma Üst Bilişsel Stratejiler: Üst bilişsel izleme b. Yazma şekli (etkileşimli veya etkileşimsiz), amacı, bağlamı ve olanakları doğrultusunda kullanacağı yöntem ve teknikleri seçer.
2. Yaratıcı yazı yazabilme	a. Yazısında tema, karakter ve olay örgülerini farklı açılardan ele alır.

	b. Deneyim ve gözlemlerini hayal gücüyle birleştirerek yazısını zenginleştirir. c. Farklı anlatı yapılarını kullanır. d. Özgün çözüm, karakter ve diyaloglar üretir. Duygu, düşünce ve hayallerini şiir veya düz yazı ile ifade eder.
3. Yazısında düşünceyi geliştirme yollarını kullanabilme	a. Kullanacağı düşünceyi geliştirme yollarını belirler. b. Düşünceyi geliştirme yollarını birbirleriyle ve metinle uyumlu şekilde kullanır. Düşünceyi geliştirme yollarından tanımlama, karşılaştırma, benzetme ve örneklemeyi kullanmaya yönelik çalışmalar yapar.

EK 3b. (5. soru için)

OKUL: **AD-SOYAD:**
AŞAĞIDAKİ LİSTEDEN SEÇİNİZ.
OKUMA (ÖLÇME ARAÇLARI/SORU TÜRLERİ)
Metinsel Birimleri Sıralama
Metne Başlık, Başlığa Metin Belirleme
Çoktan Seçmeli Sorular
Karşıt Yanıtlı Sorular
Kısa – Uzun Yanıtlı Sorular
İki Bileşenli Sorular (Doğru-Yanlış, Evet-Hayır, Var-Yok)
Serbest Çağrışım
Metni Yeniden Yazma Soruları
Özetleme Soruları
Yaratıcı Okuma Soruları
Metni Eleştirme Değerlendirme Soruları
Karma (Çoktan Seçmeli, Eşleştirme, Boşluk Doldurmalı)

YAZMA (ÖLÇME ARAÇLARI/SORU TÜRLERİ)
Tümce Yazma
Paragraf Yazma
Seçimlik Sorular (Birkaç Konu Seçeneği Verilmesi)
Tümce Tamamlama Soruları
Metni tamamlama soruları
Dikte

DEĞERLENDİRME ARAÇLARI
Ünite İzleme Testi
Sınıf İçi Gözlem
Drama
Öz Değerlendirme
Akran Değerlendirme
Gösteri/Sözlü Sunum
Ev Ödevi

Proje Değerlendirme
Performans Değerlendirme
Rubrik (Dereceli Puanlama Anahtarı)
Sınıf Tartışmasını Değerlendirme
Yansıtma Yazıları
Grup Çalışmasını Değerlendirme
Mezun Anketleri
Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası)
Kavram Haritası
Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu
Okuma Becerisi Kontrol Listesi
Okuma Becerisi Gözlem Formu

EK 4: Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını İnceleme Formu

Ölçme ve Değerlendirme Araçlarını İnceleme Formu								
No.	Tarih ve Yarıyıl	Yazılı Sınavlar	Ölçme Aracı/Madde Türü/Görev Biçimi	Değerlendirme Aracı	Kazanım/ Öğrenme Çıktısı	Ölçme/Değerlendirme Aracında Yer Alan Sorulardaki Beceriler (Okuma)	Ölçme/Değerlendirme Aracında Yer Alan Sorulardaki Beceriler (Yazma)	Hedef Kitlenin Düzeyine Uygunluk
1.								
2.								
3.								
4.								
5.								
6.								
7.								
8.								

EK 5: Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.08.2023-255730

1993
BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
Akademik Değerlendirme Koordinatörlüğü

Sayı : E-62310886-302.14.03-255730
Konu : Etik Kurul İzni (Şirin Kübra Yağmur) 07.08.2023

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 24.07.2023 tarih ve 251697 sayılı yazınız.

Enstitünüz Türkçe Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Şirin Kübra Yağmur'un, Doç. Dr. Ümmühan Topçu danışmanlığında yürütmekte olduğu, "Türkçe Öğretmenlerinin Okuma ve Yazma Eğitimine Yönelik Ölçme Değerlendirme Yeterlikleri" adlı tez önerisi değerlendirilmiş ve bilgilerinize ekte sunulmuştur.

Prof. Dr. M. Abdülkadir VAROĞLU
Kurul Başkanı

Ek: Değerlendirme Formu

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Sayı : 17162298.600-196 31 TEMMUZ 2023
Konu : Tez Önerisi

İlgili Makama

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Şirin Kübra Yağmur'un, Doç. Dr. Ümmühan Topçu danışmanlığında yürütmekte olduğu, "Türkçe Öğretmenlerinin Okuma ve Yazma Eğitimine Yönelik Ölçme Değerlendirme Yeterlikleri" adlı tez önerisi değerlendirilmiş ve yapılmasında bir sakınca olmadığı tespit edilmiştir.
Bilgilerinize saygılarımızla sunarız.

Başkent Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler ve Sanat Alan Araştırma Kurulu

Ad, Soyad	Değerlendirme	İmza
Prof. Dr. M. Abdülkadir Varoğlu	Olumlu/~~Olumsuz~~	
Prof. Dr. Gözen Güner Aktaş	Olumlu/~~Olumsuz~~	
Prof. Dr. Sadegül Akbaba Altun	Olumlu/~~Olumsuz~~	
Prof. Dr. Hasan Tahsin Fendoğlu	Olumlu/Olumsuz	
Prof. Dr. Filiz Kalelioğlu	Olumlu/Olumsuz	
Prof. Dr. Hidayet Hale Künüçen	Olumlu/~~Olumsuz~~	
Prof. Dr. Özcan Yağcı	Olumlu/Olumsuz	