



**GÜNCELLENEN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME
YÖNETMELİĞİNE YÖNELİK ÖĞRETMENLERİN
GÖRÜŞ VE DENEYİMLERİ**

Berkay TURAN

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

2025

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**GÜNCELLENEN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNETMELİĞİNE
YÖNELİK ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞ VE DENEYİMLERİ**

(Teachers' Opinions and Experiences on the Updated Assessment and Evaluation Regulation)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Berkay TURAN

Danışman: Prof. Dr. Sinan KOÇYİĞİT

Erzurum

Ocak, 2025

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Berkay TURAN tarafından hazırlanan “Güncellenen Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliğine Yönelik Öğretmenlerin Görüş ve Deneyimleri” başlıklı çalışması 16 / 01 / 2025 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Prof. Dr. Adnan TAŞGIN <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı Islak İmzalıdır
Danışman:	Prof. Dr. Sinan KOÇYİĞİT <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı Islak İmzalıdır
Jüri Üyesi:	Doç. Dr. İshak KOZİKOĞLU <i>Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi</i>	Aslı Islak İmzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

.... / / 2025

Prof. Dr. Refik DİLBER

Enstitü Müdürü

Aslı Islak İmzalıdır

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek lisans Tezi olarak sunduğum “Güncellenen Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliğine Yönelik Öğretmenlerin Görüş ve Deneyimleri” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

16 / 01 / 2025

Aslı Islak İmzalıdır

Berkay TURAN

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimimde ve tez çalışmamda bana yol göstererek destek veren değerli hocam Prof. Dr. Sinan KOÇYİĞİT'e; çalışmaya katılarak görüş bildiren kıymetli meslektaşlarıma, bana moral veren ve hiçbir zaman desteğini esirgemeyen çok kıymetli eşime; eğitim hayatım boyunca maddi ve manevi olarak her zaman bana destek olan, bu günlere gelmemde çok büyük emekleri bulunan anneme, babama ve en çok da rahmetli anneanneme teşekkürü bir borç bilirim.

Berkay TURAN



ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ GÜNCELLENEN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNETMELİĞİNE YÖNELİK ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞ VE DENEYİMLERİ

Berkay TURAN

Ocak 2025, 99 Sayfa

Amaç: Bu araştırmanın amacı, 9 Eylül 2023 tarihinde yürürlüğe giren ölçme ve değerlendirme yönetmeliğine yönelik öğretmenlerin deneyimleri incelemek, yönetmeliğin sahada uygulanma noktasındaki olumlu ve olumsuz taraflarını ortaya koymaktır.

Yöntem: Araştırmada nitel araştırma desenlerinden birisi olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları Kars ili ve ilçelerinde görev yapan 15 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada verileri toplamak amacıyla 6 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı görüşme esnasında görüşmeyi kayıt altına almış ve alınan cevapları bilgisayar ortamına aktarmıştır. Veriler analiz edilirken içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Bulgular: Ölçme ve değerlendirme yönetmeliğinde yapılan değişikliklerin öğretmenler açısından yoğun bir sürecin başlangıcı olması, iş yüklerinin artması, evrak yüklerinin artması, sınav sürelerini yetiştirememeleri, kazanımları yetiştirememeleri açısından olumsuz bir etkiye sahip olduğu, ancak öğrencilerin seviyelerini izleyebilmeleri, dil dersleri açısından daha doğru bir değerlendirme yöntemine sahip olmaları açısından olumlu görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında öğrencilerin yaşadıkları coğrafyanın özelliklerinin de öğrencilerin sınava katılma durumlarını, öğretim programında bulundukları yeri, akademik başarılarını etkilediği sonucuna varılmıştır. Özellikle ortak sınav ve sınav haftası uygulamalarının ülkede bir plan, program, birlik, beraberlik olması açısından faydalı olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrenciler açısından ise akademik başarı, yetersiz altyapı, sınav esnasında heyecan, sınav yoğunluğu noktalarında olumsuzluk yaşadıkları görülürken, kendilerini daha iyi ifade etmeye başlamaları, dil becerilerinin gelişmesi, ezbere yönelik sistemden çıkıp daha çok bilgiyi uygulamaya yönelik bir sisteme geçmeleri açısından olumlu bir deneyim yaşamışlardır. Kaldırılan sınav uygulamalarının (doğru yanlış, test vb. soru türlerini içeren) sınavlarda kapsam geçerliğini sağlamaları açısından daha etkili, şans faktörünü ortadan kaldırma açısından ise etkisiz olduğu; açık uçlu soruların ise üst düzey becerileri ölçme açısından etkili ancak kapsam geçerliğini sağlama açısından ve puanlama açısından dezavantaja sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Sonuçlar: Ölçme ve değerlendirme yönetmeliğinde yapılan değişiklikler ile ilgili olarak öğretmen görüşleri incelendiğinde, bu değişikliklerin öğretmenler ve öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri olduğu gibi olumlu etkilerinin de bulunduğu; tamamen olumlu yönde etkisinin olduğu ya da tamamen olumsuz yönde etkisinin olduğu yönünde bir yorumun yapılamayacağı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: ölçme ve değerlendirme, yönetmelik, öğretmen görüşleri, sınav haftası, ortak sınav, uygulamalı dil sınavı.

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

TEACHERS' OPINIONS AND EXPERIENCES ON THE UPDATED ASSESSMENT AND EVALUATION REGULATION

Berkay TURAN

January 2025, 99 Pages

Purpose: The purpose of this research is to examine the experiences of teachers regarding the measurement and evaluation regulation implemented on September 9, 2023, and to objectively present the positive and negative aspects of the regulation's application in the field.

Method: The study employed a case study design, which is one of the qualitative research methods. The participants of the research consisted of 15 teachers working in Kars province and its districts. A semi-structured interview form consisting of 6 questions was used to collect data. The researcher recorded the interviews and transcribed the responses into a computer. Content analysis technique was used to analyze the data.

Findings: The changes in the measurement and evaluation regulation led to an intense process for teachers, increasing their workload and paperwork, and causing difficulties in meeting exam and curriculum deadlines. Despite these challenges, the changes were seen as beneficial for monitoring students' levels and providing a more accurate assessment method for language courses. Additionally, the geographic characteristics of the students' living areas were found to affect their participation in exams, curriculum placement, and academic achievement. The implementation of common exams and exam weeks was seen as beneficial for creating a national plan, program, unity, and solidarity. For students, while negative aspects such as academic pressure, inadequate infrastructure, anxiety during exams, and exam intensity were observed, positive experiences included better self-expression, improved language skills, and a shift from rote learning to a more application-oriented system. The removal of exam formats (true-false, multiple-choice, etc.) was found to be more effective in ensuring content validity but ineffective in eliminating chance factors; open-ended questions were effective in measuring higher-order skills but had disadvantages in terms of content validity and scoring.

Conclusions: When examining teachers' opinions regarding the changes made in the assessment and evaluation regulation, it was concluded that these changes have both negative effects on teachers and students, as well as some positive effects; it cannot be stated that the overall effect is completely positive or completely negative.

Keywords: measurement and evaluation, regulation, teacher opinions, exam week, public exam, applied language exam

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	iii
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	ix
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ.....	ix
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş	1
Araştırmanın Amacı	3
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	4
Terim ve Tanımlar.....	4
İKİNCİ BÖLÜM	6
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	6
Ölçme	6
Değerlendirme.....	7
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi.....	8
Geçmişte Türkiye’de Ölçme ve Değerlendirme Anlayışı	9
Türkiye’de Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Yapılan Araştırmalar	11
Yurtdışında Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Yapılan Araştırmalar	20
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	29
Yöntem	29
Araştırma Modeli	29
Katılımcılar	30
Veri Toplama Araçları	32
Süreç.....	33
Verilerin Analizi.....	33

Geçerlik ve Güvenirlik	34
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	37
Bulgular	37
Sınav Haftası Uygulamasına Yönelik Görüşler	37
Ortak Sınav Uygulamasına Yönelik Görüşler	43
Oyun Temelli Değerlendirmeye Yönelik Görüşler	47
Uygulamalı Dil Sınavlarına Yönelik Görüşler	49
Kaldırılan Sınav Uygulamaları ile İlgili Görüşler	54
BEŞİNCİ BÖLÜM	59
Tartışma ve Sonuç	59
Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği ile İlgili Genel Anlamda Sonuçlar	59
Sınav Haftası ile İlgili Sonuçlar	61
Ortak Sınav ile İlgili Sonuçlar	63
Oyun Temelli Değerlendirme ile İlgili Sonuçlar	66
Uygulamalı Dil Sınavları ile İlgili Sonuçlar	68
Kaldırılan (Geleneksel) Sınav Uygulaması ile İlgili Sonuçlar	71
Öneriler	74
KAYNAKÇA	76
EKLER	83
EK-1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	83
EK-2. Katılımcı İzin Belgesi	84
EK-3. Araştırmanın Uygulanabilirliğine Dair Milli Eğitim İzin Belgesi	86
ÖZ GEÇMİŞ	87

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Çalışmaya Katılan Öğretmenlere Ait Bilgiler</i>	31
--	----



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. <i>Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliğine Yönelik Görüşler</i>	37
Şekil 2. <i>Sınav Haftası Uygulaması ile İlgili Görüşler</i>	40
Şekil 3. <i>Ortak Sınavlar ile İlgili Görüşler</i>	43
Şekil 4. <i>Oyun Temelli Değerlendirme ile İlgili Görüşler</i>	47
Şekil 5. <i>Uygulamalı Dil Sınavları ile İlgili Görüşler</i>	50
Şekil 6. <i>Kaldırılan Sınav Uygulamaları ile İlgili Görüşler</i>	54



KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

ABİDE: Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi

G : Görüşmeci

LGS : Liseye Geçiş Sınavı

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı



BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan son dönemdeki ilerlemeler, eğitim dâhil birçok alanda yeni ihtiyaçlar ve beklentiler doğurmuş; bu durum da eğitimde yeni yaklaşımların ve çözüm önerilerinin geliştirilmesini kaçınılmaz kılmıştır (Birgin & Gürbüz, 2008). Eğitim ve öğretimin bileşenlerini bir diğli çarka benzetecek olursak şüphesiz en önemli diğlerinden bir tanesi de ölçme ve değerlendirmedir.

Bir eğitim programının dört ana unsuru vardır: hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme. Hedefler, öğrencilere kazandırılması amaçlanan davranışları içerir. İçerik unsuru, eğitim programında belirlenen hedeflere uygun konuların bütününe kapsar. Öğrenme-öğretme sürecinde ise, hedeflere ulaşmak için seçilecek olan öğrenme-öğretme modelleri, stratejileri, yöntemleri ve teknikler belirtilir. Ölçme-değerlendirme unsuru ise, hedef ve davranışların ayrı ayrı test edilmesini, istenilen davranışların ne kadarının kazandırıldığını ve eğitimin kalite kontrolünü vurgular (Demirel, 2009; MEB, 1972).

Yapılandırmacı öğrenme kuramı, çoklu zekâ kuramı ve proje tabanlı öğrenme gibi yeni eğitim yaklaşımları; geleneksel öğrenme, öğretme ve değerlendirme yöntemlerinde köklü değişikliklere yol açmıştır (Fourie & Van Niekerk, 2001). Günümüzde hızlı bilgi artışıyla birlikte yalnızca öğretilen kavramın akılda kalması öğrenciler için istenilen bir beceri değildir. Bunun tersine, öğrencinin edindiğı bilgiyi çeşitli durumlarda kullanabilmesi ve uygulayabilmesi beklenmektedir (Birgin & Gürbüz, 2008). Bu sebepten ötürü Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ölçme ve değerlendirme sistemini çağın taleplerine cevap verebilecek düzeye getirmek için 9 Eylül 2023 tarihinde birtakım değişikliklere gidilmiştir.

Ölçme ve değerlendirme yönetmeliğinde yapılan değişikliklerden bir tanesi sınav haftası uygulaması olmuştur. Sınav haftası uygulamasına göre; eğitim kurumları, sınav takvimlerini ilgili yönetmelikte belirtilen değerlendirme esaslarına uygun olarak düzenleyecek ve sınav tarihleri, akademik yılın başında öğrencilere ilan edilecektir (MEB, 2023). Böylelikle ülke genelindeki tüm sınavlar iki hafta içerisinde Millî Eğitim Bakanlığı'nın dönem başında belirlemiş olduğu tarihler arasında uygulanacaktır. Yapılan bu düzenlemeye göre, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı birinci döneminin ilk sınavları Ekim ayının son haftası ile Kasım ayının ilk haftasında, birinci dönem ikinci sınavları ise aralık ayının son haftası ile ocak ayının ilk

haftasında yapılmıştır. 2023-2024 eğitim-öğretim yılı ikinci dönem için ise ilk sınavlar mart ayının son haftası ile Nisan ayının ilk haftasında, ikinci dönem ikinci sınavlar ise mayıs ayının son haftası ile haziran ayının ilk haftasında gerçekleştirilmiştir.

Ölçme ve değerlendirme yönetmeliğinde yapılan değişikliklerden bir diğeri ise ortak sınav uygulaması olmuştur. Yapılan bu düzenleme doğrultusunda ülke/il/ilçe genelinde ortak yazılı sınavların gerçekleştirilebileceği vurgulanmıştır. Uygulamalı sınavlar dışında, birden fazla sınıfta verilen derslerin sınavları, öğretmenler arası ortak değerlendirmeyi sağlamak amacıyla eş zamanlı olarak yapılabilecektir (MEB, 2023). Bu karar ile bakanlıkça eğitim-öğretim yılı başlangıcında hangi sınıf ve derslerden ortak sınav yapılacağı duyurulacak, ortak sınavlar eğitim kurumlarında öğretmenler tarafından yapılıp değerlendirilecektir (MEB, 2023). Böylelikle ülke/il/ilçe bazında belirlenen sınıflarda, belirlenen derslerde sınavlar aynı gün olacak ve aynı kademedeki tüm öğrenciler belirlenen dersten aynı soruları cevaplandıracaktır. Öğrenciler sınavda sorulara verdikleri cevapları optik kâğıt üzerine kodlayacaklar ve sınav sonunda optik kâğıtlar toplanarak değerlendirilmek üzere genel merkeze gönderilecektir.

Yayımlanan yeni yönetmelikte göze çarpan bir diğer değişiklik ise oyun temelli değerlendirmeler olmuştur. Yenilenen yönetmelik doğrultusunda, okul öncesi ve ilkököl öğrencilerinin akademik ve sosyal gelişimlerinin sürekli izlenmesi zorunlu hale getirilmiştir. Öğrenci ilerlemesi; öğretmen gözetimi altında gerçekleştirilen bireysel ve grup çalışmalarına katılım, gözlem formları, oyun tabanlı değerlendirmeler ve performans görevleri aracılığıyla takip edilecektir (MEB, 2023). Alınan bu karar ile dördüncü sınıflarda sınav saati uygulamasının artık yapılmaması ve sınav haftasında ders işlenmeye devam edilmesi kararlaştırılmıştır (MEB, 2023). Yapılan bu değişiklik ile dördüncü sınıf öğrencileri artık sınava girmeyecek; tıpkı birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri gibi onlar da sürece dayalı bir değerlendirme kapsamına dahil olacaklardır.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan ölçme ve değerlendirme yönetmeliğindeki en önemli değişikliklerden bir tanesi de uygulamalı dil sınavları olmuştur. Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı ile Yabancı Dil dersleri sınavlarının; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin değerlendirilebilmesi amacıyla hem yazılı hem de uygulamalı olarak gerçekleştirilmesi yönünde karar alınmıştır (MEB, 2023). Her beceri için yapılan ayrı değerlendirmelerden sonra öğrencinin sınavdan almış olduğu puan; yazma ve okuma sınavından alınan puanın %50'si, dinleme sınavından alınan puanın %25'i, konuşma sınavından alınan puanın %25'i alınarak hesaplanacaktır.

Güncellenen ölçme ve değerlendirme yönetmeliği ile illerin eğitim performanslarının da takip edilmesine karar verilmiştir. Akademik Beceriler İzleme ve Değerlendirme (ABİDE)

projesi kapsamında, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, akıl yürütme ve yorumlama gibi üst düzey bilişsel becerilerinin gelişimi il bazında incelenecek, değerlendirilecek ve zaman içindeki değişimi karşılaştırılacaktır (MEB, 2023). Yapılan bu uygulama ile başarı anlamında düşük olan illerdeki eğitim ve öğretimin kalitesini artırabilmek için daha doğru adımlar atılabilecek ve öğrencilerin akademik çıktıları üzerinde öğretim programlarının etkisinin görülebilmesi amacıyla okul bazında izleme araştırması yürütülebilecektir. Bu uygulama ile öğrencilerin belirlenen sınıf seviyelerinde belirlenen derslerde kazanmış oldukları kazanımlar izlenecek, öğrenci ve öğretmenlere geri dönüt sağlanacaktır (MEB, 2023).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın yapmış olduğu yönetmelikteki bu değişiklikler ile eğitim ve öğretimin kalitesinin artırılması amaçlanmıştır. Ölçme ve değerlendirme, eğitimin hedeflerine ne kadar ulaşıldığı ile ilgili bilgi veren en önemli süreçlerden bir tanesidir. 2023-2024 eğitim öğretim yılı başında yapılan bu değişikliklerin uygulama alanında olumlu ve olumsuz sonuçlarının çıkması muhtemeldir. Bu çalışmada yönetmeliğin uygulanması ayağında görev yapan öğretmenlerin bu değişikliklere ilişkin görüşleri ve deneyimleri incelenmiştir. Bilindiği üzere her ne kadar teoride kaliteli bir sistem oluşturulmuş olsa da esas dikkate alınması gereken nokta uygulamadır. Bundan dolayı ölçme ve değerlendirme yönetmeliğinde yapılmış olan değişikliklerin uygulama alanındaki öğretmenler açısından zorlayıcı, kolaylaştırıcı, olumlu ve olumsuz yönlerin neler olduğu konusunda yapılacak olan bir çalışma ülkemizde uygulanmaya başlayan ölçme ve değerlendirme sistemi hakkında daha detaylı bilgi sahibi olmamızı ve daha derinlemesine anlaşılmasını kolaylaştıracaktır. Bundan dolayı güncel ölçme ve değerlendirme anlayışının sahada ne derece etkili olduğu, avantajları ve dezavantajlarının neler olduğu, öğretmen ile öğrenci açısından ne gibi zorluklar ve kolaylıklar içerdiği ile ilgili sonuçlar öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda bu çalışma ile ortaya koyulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 9 Eylül 2023 tarihinde resmî gazetede yayımlanan, ölçme ve değerlendirme yönetmeliğinde yapılan değişikliklere yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- Öğretmenlerin ülke genelinde lise ve ortaokullarda sınav haftası uygulamasına yönelik görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin ortak sınav uygulanmasına ilişkin görüşleri nelerdir?

- Öğretmenlerin oyun temelli değerlendirme uygulamasına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin uygulamalı dil sınavlarına yönelik görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin kaldırılan sınav tarzına yönelik görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Bu araştırma eğitimin önemli bir bileşeni olan ölçme ve değerlendirme yönetmeliğindeki yapılan değişikliklerin öğretmen ve öğrenci üzerindeki etkilerini, öğretmenlerin yönetmeliğin uygulanaşına yönelik deneyimlerini anlamak için kritik bir öneme sahiptir. Verilen eğitimin ne derece etkili olduğunu anlamamanın yollarından en önemlisi de eğitim sürecinde ve sonunda yapılan ölçme ve değerlendirmedir. Eğitim sisteminde, ölçme ve değerlendirme ne kadar iyi yapılırsa eğitim sisteminin gelişimine o kadar fazla katkı sağlayacaktır. Bundan dolayı ülke genelinde uygulanan 2023 yılında güncellenmiş ölçme ve değerlendirme yönetmeliğinin uygulanaşındaki öğretmen deneyim ve görüşlerinin incelenmesi, ölçme ve değerlendirme anlayışının ne derece etkili olduğunun, zayıf ve güçlü yönlerinin neler olduğunun ortaya koyulması açısından değerlidir.

Bu çalışma öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yönetmeliğindeki değişikliklere ilişkin görüşlerini, deneyimlerini inceleyerek eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının iyileştirilmesine katkı sağlamayı amaçlamıştır. Öğretmenlerin deneyim ve görüşleri, yönetmelikte yapılmış olan değişikliklerin etkisini anlamak açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle öğretmenlerin bu konudaki görüşleri, daha sağlıklı bir ölçme ve değerlendirme anlayışının geliştirilebilmesi açısından atılacak olan adımların temelini oluşturabilir. Bunun yanında güncellenen ölçme ve değerlendirme yönetmeliğinin uygulama ayağında önemli bir rol üstlenen öğretmenlerin deneyimlerinin incelenmesi, yönetmelikteki güçlü ve zayıf yönlerin açığa çıkarılması açısından bu çalışmayı önemli kılmaktadır.

Terim ve Tanımlar

Ölçme: Ölçme, gözlemlenen çeşitli özelliklerin, öncelikle sayı sembolleri olmak üzere, çeşitli sembollerle ifade edilmesi anlamına gelmektedir (Otrar, 2023). Ölçme, eğitimle ilgili kararların alınmasında güvenilir ve geçerli bilgi elde etmede kullanılır (Baykul, 2010, s. 97). Genel anlamda ölçme, bir özelliği uygun araçlarla gözlemlemek ve sonucu bu araçlara uygun bir yöntemle ifade etmektir (Koyuncu vd., 2018).

Değerlendirme: Değerlendirme, ölçümlerin bir ölçüt ile karşılaştırılarak yorumlanıp kararlara dönüştürülmesidir (Otrar, 2023). Değerlendirme, eğitim sistemindeki bileşenlerin, kendisi de dâhil olmak üzere, ne kadar verimli çalıştığını ve işlemeyen yönlerini belirler; bu sayede

sistemin iyileştirilmesine yardımcı olur (Baykul, 2010, s. 97). Bu süreçte, bireylerin davranışlarındaki değişimlerin ölçülmesi ve bu ölçümlerin değerlendirilmesi, bireylerin gelişim düzeylerini belirlemek için büyük öneme sahiptir (Koyuncu vd., 2018).

Yönetmelik: Yönetmelik (Talimatname), Cumhurbaşkanı, bakanlıklar ve kamu tüzel kişiliklerinin kendi sorumluluk alanlarına giren konularda, yasalara ve Cumhurbaşkanlığı kararnamelerine aykırı olmamak şartıyla çıkardıkları yazılı düzenlemelerdir.



İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde eğitim ve öğretimde değerlendirmeye yönelik kavramların açıklanması yapılmış olup ayrıca Türkiye’de bu konularla ilgili gerçekleştirilen çalışmalara da yer verilmiştir.

Ölçme

Ölçme bir nesneye, olguya veya tutuma ait bir özelliğin sayılabilir sembollerle gösterilmesidir (Çakmur, 2012). Magnusson’a (1967) göre ölçme, belirli kuralları dikkate alarak nesnelere sahip oldukları özellikler doğrultusunda sayılar ve semboller atamak anlamına gelir. Turgut’a (1995) göre ise eğitimde gözlemlenen özellikler psikolojik değişkenlerdir ve ölçme, bu özelliklerin gözlemlenmesinden sonra sonuçların sayılar veya diğer sembollerle ifade edilmesidir. Bir diğer tanım ile ölçme, eğitim kararlarının verilmesinde güvenilir ve geçerli bilgi sağlamada işe koşulur (Baykul, 2010, s. 97). En genel anlamda ölçme, bir nesneye ilişkin gözlemlerin sayı ve sembollerle gösterilmesi olarak tanımlanır (Turgut, 1995).

Otrar (2023) ölçmeyi, gözlemlenen çeşitli özelliklerin sayısal sembollerle ifade edilmesi olarak nitelendirirken; Baykul (2010) ölçmenin eğitim kararlarında güvenilir ve geçerli bilgi sağlamada kritik bir araç olduğunu belirtmektedir. Koyuncu vd. (2018) ise ölçmeyi, bir özelliği uygun araçlarla gözlemlene ve sonuçları uygun yöntemlerle ifade etme süreci olarak tanımlamaktadır.

Bu tanımlar üzerinden değerlendirme yapıldığında, ölçmenin eğitimdeki rolü oldukça belirgindir. Ölçme, öğretim sürecinin etkinliğini değerlendirmek, öğrenci başarılarını izlemek ve eğitim politikalarının geliştirilmesi için veri sağlamak açısından vazgeçilmez bir süreçtir. Eğitimcilerin, ölçme araçlarını doğru bir şekilde seçerek, öğrencilerin gelişimlerini objektif bir biçimde değerlendirmeleri gerekmektedir. Ancak, ölçme sürecinin yalnızca sayılarla ifade edilen sonuçlar üzerinden değerlendirilmemesi, öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve öğrenme süreçlerini göz önünde bulundurmaları önemlidir. Bu nedenle, ölçme yöntemleri çeşitlendirilerek, öğrenci öğrenimini daha kapsamlı bir şekilde destekleyen yaklaşımlar geliştirilmelidir. Bu bağlamda hem öğretmenler hem de eğitim yöneticileri için ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterliklerini artırmaları ve güncel yaklaşımları takip etmeleri önemli bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır.

Değerlendirme

Değerlendirme, 2004 yılında yayımlanan Fen ve Teknoloji Öğretim programının tanımına göre, öğretme ve öğrenme süreçlerinin etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen, eğitimle ilgili verilerin toplanması ve yorumlanmasını içeren çok aşamalı ve sistematik bir süreçtir (MEB, 2005). Değerlendirme, öğrencilere sadece not vermeyi değil, aynı zamanda onların geçirdiği süreçleri ve eksikliklerini görmeyi de hedefler (Bahar, 2001). Bunun yanında, öğrencinin özel eğitim hizmetlerine hak kazanmak gibi önceden belirlenmiş bir kriteri karşılayıp karşılamadığını belirlemek için kullanılan prosedürler olarak da tanımlanabilir (Overton, 2012). Değerlendirme, bir varlığın (örneğin; kişi, süreç veya program) değerine ilişkin bir yargıda bulunma veya ölçüm yapma sürecidir. Yılmaz'a (2004) göre değerlendirme, ölçme sonuçlarının belirli bir alandaki ölçütlerle karşılaştırılarak bir yargıya ve karara varma sürecidir. Linn ve Gronlund (1995) ise değerlendirme terimini, çeşitli ölçme araçları kullanarak öğrencilerin performansları hakkında bilgi toplamak ve karar vermek amacıyla gerçekleştirilen bir süreç olarak tanımlamışlardır. Değerlendirme, öğrencilerin süreçte gösterdiği performans hakkında bilgi edinmeyi amaçlar (Anıl & Acar, 2008). En genel tanımı ile değerlendirme ise ölçme sonuçlarını bir ölçüt ile kıyaslayarak, ölçülen nitelik hakkında bir yargıya varma süreci olarak tanımlanabilir (Turgut, 1995).

Değerlendirmenin başka bir tanımı, eğitim sisteminin bileşenlerinin, kendisi de dahil olmak üzere, ne kadar verimli çalıştığını ve aksayan yönlerini ortaya çıkarmaktır; böylece sistemin iyileştirilmesine olanak tanır (Baykul, 2010, s. 97). Bachman (1990), Weiss'tan (1972) alıntı yaparak değerlendirmeyi “karar vermek amacıyla sistematik bilgi toplama” olarak tanımlar. Lynch (2001) bu karar ya da yargının bireyler hakkında olması gerektiğini de eklemektedir. Bu kavramsallaştırmada, her iki yazar da değerlendirmenin hem ölçme hem de test etme ile ilgili olarak üst düzey bir terim olduğu konusunda hemfikirdir.

Değerlendirme, eğitim sisteminin etkililiğini ve verimliliğini belirlemek için kullanılan çok adımlı ve sistematik bir süreçtir. Öğretme ve öğrenme süreçlerinin etkinliğini ölçmek amacıyla eğitimle ilgili verilerin toplanmasını, analiz edilmesini ve yorumlanmasını içerir (Koç, 2019).

Değerlendirme, öğrencilerin performansını sadece not vermek amacıyla değil, aynı zamanda öğrencilerin gelişim sürecini izlemek, eksikliklerini belirlemek ve onların eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla yapılır (Aslan & Kuzu, 2013).

Değerlendirmenin amacı, ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak, ölçülen nitelik hakkında bir yargıya varmak ve bu yargıya dayanarak karar vermektir (Hurskaya vd., 2024). Eğitim

sisteminin iyi işleyip işlemediğini belirlemek ve sistemdeki aksaklıkları ortaya koyarak sistemi iyileştirmek de değerlendirme sürecinin bir parçasıdır.

Değerlendirme, çeşitli ölçme araçları kullanarak öğrencilerin performansları hakkında bilgi toplama süreci olarak tanımlanır. Öğrencinin süreçte sergilediği performansı hakkında bilgi sahibi olmayı amaçlar ve elde edilen veriler doğrultusunda karar verme sürecini destekler. Değerlendirmenin üst düzey bir terim olarak hem ölçme hem de test etme ile ilgili olduğu kabul edilir. Bu süreç, eğitim sisteminin iyileştirilmesine ve öğrenci başarısının artırılmasına yönelik önemli bir araçtır (Maral, 2009).

Bu kapsamlı süreç hem öğrencilerin hem de eğitim sisteminin gelişimine katkıda bulunur ve eğitimde kalitenin artırılmasına yönelik önemli bir rol oynar. Değerlendirme, eğitimde sürekli iyileştirme ve gelişim için kritik bir unsurdur.

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi

Ülkelerin gelişmişlik düzeylerini belirleyen önemli etkenlerden bir tanesi de o ülkede bulunan eğitim sistemidir. Ülkenin sosyal ve ekonomik alanda ilerleyebilmesi ve bu ilerlemeyi devam ettirebilmesi, kaliteli bir eğitim almış nesil ile yakından ilişkilidir. Eğitimde kaliteye ulaşmanın yolu ise öğretmenlerin gerekli yeterliklere sahip olması ve görevlerini en iyi şekilde yerine getirebilecek donanımda olması ile paraleldir. Bir eğitim sisteminde öğretmenlerde olması gereken önemli özelliklerden bir tanesi ise öğretmenin ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterliğe sahip olmasıdır. Ölçme ve değerlendirme, eğitim ve öğretim sürecinde en az öğretim kadar kritik bir role sahiptir. Çünkü bu süreçler, öğretmenlere öğrencilerin ne kadar ve ne öğrendiği hakkında geri bildirim sağlar (Birinci-Konur & Konur, 2011). Ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin davranışlarında istenilen değişikliklerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin tespitinde ve öğrencilerin eğitim öğretim sürecindeki ihtiyaçlarını belirlemede önemli bir rol oynar. Eğitim sürecinde gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme faaliyetleriyle yapılan gözlemler, öğrencilerin davranışlarının hangi seviyede olduğunu, hangi yetersizliklerin bulunduğunu ve hatta istenmeyen, olumsuz davranışların olup olmadığını gösterebilir (Kutlu, 2003). Eğitim programlarının ve okullardaki öğretim faaliyetlerinin etkililiği hakkında geri bildirim sağlayarak, başarı düzeyini gösteren en önemli araçlardan biri ölçme ve değerlendirmedir (Tokur-Üner & Aşılıoğlu, 2022). Çelikkaya (2008) öğrencilerin gelişim aşamalarını gözlemlemek ve bu süreçle yönelik geri bildirimde bulunmak, öğretimin ve öğretim materyallerinin işlevselliklerini belirlemek ve programın istendik başarıya ulaşmış olmadığını belirlemek için ölçme değerlendirme önemli ve zaruri ve önemli bir ihtiyaç olduğunu belirtmiştir.

Eğitim sisteminin temel unsurlarından biri olan değerlendirme; öğrenme, öğretme ve planlama süreçlerini doğrudan etkiler ve şu amaçlara hizmet eder: i) öğrencilerin mevcut bilgi ve becerilerini belirlemek (diagnostik amaç), ii) öğretim programının yapılandırılmasına yardımcı olmak amacıyla, öğrencilerin programda belirtilen kazanımlara ulaşma sürecini izlemek ve denetlemek (formatif amaç) ve iii) öğretim sonucunda öğrencinin ulaştığı nihai düzeyi belirlemek amacıyla veri sağlamak (summatif amaç) (Bahar & Durmuş, 2005).

Gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirmeler, öğretimi yönlendirdiği gibi öğretmenlere de öğrencilerin ilgi alanları, tavırları, ihtiyaçları, kullandıkları stratejiler ve durumları hakkında bilgi sağlar (Deniz & Keray-Dinçel, 2019).

Geçmişte Türkiye’de Ölçme ve Değerlendirme Anlayışı

1926 ilkokul programında ölçme ve değerlendirmenin nasıl olacağı ve değerlendirmede önemsenerek hususlar hakkında bir bilgiye ulaşılamamıştır. Genel olarak kaç sınav yapılacağından ve bu sınavların sınıf geçmeyi nasıl etkileyeceği konusunda bilgi verilmiştir. 1936 programında ise ölçme ve değerlendirme ile ilgili açıklayıcı bir bilgi verilmeyip sadece sınıfı bitirme imtihanları ve sınıfı geçmek için gereken şartlara yer verilmiştir.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında kurulan Köy Enstitüleri'nin ölçme ve değerlendirme anlayışına bakıldığında, öğrencinin bütünsel olarak ele alınması benimsenmiştir. Enstitünün felsefesine uygun olarak, seçici ve elemeci bir ölçme tekniği kullanılmamıştır. Çocukların iş içinde, üretim alanlarında, yönetim örgütünde, teorik derslerde ve kültürel etkinliklerde gösterdikleri olumlu çaba ve sonuçlar bütünsel olarak değerlendirilmiştir (Erman & Ulutaş, 2011). Öğrenciyi tanıma, gözlemleme, yönlendirme, yeteneklerini ortaya çıkarma, öğretmen ve öğrenci ilişkilerinde sağlıklı tutumlar gibi etkinliklere göre başarı ölçülmüş ve değerlendirilmiştir (Çukur, 2008).

1948 yılında yayımlanan ilkokul programında yine ölçme ve değerlendirme süreci hakkında bir bilgi verilmemiş ve aritmetik dersi programında bu konu ile ilgili bilgi verilmiştir. 1954 ve 1968 yılları arasındaki ortaokul programları, ölçme ve değerlendirmenin amaçları ile sınıf içi değerlendirmenin nasıl yapılacağına dair bilgiler içermektedir (Çukur, 2008). 1948 programında olduğu gibi, öğrencilerin bireysel farklılıkları, sosyo-ekonomik durumları ve öğrenme eksiklikleri dikkate alınarak değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmeleri üzerinde de durulmuştur (Erman & Ulutaş, 2011). 1968 yılında hem ilkokul hem de ortaokul öğretim programlarında değerlendirme ve ölçmenin nasıl ve hangi amaçla yapılması gerektiği konusunda net açıklamalar yer almıştır. Bu öğretim programlarında ölçme ve değerlendirmenin eğitim süreciyle bütünleşik olduğu ve

sürecin de değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca, değerlendirmenin öğrencinin gelişimine ve tanınmasına katkı sağlaması gereği vurgulanmıştır. 1982 ile 1990 arasındaki ilköğretim programlarında ise ölçme ve değerlendirme üzerine ayrı bir bölüm ayrılmış, bu bölümde yaklaşımın ve amacın açıkça tanımlandığı görülmüştür. Bu programlar da ölçme ve değerlendirmenin eğitim-öğretimin bir parçası olduğunu belirtmekte, günlük değerlendirme ile ara değerlendirmeler, ünite sonu değerlendirmeleri, dönem ve yılsonu değerlendirmeleri gibi konularda bilgi sunmaktadır (Erman & Ulutaş, 2011).

1990 yılından sonra ise değerlendirme konusundaki açıklamalar derslere göre farklılık arz etmiştir. Örneğin, İngilizce öğretim programında ölçme ve değerlendirme ayrı bir bölüm olarak ele alınmış ve soruların nasıl tasarlanması gerektiği ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir.

2004 ilköğretim programında esas alınan ölçme ve değerlendirme anlayışı şu ifadeler ile açıklanmıştır (MEB, 2005);

Öğretim sürecinde değerlendirme iki amaç ile yapılmaktadır. Bunlar; öğretimin değerlendirilmesi ve öğrenme eksikliklerinin belirlenmesidir. Bu türde bir değerlendirme için izleme amaçlı testler, öğrenci ürün dosyaları (portfolyo), performans görevleri, yapılandırılmış grid, dereceleme ölçekleri (rubrik), kavram haritası, proje, akran değerlendirmesi, öz-değerlendirme vb. teknikler kullanılır. Ayrıca süreç içerisinde öğrenmenin ne ölçüde ve nasıl gerçekleştiğini belirlemek amacıyla kontrol listeleri, akran değerlendirme formu, öz değerlendirme formu, gözlem formları vb. kullanılabilir. Öğrenme süreci içinde, öğrencileri daha iyi gözlemlemek, değerlendirmek açısından yapılan değerlendirme süreç değerlendirmesi olarak ifade edilmektedir. Süreç içerisinde yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarıyla öğretim sürecine ilişkin geri bildirimler alınır ve varsa öğrenme eksiklikleri tamamlanır. Ayrıca bu uygulamalar; öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine ve ne öğrendiklerinin farkına varmalarına da yardımcı olmaktadır.

2004 ilköğretim öğretim programında, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla bağlantılı olarak öğrencilere bilgi, beceri ve tutumlarını gösterme imkânı tanıyacak çeşitli değerlendirme fırsatlarının sunulması gerektiği belirtilmiştir (Aslan & Kazu, 2013). 2004 yılında yapılan ilköğretim programının ölçme ve değerlendirme konusundaki eksiklikleri, değerlendirme sürecine alternatif ölçme tekniklerini ekleyerek giderdiği ileri sürülmektedir (Güven, 2008; Korkmaz, 2004; MEB, 2005). Bu alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri sayesinde, öğretmen öğrenci üzerindeki, öğrenci kendi üzerindeki ve veli ise çocuğunun öğrenme sürecini ve sonuçlarını, öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini etkili bir şekilde izleyebilmekte ve sonuçları somut olarak elde edebilmektedir (Aschbacher, 1995; Birgin, 2002).

Güncellenen öğretim programları, her çocuğu eşsiz, özgün ve değere sahip bir birey olarak kabul etmekte; düşünme, problem çözme ve yaratıcılık konularında araştırma, inceleme, sorgulama, planlama, eleştirel düşünme ve karar verme gibi yüksek düzeyde zihinsel becerilere önem vermektedir (Akınoğlu, 2005).

Türkiye’de Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de geçmişten bu yana öğretim programlarının getirmiş olduğu ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öğretmen görüşleri ile ilgili çalışmalara kronolojik olarak aşağıda yer verilmiştir.

Bahar ve Durmuş (2005) yılında yapmış olduğu “2004 öğretim programlarında ölçme değerlendirme yaklaşımı: ilköğretim matematik, fen ve teknoloji dersleri örneği” adlı çalışmasında ise 2004 yılında geliştirilen ilköğretim matematik ve fen ve teknoloji dersleri öğretim programlarını ölçme ve değerlendirme yaklaşımları açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre araştırmacı 2004 yılında yürürlüğe giren matematik ve fen ve teknoloji dersi öğretim programlarının ölçme ve değerlendirmeye oluşturmaya öğrenme teorisi doğrultusunda getirdiği önemli değişiklikler getirdiğini belirtmiştir. Araştırmacı gelişmiş ülkeler olduğu gibi bu öğretim programı ile ölçme ve değerlendirmenin geri dönütlerle öğrencinin öğrenmesini besleyen bir konuma kaydığını belirtmiştir. Araştırmacı 2004 öğretim programı ile gelen yeniliklerin önündeki en önemli engel olarak ise OKS (Öğrenci Seçme Sınavı) olduğunu belirtmiştir. Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının yükselişte olduğu, sonucun değil sürecin önem teşkil ettiği 2004 öğretim programında, OKS gibi tamamen geleneksel bir ölçme ve değerlendirme yöntemi olan sınavın uygulanmasının doğru olmadığını belirtmişlerdir.

Anıl ve Acar (2008) yılında yapılan “sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri” adlı çalışmada araştırmacılar resmi ve özel okullarda görev yapan ve 2005-2006 yılında uygulamaya geçen yeni programı uygulayan sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme boyutunda karşılaştıkları sorunları ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma tür olarak betimsel bir araştırma olarak planlanmıştır. Araştırmanın örnekleme seçilirken tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak bir anket hazırlanmıştır. Yapılan bu araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenleri alternatif ölçme araçlarını hazırlama ve uygulama aşamasında zaman açısından büyük problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler geleneksel ölçme araçlarını hazırlamada, alternatif ölçme araçlarına göre daha az zaman harcadıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu ise ekonomik açıdan ölçme ve değerlendirmenin, veli ve öğretmene maddi olarak yük getirdiğini düşünmektedir. Sınıf öğretmenleri sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının

alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını uygulamada problem yarattığını belirtmişlerdir. Onlara göre alternatif ölçme araçları sınıf mevcudunun daha az olduğu ortamlarda uygulanmalıdır. Sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu geleneksel değerlendirme ile ilgili az bilgiye sahip oldukları ve bundan dolayı da uygulamada karmaşıklık yaşadıklarını düşünmüşlerdir. Bunun yanında öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ilgili verilen hizmet içi eğitimlerin de yeterli olmadığına yönelik görüş bildirmişlerdir.

Kabapınar ve Ataman'ın (2010) gerçekleştirdiği “ilköğretim sosyal bilgiler (4-5. sınıf) programlarındaki ölçme ve değerlendirme tekniklerine dair öğretmen görüşleri” başlıklı çalışmada, 2004 sosyal bilgiler programı uygulamaya alındıktan sonra benimsenen ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin olumlu yönleri ile bu süreçte öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel bir yöntem olarak durum çalışması kullanılmıştır. Öğretmenlerle uygulanan açık uçlu sorulardan oluşan anket ile görüşmeler veri toplama araçları olarak değerlendirilmiştir. Toplamda, 78 kadın ve 51 erkek olmak üzere 129 öğretmenle açık uçlu anket yapılmış, 28 öğretmenle ise yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. 2004 programı sonrasında uygulamaya konan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin olumlu yönlerine ilişkin öğretmenlerin düşüncelerinin incelenmesi sonucunda, anket ve görüşme cevaplarının büyük oranda benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Öğretmenler, görüşmeler sırasında yapılan değerlendirmelerin en büyük avantajının öğrencilerin farklı yönlerinin değerlendirilmesi olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, bu öğretim programıyla birlikte sunulan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin daha tarafsız bir değerlendirme sağladığını vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra, öğretmenler sadece sonuçların değil, sürecin de dikkate alındığını olumlu bir özellik olarak belirtmişlerdir. Yeni ölçme sistemi ile birlikte öğrencilerin derse olan ilgisi ve başarı seviyelerinin arttığına dair görüşler de paylaşılmıştır. Bununla birlikte, 2004 programının ardından uygulanan ölçme ve değerlendirme tekniklerinde öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukların başında ders sürelerinin yetersizliği, kalabalık sınıf mevcudu, fiziksel sınıf koşullarının yetersizliği ve hizmet içi eğitimlerin eksikliği olumsuz faktörler olarak sıralanmıştır. Öğrencilerin maddi durumlarının yetersizliğinin en çok proje ödevlerinde kendini gösterdiği, araştırma ödevlerinde ise maddi durumu iyi olan öğrencilerin daha avantajlı durumda olduğu konusunda öğretmenlerin düşünceleri de aktarılmıştır.

Karakuş (2010) yılında yapmış olduğu “ortaöğretim matematik dersi öğretim programında yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öğretmen görüşleri” adlı çalışmada 2006-2007 eğitim-öğretim yılında uygulamaya başlanan yeni ortaöğretim matematik programındaki alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öğretmenlerin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu

2007-2008 yıllarında Trabzon ilinde görev yapan 47 ortaöğretim matematik öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak görüş formu kullanılmıştır. Elde edilen nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler öğretim programının tanıtımı için düzenlenen seminer süresinin çok kısa olduğunu ve semineri veren kişilerin yeterli donanıma sahip olmadığını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise verilen seminerlerin uygulamadan uzak daha çok teorik bilgiye dayalı olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumda hizmet içi seminerlerin yeteri kadar bilgilendirici olmadığı anlaşılmaktadır. Diğer taraftan öğretmenler yeni öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutundaki uygulamaların öğrenci merkezli eğitimi ön plana çıkardığını, sonucun yanında sürecin değerlendirilmesini sağladığını belirtmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili bilgiye sahip olduklarını ve bu yaklaşımlara yönelik olumlu düşüncelerinin olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci ürün dosyaları (portfolyo) ile ilgili olarak ise öğretmenlerin çoğunun portfolyo kullanmadıkları ya da portfolyo ile ilgili yeteri kadar bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunun proje değerlendirme formunu yeteri kadar kullanmadıkları ya da bunun ile ilgili yeteri kadar bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Öz değerlendirme ve akran değerlendirme formunun kullanımında da aynı sonuçlar göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin çoğu öz değerlendirme formunu yeteri kadar kullanmamaktadır ya da bunun ile ilgili olarak yeteri kadar bilgiye sahip değildirler. Öğretmenlerden alınan görüş ve gözlemlere göre öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını sınıflarında kullanmadıkları, bunlar yerine geleneksel yaklaşımı temsil eden yazılı sınav ve çoktan seçmeli testlere yer verdiği görülmüştür. Bununla birlikte araştırmada öğretmenlerin test değerlendirme yaklaşımını yeteri düzeyde kullandıkları görülmüştür. Diğer taraftan araştırmaya katılan öğretmenlerin sözlü değerlendirme yaklaşımını kullanmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin yazılı değerlendirme yaklaşımını her zaman kullandıkları belirtilmiştir. Alternatif araştırma yöntemlerinin sınıfta kullanımında karşılaşılan sorunlar arasında zaman yetersizliği, öğrenci sayısının fazlalığı, bilgilendirme eksikliği, yeterli uzman desteğinin sağlanamaması, kırtasiye yükünün artması ve liseye giriş sınavı sistemi olduğu belirtilmiştir.

Şahin ve Ersoy (2010) yılında yapmış oldukları “sınıf öğretmenlerinin ilköğretim 1. kademe fen ve teknoloji dersindeki ölçme-değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi” adlı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin 1. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirme ilişkin görüşlerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelleri kullanılmıştır. Veri toplamak amacı ile anket formları uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini ise 2006-2007 yılları arasında Çanakkale ili merkez ve ilçelerinde bulunan ilköğretim okulları ile bu okulların 4 ve 5.

Sınıflarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın sonuç kısmında ilk olarak öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaçları oldukları belirtilmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin bir kısmı fen ve teknoloji dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutunda yeteri kadar açıklamaya sahip olduğunu düşünürken, bir diğer kısmı ise fen ve teknoloji dersi öğretim programının yeteri kadar açıklamaya sahip olmadığını düşünmektedir. Öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlarda ise öğretmenlere ölçme ve değerlendirme konusunda yardımcı olarak uzmanların yeterli olmadığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı ölçme ve değerlendirme için programda önerilen süreyi yeterli bulurken, bir kısmı ise sürenin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Ölçme ve değerlendirme formları ile ilgili olarak ise öğretmenlerin bir kısmı bu formları faydalı görürken, diğer kısmı ise bu formların yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında ölçme yöntemlerinin karmaşıklığı ile ilgili olarak, öğretmenlerin bir kısmı ölçme ve değerlendirme yaklaşımının karmaşık olduğunu düşünürken, diğer kısmı ise ölçme ve değerlendirme yaklaşımının karışık olmadığını belirtmişlerdir. Değerlendirme sorularının yeterliliği ile ilgili olarak ise öğretmenlerin bir kısmı değerlendirme sorularının yeterli olduğunu düşünürken, diğer kısmı ise değerlendirme sorularının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Aslan ve Kuzu'nun (2013) yılında yapmış olduğu “2004 ilköğretim programının “ölçme-değerlendirme” boyutu ile ilgili yapılan araştırmaların değerlendirilmesi” adlı çalışmada, 2004 yılından bugüne kadar yapılmış ve alan yazın taraması sonucu ulaşılmış araştırmalar incelenerek, ilköğretim programının ölçme-değerlendirme boyutu ile ilgili yapılan çalışmaların değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada model olarak betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma kapsamını oluşturan 89 çalışmanın 49 tanesini bildiri, 40 tanesini ise makaleler oluşturmaktadır. Araştırmanın hedef grupları arasında yer alan öğretmen, yönetici, öğrenci, veli ve müfettişler yeni ilköğretim programları ile birçok yeniliklerin getirildiğini ancak bu yenilikler hakkında çok az bilgiye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Özellikle öğretmenler yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını sınıf mevcutlarının fazlalığından dolayı uygulayamadıklarını belirtmişlerdir. Yönetici ve müfettişler yeni ilköğretim programlarının ölçme ve değerlendirme boyutlarına olumlu bakmışlardır. Yapılan araştırmalarda bazı öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı benimsemediğinden dolayı bu yaklaşımın getirmiş olduğu tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında birçok öğretmen yeni eğitim ve öğretim programlarının tanıtılmasında hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Ancak son yıllarda yapılan çalışmalarda bu sorunun azaldığı görülmüştür. Ölçme değerlendirme boyutunun sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli olan araç ve gereçlerin yetersiz oluşu da karşılaşılan sorunlar arasındadır. Özellikle köy okulları

için bu durum daha da önem arz etmektedir. Ayrıca öğretmen kılavuz kitaplarında ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kazanımlara göre hazırlanmadığı, çalışma kitaplarında bulunan etkinliklerin ise çok basit olduğundan dolayı öğrenciler tarafından hemen bitirildiği belirtilmiştir. Yenilenen öğretim programlarında yaşanan en büyük sıkıntılardan biri de zaman yetersizliğidir. Derslerin gereksiz ve oldukça fazla etkinliklerle dolu olması bu sorunu ortaya çıkarmaktadır.

Demir vd. (2013) tarafından gerçekleştirilen “ilköğretim 4-5. Sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirme stratejilerine dair öğretmen görüşleri” başlıklı çalışmada, ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde uyguladıkları alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşlerini incelemek hedeflenmiştir. Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması tercih edilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde ise amaçlı örneklemeden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin büyük çoğunluğunu uyguladıklarını göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin hepsinin çoktan seçmeli testler ve boşluk doldurma yöntemlerini kullandığı tespit edilmiştir. Alternatif ölçme ve değerlendirme stratejilerinin avantajları arasında, öğretmenlerin gözlem yapma olanağının artması, değerlendirme sürecine daha etkin bir şekilde katılımları ve öğrencileri sürekli izleme fırsatı bulmaları gibi unsurlar yer almıştır. Öğrenciler açısından ise, alternatif ölçme yöntemleri sayesinde eğlenceli bir şekilde derse katıldıkları, araştırmalar yaptıkları, bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulduğu, akran değerlendirmesi ile arkadaşlarını değerlendirme imkânı buldukları ve en önemlisi de özgüven kazanarak derse aktif katıldıkları ortaya konulmuştur.

Öztürk vd. (2013), yapmış oldukları “ilköğretim 4-5. Sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşleri” adlı çalışmada, 2005 fen ve teknoloji dersi programının yürürlüğe girmesiyle kullanılmaya başlanan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik öğretmen görüşlerini almayı amaçlamıştır. Yapılan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında ise yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yapılan bu çalışmanın sonucu olarak çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamının çoktan seçmeli testleri ve boşluk doldurma tekniklerini kullandıkları görülmüştür. Diğer taraftan çalışmaya katılan öğretmenlerin uzun cevaplı yazılı, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, poster

tekniklerini kullanma oranlarının daha düşük olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin büyük kısmının alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanırken ders saatinin yetersiz olduğunu, yine büyük bir kısmının performans ve proje görevlerini öğrencilerin değil veliler tarafından yapıldığı konusunda şikayetçi olmuştur. Sınıf öğretmenlerini ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanırken yaşadıkları sorunlara buldukları çözüm önerileri olarak öğretmenlerin büyük kısmı ders saatinin azaltılması, yine büyük bir kısmının sınıf mevcudunun azaltılması, yaklaşık yarısının da hizmet içi eğitim almak istemeleri yönünde öneri getirdikleri belirlenmiştir.

Deniz ve Keray-Dinçel (2019) yapmış oldukları “Türkçe öğretmenlerinin anlama becerilerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri” isimli çalışmada; Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe eğitiminde okuma becerisinin, dinleme/izleme becerisinin ölçme ve değerlendirilmesine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma model olarak nitel araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkçe öğretmenleri oluşturmuşlardır. Araştırmaya katılan kişi sayısının belirlenmesinde, görüşme yönteminin seçilmesi önemli rol oynamıştır. Araştırmada veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yapılan araştırmanın sonuç kısmında öğretmenlerin yarısından azının ölçme ve değerlendirme kavramlarıyla ilgili doğru tanımlamalar yaptığı görülmüştür. Öğretmenlerin çoğunun lisans düzeyinde ölçme ve değerlendirme dersi aldığı halde yanlış tanımlamalar yapması araştırmacı açısından düşündürücü olarak tanımlanmıştır. Bunun yanında Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik olan yaklaşımlarının olumsuz olduğu tespit edilmiştir. Eğitim-öğretim sürecinin başında ölçme ve değerlendirmeyi kullanan öğretmen sayısının çok az olduğu tespit edilmiştir. Bunun aksine öğretmenlerinin çoğunun sürecin ortasında ve sonunda değerlendirme yaptığı belirtilmiştir. Öğretim programı ve kitaplardaki ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin bulgularda öğretmenlerin performans ödevlerinin kaldırılmasından oldukça memnun oldukları ve artık performans ödevlerini kullanmadıkları belirtilmiştir. Belirttikleri kullanmama nedenleri arasında ödevlerin veliler tarafından yapılması, kırtasiyelerden hazır olarak çıkarılması gibi sebepler öne sürülmüştür. Öz ve akran değerlendirmenin kullanılmamasının sebebi olarak ise öğrencilerin bilinçli olmaması, objektif olmaması gibi sebepler belirtilmiştir. Öğretmenlerin genellikle geçmişten gelen ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullandıkları, çok azının tamamlayıcı ölçme araçlarını kullandığı belirtilmiştir. Okuma becerisine yönelik ölçme aracı hazırlamaya yönelik bulgularda öğretmenlerin çoğu ölçme aracı hazırladıklarını belirtmişlerdir, çok azı ölçme aracı hazırlamadığını belirtmiştir. Okuma becerisine yönelik ölçme aracı hazırlarken öğretmenlerin dikkat ettikleri hususlar arasında öğrencilerin seviyelerine uygun olarak ölçme araçlarını hazırladığı belirtilmiştir. Okuma becerisinin

ölçümünde kullanılan ölçme araçlarına ilişkin bulgulara öğretmenlerin genellikle açık uçlu sorular kullandıkları belirtilmiştir. Okuma becerisinin ölçümünde karşılaşılan sorunlara ilişkin bulgulara ise öğretmenler sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı ölçme ve değerlendirmeye zaman ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler öğrencilerin okuma alışkanlıklarının yetersizliğinden ve dikkatlerini dağıtan unsurlar nedeniyle okumaya ilgi göstermediklerinden şikâyet etmişlerdir. Okuma becerisinin değerlendirilmesine dair önerilere ilişkin bulgulara göre, öğretmenler sınıf mevcudunun azaltılması ve metinlerin gözden geçirilip daha çok hikâye odaklı metinlere ağırlık verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Dinleme ve izleme becerilerine yönelik ölçme aracının hazırlanmasında dikkat edilen unsurlar arasında, öğretmenlerin metnin öğrencilerin ilgisini çekmesine ve ölçme aracında metnin önemli bölümlerine yönelik sorular hazırlamaya özen göstermeleri gerektiği ortaya konulmuştur. Dinleme/İzleme becerisine yönelik ölçme aracı hazırlarken dikkat edilen noktalara ilişkin bulgulara ise öğretmenler metnin öğrencilerin dikkatini çekmesine ve eğer ölçme aracı ise metnin önemli yerlerinden sorular sormaya özen göstermeye çalıştıkları belirtilmiştir. Dinleme/İzleme becerisinde öğretmenler tıpkı okuma becerilerini ölçmede olduğu gibi açık uçlu ve kısa cevaplı soruları tercih ettiklerini belirtmişlerdir. İncelenene araştırmalar doğrultusunda dinleme ve okuma becerilerinin ölçülmesinde genellikle açık uçlu ve çoktan seçmeli soruların sorulduğu gözlemlenmiştir.

Tokur-Üner ve Aşlıoğlu'nun (2022) gerçekleştirdiği “İngilizce eğitiminde ölçme ve değerlendirme sürecine dair öğretmen görüşleri” başlıklı çalışmanın amacı, İngilizce öğretiminde ilgili öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüşlerini ortaya koymaktır. Bu çalışmada nitel bir araştırma yöntemi benimsenmiş ve durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Diyarbakır ilinin merkez ilçelerinde görev yapan, amaçlı örnekleme ile seçilen 45 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama işlemi sırasında katılımcıların isteği üzerine ses kaydı alınmamış, tüm katılımcılar düşüncelerini kendi el yazılarıyla görüşme formuna aktararak sunmuşlardır. Öğretmenlerin programın temel felsefesiyle ilgili görüşleri incelendiğinde, yalnızca dilbilgisi becerilerine yönelik değerlendirmenin yapıldığı ve konuşma ile dinleme gibi becerilerin yeterince değerlendirilmediği belirtilmiştir. Programın kazanım boyutuna dair görüşler arasında, öğretmenlerin sıkça vurguladıkları konular, kazanımların öğrencilerin ulaşabileceği seviyelerin üstünde olması ve tüm kazanımları değerlendirmenin güçlüğüdür. İçerik temasıyla ilgili yorumlarda ise ders kitaplarındaki yazılı ve sözlü metinlerin oldukça uzun olduğu, ayrıca sunulan içerikler için ders sürelerinin kısıtlı olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusundaki görüşleri incelendiğinde, öğretim programında önerilen test yöntemlerinin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. İngilizcenin ana

beceri alanlarına dair görüşler değerlendirildiğinde, öğretmenler ve öğretmenlerin dinleme ve konuşma becerilerini ölçme konusunda zorluklar yaşadıkları belirtilmiştir. Katılımcıların birçoğu, okulların fiziksel koşulları, materyal eksiklikleri gibi nedenler yüzünden temel dil becerileri ile ilgili yeterli değerlendirmelerin yapılamadığına vurgu yapmışlardır. Araştırmada, yazma becerisine dair değerlendirmelerin de zorluğuna dair görüşler öne çıkmıştır.

Otrar (2023), yapmış olduğu bu çalışmada eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamaları üzerine düşüncelerini paylaşmıştır. Otrar (2023); eğitimin insanı hedeflenen bir yönde değiştirmeyi amaçlayan bir süreç olduğunu ve bu değişimin davranış, duygu veya düşünce boyutlarında gerçekleşebileceğini belirtmiştir. Ancak, eğitimin özünde yatan insan ontolojisinin, eğitimin dışarıdan müdahale olarak değil, bireyin potansiyelini ortaya çıkaran bir süreç olarak ele alınmasını gerektirdiğini vurgulamıştır. Tarihsel olarak davranışçı yaklaşımların baskın olduğu eğitimde ve ölçmede, gözlemlenebilir davranışlara odaklanırken, bilişselci ve yapılandırmacı yaklaşımların yükselişiyle öznellik ve bireysel farklılıkların ön plana çıktığını söylemiştir. Bu durumun, ölçme ve değerlendirme uygulamalarında geleneksel yöntemlerden alternatif yöntemlere doğru bir geçişi zorunlu kıldığını belirtmiştir. Sonuç olarak, günümüz eğitim anlayışının, insanı bütüncül bir varlık olarak ele aldığını, duygu, düşünce ve davranışlarını kapsayan çok yönlü bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımının gerekli olduğunu belirtmiştir. Eğitimin amacının, bireyin kendisini ve çevresini geliştirme potansiyelini en üst düzeye çıkaracak adil ve kapsayıcı bir paylaşım sağlamak olduğunu vurgulamıştır.

Ercan ve Doğan-Kahtalı'nın (2024) yapmış oldukları çalışmadaki amaçları beceri temelli olarak işlenen Türkçe dersinin sınav sorularını ve yönergelerini derinlemesine incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden, durum çalışması desenini kullanmışlardır. Araştırma kapsamında veri toplamak için araştırmacı tarafından oluşturulan yapılandırılmış formlardan yararlanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde ise içerik analizi ve betimsel analiz yöntemlerinden yararlanılmışlardır. 2023 Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'nin ardından uygulanan 6. sınıf Türkçe beceri temelli sınavlarının incelendiği bu araştırma, öğretim programındaki kazanımların sınavlarda dengeli bir şekilde yansıtılmadığını ortaya koymuştur. Okuma/yazma sınavlarında metin anlama sorularına aşırı odaklanılırken, metnin konusunu ve türünü belirleme becerilerini ölçen soruların yetersiz kaldığı görülmüştür. Dinleme ve konuşma sınavlarında da benzer bir dengesizlik tespit edilmiş, düşük bilişsel düzey becerileri ölçen soruların daha fazla yer aldığı, şiir gibi farklı metin türlerinin ise ihmal edildiği belirlenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin sınav sorularını hazırlarken üst düzey bilişsel becerileri ve farklı metin türlerini yeterince dikkate almadığını, öğretim programının hedeflerine tam olarak ulaşılmadığını göstermektedir. Bu nedenle, Türkçe öğretimi ve değerlendirmesinde,

öğretmenlerin bilişsel düzeylerin dengeli bir şekilde ölçülmesini ve farklı metin türlerini içeren daha kapsamlı ve çeşitli sınavlar hazırlamalarını sağlayan ileri eğitim ve destek mekanizmalarına ihtiyaç duyulduğu sonucuna varılmıştır.

Güven (2024), yapmış olduğu ve bir kongrede yer alan çalışmasında ilkökul 4. sınıflarda sınav uygulamasının kaldırılmasının öğrenciler üzerindeki psikolojik, genel, akademik anlamda ne gibi etkileri olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma modeli olarak nitel yöntem ve olgu bilim deseni kullanılmıştır. Bu çalışmanın çalışma grubunu İstanbul ilinin Esenyurt ilçesindeki bir ilkökulda eğitim gören dördüncü sınıf velileri olarak seçilmiştir. Araştırmada veri toplamak için yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonuç kısmında; İlkokul 4. sınıfta sınavla değerlendirmenin kaldırılmasına ilişkin 2023 tarihli yönetmelik değişikliği, eğitimciler, veliler ve öğrenciler arasında farklı görüşlere yol açmıştır. Sınav baskısının azalması ve öğrenme odaklı bir anlayışın teşvik edilmesi olumlu yönler olarak görülürken, öğrenme sorumluluğunun azalması, geribildirim eksikliği ve sosyal-ekonomik eşitsizlikleri artırma riski kaygı yaratmıştır. Uluslararası sınavlardaki başarımızın düşündürücü olması ve tarihsel süreçte sınavların eğitimdeki rolünün önemi göz önüne alındığında, 4. sınıf düzeyinde sınavın tamamen kaldırılması kararının yeniden değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilerin sınav yönetimi becerilerinin geliştirilmesi ve adil bir değerlendirme sistemi kurulması için, alternatif değerlendirme yöntemlerinin etkinliğinin araştırılmasının ve öğretmenlere gerekli eğitimlerin verilmesinin büyük önem taşıdığı vurgulanmıştır. Kademeli bir geçiş süreci ve tüm paydaşların görüşlerinin dikkate alındığı bir yaklaşımın, daha dengeli ve etkili bir çözüm üretmeye yardımcı olabileceği belirtilmiştir.

Sevim ve Yılmaz'ın (2024) yapmış oldukları çalışmada 2023 yılında uygulanmaya başlanan yeni sınav uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesini amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın yöntemi olarak nitel araştırma yöntemi ve olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Erzurum'un Yakutiye ilçesinde görev yapmakta olan 44 Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan "Öğretmen Görüşme Formu" kullanılarak elde edilmiştir. Bu araştırma, 2023 yılında Türkçe derslerinde uygulanan yeni sınav sistemine ilişkin öğretmen görüşlerini inceleyerek, sistemin aniden uygulanmasının hem öğretmenler hem de öğrenciler üzerinde olumsuz etkilere yol açtığını ortaya koymuştur. Öğretmenler, yeni sistemin getirdiği artan iş yükü, zaman yetersizliği ve değerlendirme zorluklarından şikâyet ederken, öğrencilerin de sınav stresi ve motivasyon kaybı yaşadığı belirtilmiştir. Ancak, öğrenci merkezli bir yaklaşımla dört temel dil becerisini ayrı ayrı değerlendirmesi sebebiyle, sistemin öğrencilerin dil becerilerinin gelişmesine ve özgüvenlerinin artmasına katkı sağlayabileceği de vurgulanmıştır.

Araştırmanın sonuçları, yeni sınav sisteminin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için; öğretmenlere yönelik kapsamlı hizmet içi eğitimler verilmesi, altyapı sorunlarının çözülmesi, öğretim programının gözden geçirilmesi ve LGS ile uyumun sağlanması gerektiğini göstermiştir.

Türkiye’de ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik görüşlerin incelendiği çalışmalara bakıldığında, çoğu çalışmada öğretmenler öğrenci mevcudunun sınıflarda fazla olması, materyal eksikliği ve ders süresinin yetersiz olmasından dolayı öğretim programının getirmiş olduğu ölçme ve değerlendirme yaklaşımını uygulamada sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir (Aslan & Kazu, 2013; Deniz & Keray-Dinçel, 2019; Kabapınar & Ataman, 2010; Karakuş, 2010; Öztürk vd., 2013; Tokur Üner & Aşılıoğlu, 2022). Bunun yanında yapılan birçok araştırmada ise yeni öğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile ilgili hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğu görülmüştür (Anıl & Acar, 2008; Aslan & Kazu, 2013; Kabapınar & Ataman, 2010; Karakuş, 2010; Öztürk vd., 2013; Şahin & Ersoy, 2010). Diğer taraftan incelenen araştırmalarda yeni öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme boyutu ile ilgili olumlu görüş bildiren öğretmenler de olmuştur. Özellikle öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile hem tüm boyutları ile hem de eğlenerek değerlendirildikleri belirtilmiştir (Bahar & Durmuş, 2005; Demir vd., 2013; Kabapınar & Ataman, 2010).

Sonuç olarak bu çalışmalar geçmiş dönemler yönetmelik ile farklılaşan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının, öğretmen ve öğrenci üzerindeki hem olumlu hem de olumsuz etkilerine yönelik bir bakış açısı geliştirmiştir. Ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının uygulanmasındaki eksiklik ve problemlerin altını çizmiş, çözümü açısından bu konuda söz sahibi olan otoritelere birer geri dönüt olarak veri sağlamıştır.

Yurtdışında Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Ndalichako (2015) yapmış olduğu çalışmada ortaokul öğretmenlerinin Tanzanya’daki eğitim sistemindeki değerlendirme yaklaşımına yönelik olan görüşlerini incelemiştir. Bu çalışmaya toplamda 4160 tane Tanzanyalı öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı olarak ise araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Yapılan bu çalışmanın sonucunda öğretmenlerin genellikle değerlendirmeye ilişkin olumlu algılara sahip olduğunu göstermektedir. Ancak öğretmenlerin yüzde 20,7’sinin değerlendirmenin amacının “öğrencileri final sınavlarına hazırlamak” olduğu yönündeki görüşü, yüksek riskli sınavların öğretme ve öğrenme üzerindeki etkisine işaret etmektedir. Öğrenci performansındaki düşüş eğilimini tersine çevirme baskısı nedeniyle, öğretmenler değerlendirmeyi öğretme ve öğrenmeyi geliştirecek bir araç olarak değil, öğrencileri sınavları geçmeye hazırlayacak bir araç olarak

kullanmaktadır. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğu değerlendirmenin motivasyon işlevine büyük önem verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin değerlendirmenin motivasyon işlevine yönelik olan yüksek oranda olumlu düşünceye sahip olmaları, değerlendirmenin öğrencileri öğrenmeye motive etmedeki rolüne kıymet verdiklerini göstermektedir. Değerlendirmede geri bildirimin yararlılığı ile ilgili olarak öğretmenlerin toplam yüzde 92,3'ü ankette yer alan öğrencilerin performansını artırma ifadesine katılıyorum veya kesinlikle katılıyorum seçeneklerini tercih etmişlerdir. Öte yandan, değerlendirmeyi raporlama amacıyla not üretmeye yönelik olarak gören öğretmenlerin, değerlendirmeyi öğretme ve öğrenmeden ayrı olarak ele aldığı belirtilmiştir. Bu öğretmenlerin değerlendirme geri bildirimlerini öğrencilere yönelik iyileştirici tedbirler için kullanmalarının pek olası olmadığı belirtilmiştir. Çünkü onlar için değerlendirmeyi raporlama amacıyla kullanmak, öğrenme ve öğretmeyi kolaylaştırmak için kullanılmasından daha önemli olduğu yorumu yapılmıştır. Öğretmenler değerlendirmeye ilişkin olumlu algılar bildirmelerine rağmen, sınıflarında etkili bir değerlendirme uygulamada çatışma yaşadıkları belirtilmiştir. Anketteki “Değerlendirme öğretmenlerin iş yükünü arttırır” ve “Değerlendirme öğretmenlerin uygunluğuna göre yapılmalıdır” maddelerine öğretmenlerin yüzde 30'dan fazlası katılıyorum ya da kesinlikle katılıyorum seçeneklerini tercih etmişlerdir. Bu ise öğretmenlerin değerlendirmenin önemini kabul etmelerine rağmen, değerlendirmeyi işlerine ek bir yük olarak gördükleri anlamına gelmektedir.

Ghania ve Mokhtar (2018) yapmış oldukları çalışmada 2003 yılından bu yana Cezayir Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan yetkinlik temelli paradigma kapsamında sınıf içinde değerlendirme uygulamalarını incelemek için bir dizi ölçek geliştirmeyi ve doğrulamayı amaçlamışlardır. Bunu yanında çalışma öğretmenlerin değerlendirme yeterlik düzeylerini ve bunun öğrencilerin öğrenme kalitesi üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Örneklem ise Cezayir'in 500km batısındaki Sidi Bel Abbes bölgesinde bulunan 40 okuldan rastgele seçilen 250 ilkokul öğretmeninden oluşmuştur. İlkokul öğretmenlerinin betimsel ve karşılaştırmalı veri toplamak için bir anket tasarımı kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda ise Cezayir'deki ilkokul öğretmenlerinin kendilerini karma maddeli değerlendirme, çoktan seçmeli, kısa cevaplı, eşleştirme, boşluk doldurma, ev ödevi, doğru-yanlış soruları ve sınıf içi gözlem gibi geleneksel değerlendirme yöntemlerinde daha az derecede yetkin gördükleri belirtilmiştir. Bu bulgular ise araştırmacı tarafından, ilkokul öğretmenlerinin kolaylıkla tasarlanabilen ve puanlanabilen bu değerlendirme yöntemlerine kendilerini alıştırmış oldukları şeklinde yorumlamıştır. Buna karşılık ise katılımcı öğretmenlerin kendilerini portfolyo konusunda hiç yetenekli görmemekte ve kompozisyon türü sorularda çok sınırlı kaldığını belirtmişlerdir. İlkokul öğretmenlerinin proje, gösteri, dereceli puanlama anahtarı, öz ve akran değerlendirme, mülakat ve portfolyo gibi yetkinlik temelli değerlendirme yöntemlerinde kendilerini sınırlı gördükleri belirtilmiştir.

Bulgular ise ilkokul öğretmenlerinin 2003 yılından bu yana Cezayir okullarında uygulanan yetkinlik temelli değerlendirme yöntemleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları doğrulanmıştır. Ayrıca araştırmanın bulgularında ilkokul öğretmenlerinin yetkinlik temelli değerlendirme politikasının uygulanması bağlamında hizmet içi eğitim programları ve sürekli atölye çalışmaları konusunda önemli bir eksiklik yaşandığı belirtilmiştir. Araştırmacı tarafından öneriler kısmında ise öğretmenlerin gerekli mesleki gelişime ulaşmaları için yeterli fırsatlar sağlanması; öğretmenlerin, değerlendirme değişikliklerini ve öğrencilerin sürekli gelişen ihtiyaçlarını takip etmeleri için eğitim paydaşları tarafından teşvik edilmeleri ve öncülük edilmeleri tavsiye edilmiştir. Bunun yanında araştırmacı, öğretmenlerin önceden paketlenmiş öğretme ve öğrenme yöntemlerinin pasif tüketicileri olarak değil, başlıca paydaşlar olarak görülmesi gerektiğini belirtmiştir.

Latifi vd. (2018) yapmış oldukları çalışmada Pakistan'ın Lahor bölgesindeki ilk ve ortaokullarda sınıf içi değerlendirme tekniklerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Örneklem olarak 300 tanesi ilkokul, 200 tanesi ile ortaokul öğretmenlerinden oluşmuştur ve bu öğretmenler rastgele olarak seçilmişlerdir. Yapılan çalışmada, tüm kategoriler arasında en sık kullanılan sınıf içi değerlendirme tekniklerinin biçimlendirici değerlendirme ve özetleyici değerlendirme olduğu sonucuna varılmıştır. Belirli boyutlarda analiz yapılırken, devlet okulları ve özel okulları tarafından hemen hemen aynı ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Erkek ve kadın öğretmenlerde ise yok denecek kadar az bir değişiklik söz konusudur. Her iki grup da öğretim süreçlerinde çoğunlukla özetleyici değerlendirmeyi kullanırken, erkek öğretmenler biçimlendirici değerlendirmeyi de kullanmışlardır. İlk ve orta dereceli okullarda her iki grup öğretmenin de özetleyici değerlendirmeyi kullandığı belirtilmiştir. Yapılan araştırmanın bir diğer sonucunda ise öz değerlendirmenin neredeyse en az kullanılan sınıf içi değerlendirme tekniği olduğu sonucuna varılmıştır. Bulgulara ve sonuçlara dayanarak, bu çalışma öğretmenlerin bütünsel gelişimleri için biçimlendirici değerlendirmeyi daha etkili kullanmalarını önermiştir. Bunun yanında, öğrencilerin sorunlarını tespit etmelerini ve öğretme ve öğrenme süreçlerinde daha isabetli olmalarını sağlayan tanılayıcı değerlendirmeyi kullanmaları için kendilerini eğitmelerini önermektedir. Ayrıca öğretmenlere, öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerini geliştiren çok faydalı bir araç olduğu için portfolyo kullanmaları önerilmiştir.

Rahman (2018), yapmış olduğu çalışmada Bangladeş'teki öğretmenlerin ortaöğretim fen bilimleri dersindeki sınıf içi değerlendirme uygulamalarına yönelik algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Aynı zamanda yapılan bu araştırma, özellikle, öğretmenlerin öğretme ve öğrenme

süreçlerini anlamak ve desteklemek için farklı sınıf içi değerlendirme stratejilerini ne ölçüde kullandıklarını ve algılarının sınıf içi değerlendirme uygulamalarıyla nasıl ilişkili olduğunu anlamayı amaçlamıştır. Betimsel bir çalışma yöntemi planlanmıştır ancak araştırmaya nitel yaklaşımın da bir miktar entegre edilmesiyle esasında nicel bir çalışma olarak belirtilmiştir. Yapılan bu çalışmada veriler, anket ve gözlem kontrol listesi aracılığı ile toplanmıştır. Çalışma Bangladeş'in Dakka şehrinde bulunan bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın yürütülmesi için 30 fen bilgisi öğretmeninden oluşan örneklem seçilmiştir. Veri toplamak için likert tipi ölçek, sınıf gözlem formu, ders öncesi ve sonrası görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonuç kısmına bakıldığında, öğretmenlerin sınıf içi değerlendirmeye yönelik olan algılarının olumlu olduğu ve bunun da öğretmenlerin değerlendirmelerini kendi algıladıkları şekilde yapmaları gerektiği anlamına geldiği belirtilmiştir. Ancak birçok durumda, sınıf değerlendirmesini doğru bir şekilde veya algıladıkları gibi uygulamadıkları belirtilmiştir. Öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme algıları ile mevcut sınıf içi değerlendirme uygulamaları arasında bir ilişki olmadığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin sınıf içi değerlendirmeyi özetleyici değerlendirme olarak algılamaları, öğretmenlerin değerlendirme algıları ve uygulamaları arasındaki tutarsızlığın önemli bir nedeni olabileceği belirtilmiştir. Bunun ise Bangladeş'te öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme yoluyla öğrencilerin öğrenmesine rehberlik etmek için çok az çaba gösterdikleri çok yaygın bir durum olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre sınıfta öz değerlendirme, akran değerlendirmesi gibi farklı değerlendirme tekniklerini uygulayabilecekleri önerilmiştir. Bu tekniklerin, öğrencinin sonucundan ziyade öğrencinin öğrenme sürecini kolaylaştırıcı nitelikte olması gerektiği belirtilmiştir.

Warman vd. (2021) yapmış oldukları çalışmada Endonezya'daki 2013 öğretim programı politikalarının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemeyi, karşılaşılan engelleri, engelleri aşma ve yönetme yollarını araştırmayı amaçlamışlardır. Bu araştırmada nitel araştırmanın karma yöntem deseni kullanılmıştır. Araştırma 2018 yılında Haziran ile Kasım ayları arasında Samarinda, Doğu Borneo'daki devlet okullarında gerçekleştirilmiştir. K-13 öğretim programı politikalarının uygulanmasına ilişkin ortak sorunları ve K-13 öğretim programı politikalarına yönelik genel tepkileri yakalamak için 30'ar dakikalık yapılandırılmamış görüşme yapılmıştır ve bu görüşme esnasında alınan notlar ve görüşmeler esnasında alınan ses kaydının dökümleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuç kısmına bakıldığında ise 2015 yılında K-13 öğretim programı politikasının uygulanmasına ilişkin görüşlerin kötü olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin K-13 öğretim programı öğrenme etkinliklerini planlama, uygulama ve değerlendirmede zorluk çektikleri belirtilmiştir. Öğretmenler, öğretmen kitabında temel yetkinliklere karşılık gelemeyen göstergelerin

olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler keşif tabanlı ve proje tabanlı öğrenme ile ilgili ders planları geliştirmenin zor olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrenme etkinlikleri için uygun öğretim araçlarını belirlemenin zor olduğunu söylemişlerdir. Proje, keşif ve görev temelli öğretim yöntemlerinin uygulanmasının zaman ve maliyet açısından sınırlı olduğunu ve öğrenme faaliyetlerini destekleyecek tesis ve altyapının yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Bunun yanında öğretmenlerin yapması gereken değerlendirmenin çok yönlü ve karmaşık olması da öğretmenlerin karşısına sorun olarak çıktığı belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin K-13 öğretim programında mevcut olan farklı değerlendirme modellerine aşina olmaması da bir sorun olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin karşılaşmış oldukları bu zorlukların üstesinden gelme yöntemleri ile ilgili olarak ise öğretmenler arasında tartışmalar/değişimler düzenleme, en güncel bilgiler için interneti ve yeni yayınlanan kitaplar gibi kaynakları kullanma, verilen eğitimlere katılma, K-13 öğretim programına sunulan çeşitli öğretim modellerini test etme, mevcut ders planını aşamalı olarak değiştirmeye çalışma gibi yolların izlendiği belirtilmiştir.

Brown (2022) yapmış olduğu çalışmada, yükseköğretim öğrencilerinin değerlendirme hakkındaki algılarını, tutumlarını, inançlarını ve deneyimlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma yöntemi, Student Conceptions of Assessment (SCoA) envanterini veya bu envantere atıfta bulunan çalışmaları sistematik olarak inceleyen bir literatür taramasıdır. Çalışma grubu, dünya genelindeki 11 farklı ülkeden yükseköğretim öğrencilerini içeren 22 araştırmadan oluşan bir veri kümesidir. Araştırma kapsamı, üç temel yayının atıflarını içeren makalelerle sınırlıdır. Web of Science ve Google Scholar veri tabanları kullanılarak veri toplanmıştır. Sonuçlar olarak, öğrencilerin değerlendirmeye ilişkin olumlu görüşlerinin, öz-düzenleme ve öğrenme ile ilişkili olduğunu ve daha iyi akademik performansla bağlantılı olduğunu göstermiştir. Farklı değerlendirme türlerinin öğrencileri farklı şekillerde etkilediği ve bağlamsal faktörlerin öğrenci algılarını şekillendirdiği sonucuna varılmıştır. Çalışmanın temel sınırı ise, SCoA envanterine dayalı olarak kısıtlı bir literatür taraması kapsamında yapılmasıdır.

Aguayo-Hernandez vd. (2024) yapmış oldukları çalışmada, Meksika'daki bir özel üniversitede öğretim üyelerinin ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin bakış açılarını anlamak amacıyla nitel bir araştırma yürütmüşlerdir. Gömülü kuram metodolojisi kullanılarak yapılan çalışmada, öncelikle keşif amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan kısa bir anket (30 öğretim üyesine uygulanmıştır) ve ardından yarı yapılandırılmış görüşmeler (her birinden dört öğretim üyesi olmak üzere beş farklı disiplin alanından 20 öğretim üyesi ile) veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Veriler, nitel veri analizi yazılımı ile kodlanıp analiz edilmiş ve gömülü kuram yönteminin aşamaları izlenerek bir kuram modeli geliştirilmiştir. Araştırmanın bulgularından söz edilecek olursa, öğretim üyelerinin değerlendirme sürecinde kümülatif değerlendirme ve

geri bildirimine önem verdiğini, ancak geleneksel yöntemlerle sınırlı kaldıklarını göstermiştir. Öğretim üyelerinin, değerlendirmeyi öğrenmeyi destekleyen formatif bir süreç olarak gördüğü, geribildirim öneminin vurguladığı ve öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlamak amacıyla çeşitli değerlendirme stratejileri uyguladıkları belirtilmiştir. Ancak, büyük sınıflarda bireysel performansı değerlendirme, ekip çalışmasındaki bireysel katkıları ölçme ve geleneksel beklentiler gibi zorluklarla karşılaştıkları vurgulanmıştır. Ayrıca, değerlendirmelerin amacı ile öğretim stratejileri arasında uyum sağlamak zorlukları yaşanmış ve belirtilmiştir. Makale, yükseköğretim kurumlarında öğrenme değerlendirme sürecinin iyileştirilmesi için; öğretim üyelerine sürekli değerlendirme, çeşitli değerlendirme araçları ve stratejileri konusunda eğitim verilmesi, bireysel performansın değerlendirilmesi için yöntemler geliştirilmesi ve kurumsal politikaların güncellenmesi gibi önerilerde bulunmuştur. Çalışmanın sınırlılıkları arasında katılımcı sayısının sınırlı olması ve belirli bir üniversiteye odaklanması yer almıştır.

Hurskaya vd. (2024) yapmış oldukları çalışmada, 21. yüzyıl yükseköğretiminde etkili değerlendirme stratejilerini analiz etmeyi amaçlamışlardır. Araştırma, 2014-2024 yılları arasında Google Scholar veri tabanında yapılan kapsamlı bir literatür taraması (PRISMA yaklaşımı kullanılarak) yöntemini kullanmıştır. Veri toplama aracı olarak, belirli kriterlere göre seçilen 40 akademik yayın incelenmiştir. Araştırma sonuçlarında, 21. yüzyıl eğitiminde kümülatif ve formatif değerlendirmenin önemini vurgulanmıştır. Kümülatif değerlendirmenin, öğrencilerin başarılarını ders sonunda özetlerken, formatif değerlendirmenin geri bildirim yoluyla öğrenmeyi gerçek zamanlı olarak iyileştirdiği vurgulanmıştır. Rubrikler ve e-portfolyolar gibi bazı yöntemlerin her iki değerlendirme türü için de kullanılabileceği belirtilmiştir. Ayrıca, eleştirel düşünme, yaratıcılık, bilgi okuryazarlığı, iş birliği ve iletişim gibi 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesinde çeşitli değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasının önemi vurgulanmıştır. Bilgi okuryazarlığının geliştirilmesinde dijital araçların (bilgisayar destekli uyarlamalı testler, e-portfolyolar, çevrimiçi anketler vb.) etkili kullanımı önemli bulunmuştur. Sonuç olarak makale, 21. yüzyıl yükseköğretiminde etkili değerlendirme için kümülatif ve formatif değerlendirme yaklaşımlarının birleştirilmesi, 21. yüzyıl becerilerinin değerlendirilmesi ve dijital araçların entegre kullanılmasının gerekliliğini göstermiştir. Çalışmanın sınırlılıklarının ise kullanılan yöntemin literatür taramasına dayanması ve eski çalışmaları yeterince kapsamaması olarak belirtilmiştir.

Tai vd. (2024) yapmış oldukları çalışmada ise yükseköğretimde kapsayıcı değerlendirmenin sonuçları üzerine yapılan güncel araştırmaların kapsamlı ve eleştirel bir incelemesini yapmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın temel soruları, kapsayıcı değerlendirmenin hedeflediği öğrenci gruplarını, bu yaklaşımın öğrenciler üzerindeki etkilerini

ve literatürün kapsayıcı değerlendirme tasarımıyla ilgili önerilerini belirlemektir. Araştırma yöntemi olarak eleştirel bir literatür taraması kullanılmıştır. Bu tarama, 2015-2020 yılları arasında ERIC veri tabanında, “değerlendirme” ve “yükseköğretim” kelimeleri ile “azınlık”, “eşitlik”, “kapsayıcılık”, “sosyal” ve “engellilik” kelimelerinin çeşitli kombinasyonlarını kullanarak gerçekleştirilmiştir. Yalnızca hakemli makaleler, kitap bölümleri ve konferans bildirileri dahil edilmiştir. Başlık ve özet taraması sonucunda 24 yayın tam metin incelemesine tabi tutulmuş, bunlardan 13'ü kriterleri karşılamıştır. Veri toplama aracı olarak sadece literatür taraması kullanılmıştır. Araştırmanın sonuç kısmında ise, kapsayıcı değerlendirmenin ana yaklaşımının değerlendirmelerde seçenek sunmak olduğunu görülmektedir. Çalışmada incelenen kapsayıcı değerlendirme tasarımları, çeşitli öğrenci gruplarına (engelli öğrenciler, uluslararası öğrenciler, dil çeşitliliği olan öğrenciler) seçenekler sunmuştur. Ancak, seçenek sunmanın, özünde kapsayıcı olmayan değerlendirmelerin yeniden tasarlanmasını önlemeyi amaçlamadığı ve daha radikal değişikliklerden kaçınılabileceği belirtilmiştir. Çoğu çalışmada öğrenci algıları olumlu olsa da kapsayıcı değerlendirmenin öğrenme sonuçları üzerine etkisini inceleyen sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Öneriler arasında, değerlendirme tasarımında UDL prensiplerinin kullanılması, değerlendirmelerin öğrenme etkinlikleriyle uyumlu hale getirilmesi, öğrenci katılımının sağlanması ve değerlendirme sonrası düzenlemelerin yapılması yer almaktadır. Sonuç olarak, makale, yükseköğretimde kapsayıcı değerlendirmenin uygulamaya konulmasının sınırlı olduğunu, daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu ve kapsayıcı değerlendirmenin hem bireysel hem de sosyal sonuçlarını dikkate alan daha bütüncül bir yaklaşım benimsenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Tavakoli ve Gamlem (2024) tarafından yapılan çalışmada, Norveç'teki üç yükseköğretim kurumunda (iki üniversite ve bir üniversite koleji) öğretmen yetiştirme programlarındaki değerlendirme modellerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubu, bu kurumlardaki 278 öğretmen yetiştirme programı öğretim programından oluşmaktadır. Araştırma modeli, öncelikle öğretim programlarını belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemini kullanan, ardından geleneksel içerik analizini uygulayan, nitel bir doküman analizi çalışmasıdır. Veri toplama aracı olarak ilgili yükseköğretim kurumlarının öğretmen yetiştirme programlarının öğretim programları kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında, öğretmen yetiştirme programlarındaki değerlendirme modellerinde büyük bir çeşitlilik olduğu, yazılı değerlendirmelerin baskın olduğu, ancak portfolyo değerlendirmelerinin de yaygın olduğu gösterilmiştir. Kurslar arasında ve kurslar içinde değerlendirme modellerinde önemli farklılıklar tespit edilmiştir. Çalışma, formatif değerlendirmenin yeterince kullanılmadığını ve değerlendirme uygulamalarının program genelinde uyumlu olmadığını ortaya koymuştur.

Araştırmacılar, öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlığını artırmak için açık ve bütünlüklük değerlendirme kurslarının gerekliliğini vurgulamışlardır.

Yukarıda belirtilen çalışmalar, çeşitli ülkelerdeki öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme uygulamalarına yönelik algılarını ve bu uygulamaların etkilerini incelemektedir. Ndalichako'nun (2015) araştırmasında, Tanzanya'daki öğretmenlerin değerlendirmeyi genellikle sınavlara hazırlık aracı olarak gördükleri ve bu durumun öğretim süreçlerini olumsuz etkilediği vurgulanırken; Latifi vd. (2018) Pakistan'da yapılan çalışmada, sınıf içi değerlendirme tekniklerinin çoğunlukla biçimlendirici ve özetleyici olarak kullanıldığı ancak öz değerlendirmenin ihmal edildiği tespit edilmiştir. Warman vd. (2021) Endonezya'daki K-13 öğretim programı politikalarının zorluklarını ele alırken, öğretmenlerin uygun öğretim araçları bulmakta zorlandıklarını belirtmiştir. Rahman (2018) ise Bangladeş'teki öğretmenlerin sınıf içi değerlendirmede algı ile uygulama arasındaki tutarsızlığı ortaya koymuş; öğretmenlerin genellikle özetleyici değerlendirme yöntemine odaklandığına dikkat çekmiştir. Ghania ve Mokhtar (2018) Cezayir'de yetkinlik temelli değerlendirme yöntemlerindeki yetersiz bilgiyi ve öğretmenlerin bu yöntemlerdeki eksikliklerini belirtmektedir. Genel olarak bu çalışmalar, öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinde olumlu algılara sahip olmalarına rağmen, pratikte çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını ve değerlendirme araçlarının etkin kullanılmadığını göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde yeterli destek ve eğitim fırsatlarına ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin daha etkili sınıf içi değerlendirme uygulamaları geliştirmeleri için sistematik destek ve öğretmen eğitim programlarının önemini vurgulamaktadır.

Çeşitli ülkelerde yapılan araştırmalar, öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik genel olarak olumlu bir algıya sahip olmalarına rağmen, uygulamada birçok zorlukla karşılaştıklarını göstermiştir. Özellikle Tanzanya, Bangladeş, Pakistan ve Cezayir gibi ülkelerde öğretmenlerin değerlendirmeyi daha çok sınav odaklı bir araç olarak gördükleri ve biçimlendirici değerlendirme tekniklerini yeterince kullanmadıkları belirlenmiştir. Bunun yanında, değerlendirme süreçlerinin öğrenci motivasyonu ve öğrenme üzerinde önemli etkileri olduğu vurgulanmış, ancak öğretmenlerin yetkinlik eksikliği ve hizmet içi eğitim yetersizliği nedeniyle modern yöntemleri uygulamakta zorlandıkları görülmüştür. Ayrıca, proje tabanlı değerlendirme gibi yenilikçi yöntemlerin maliyet ve zaman açısından zorluk yarattığı, yetkinlik temelli değerlendirme konusunda eksikliklerin bulunduğu tespit edilmiştir. Öte yandan, yükseköğretimde kapsayıcı değerlendirme ve 21. yüzyıl becerilerinin ölçülmesine yönelik çalışmalar, öğrencilerin gelişimi açısından bu yaklaşımların önemini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinde daha yetkin hale gelmeleri için hizmet

içi eğitimlerin artırılması, biçimlendirici ve kapsayıcı değerlendirme tekniklerinin yaygınlaştırılması, ğrenci merkezli değerlendirme yöntemlerine geçiş yapılması ve dijital araçların sürece entegre edilmesi gerektiği önerilmektedir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiş olup, desen olarak durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması alan yazında olay incelemesi, örnek olay çalışması, örnek olay inceleme yöntemi, vaka çalışması isimleri ile de geçmektedir. Durum çalışmaları, bilimsel sorulara yanıt bulmak için kullanılan özgün bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2021, s. 24). Bu araştırma modeli bireyleri, olayları, sorunları veya girişimleri kapsamlı bir şekilde ele almaktadır (Güçlü, 2021, s. 365). Durum çalışmaları tekil veya çoklu olay, çevre, program, sosyal grup ya da birbirine bağlı sistemlerin ayrıntılı bir şekilde araştırılmasını kapsamaktadır (McMillan, 2000). Merriam'ın (2009/2018) tanımıyla durum çalışması, sınırlı bir sistemin kapsamlı bir şekilde tanımlanması ve analizidir. Durum çalışmaları, araştırmalarda bir olayın ayrıntılarını ortaya koymak, olası açıklamalar üretmek ve olayı değerlendirmek için kullanılır. Durum çalışmaları hem nicel hem de nitel yöntemlerle yürütülebilir. Her iki yaklaşımın da amacı, belirli bir durum hakkında bulgular elde etmektir (Yıldırım & Şimşek, 2021, s.70). Durum çalışmaları ayrıca karar verme süreçlerini, uygulanan programları, kurumları, uygulama yöntemlerini, örgütsel dönüşümü, ulusal ekonomileri, sektörleri veya politikaları da inceleme olanağı sunar (Yin, 2009). Durum çalışmaları, standart olmayan veri toplama süreçleri nedeniyle araştırmacının rolünün önemli olduğu nitel bir araştırma yöntemidir. Araştırmacı, tarafsız, esnek ve yorumlama becerisine sahip olmalıdır; karşılaştığı durumları fırsat olarak değerlendirip, iyi sorular sorarak ve cevapları objektif bir şekilde yorumlayarak çalışmalıdır (Subaşı & Okumuş, 2017). Durum çalışmaları, bir ortamda gerçekleşen olayları sistematik bir şekilde gözlemleyerek, veri toplayarak, analiz ederek ve bulguları sunarak anlamaya yönelik bir yaklaşımdır (Aytaçlı, 2012).

Nitel bir araştırma yöntemi olan durum çalışmasının yürütülmesi, aşağıdaki sekiz aşamayı içerir (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 304);

- Araştırma sorularının formüle edilmesi
- Araştırma alt problemlerinin belirlenmesi
- Veri toplama biriminin tanımlanması
- Çalışma durumunun seçimi
- Katılımcıların seçimi

- Veri toplama ve analiz birimleri ile ilişkilendirme
- Veri analizi ve yorumlama
- Durum çalışmasının raporlanması

Bu çalışmada 2023 yılı Eylül ayında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ölçme ve değerlendirme yönetmeliğinde yapılmış olan değişiklikler ve revizyonlar, yeni ve incelenmeye açık bir durum oluşturmuştur. Bu durum hakkında bulgular elde etmek amacıyla, güncel ölçme ve değerlendirme yönetmeliğindeki değişimleri deneyimlemiş 15 tane öğretmen ile görüşmeler yapılmış, onların görüş ve deneyimleri derinlemesine incelenmiştir. Bu araştırmada yeni bir durumun bir grup üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlandığı için bu çalışmada durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu Kars ili ve ilçelerinde bulunan ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan dil derslerine (Türkçe, İngilizce, Türk Dili ve Edebiyatı) giren öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların ortaokul ve lisede görev yapan dil öğretmenlerinden seçilmesinin sebebi yönetmelikte yapılan değişikliklerin tamamını deneyimleyen en kapsayıcı öğretmen grubunu temsil etmeleridir. Özellikle uygulamalı dil sınavları ile ilgili getirilen yenilikleri dil dersi öğretmenlerinin deneyimlemeleri, ancak diğer branşlarda görev yapan öğretmenlerin bu yeniliğin dışında kalmaları çalışma grubunun belirlenmesinde önemli bir faktör olmuştur. Bu çalışmada nitel veri toplama aşamasında katılımcıların belirlenmesi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmacının bilgi edinmek, anlam oluşturmak ve derinleşmek istediği belirli bir örneklem seçiminin gerekliliğine dayanır (Merriam, 2009/2018). Olasılık dışı örnekleme türlerinden biri olan bu yöntem, araştırmacının hangi unsurların çalışma evrenini en etkili şekilde temsil ettiğine ve araştırma için yararlı olacağına inanarak belirli örnekleri seçmesini gerektirir (Babbie, 2007). Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2023-2024 eğitim öğretim yılı başında yapmış olduğu ölçme ve değerlendirme yönetmeliğindeki yapılan değişiklikler ile ilgili Millî Eğitim Bakanlığı himayesinde ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde görev yapan eğitimcilerden görüş alınmıştır. Burada özellikle ortaokul ve lise kademesinde görev yapan dil dersi öğretmeni olması kriteri arandığı için araştırma süresince ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmasının doğru olacağına karar verilmiştir.

Bu örnekleme yönteminin temel prensibi, belirlenen bir dizi kriteri içeren tüm durumlardan faydalanılmasıdır. Belirtilen bu kriterler, araştırmacı tarafından geliştirilebilir ya da daha önce hazırlanmış bir kriter listesi esas alınarak uygulanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2021,

s. 120). Bir araştırmada gözlem birimleri, belli özelliklere sahip bireyler, olaylar, nesneler veya durumlar şeklinde oluşturulabilir. Bu bağlamda, örneklem için belirlenen kriterleri taşıyan birimler (nesneler, olaylar vb.) örneklemenin içine dahil edilir (Büyüköztürk vd., 2021, s. 94-95). Okul sistemi hesaba katıldığında; örneğın, bir öğretim yılında 10 günden fazla devamsızlığı olan öğrenciler ayrıntılı bir nitel çalışmanın örneklemini oluşturabilir (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 120). Bir diğerk örnek olarak Lise 1 tarih ders kitaplarında demokrasinin yerini incelemeyi isteyen bir araştırmacı, örneklemini yalnızca Millî Eğitim Bakanlığı'nın onayından geçen kitaplardan oluşturabilir (Büyüköztürk vd., 2021, s. 95).

Bu araştırmada örneklemini Kars ili merkezinde ve ilçelerinde (Selim, Susuz) bulunan resmi ortaokul/lise türünde görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmada gönüllü olarak katılmayı kabul eden 15 ortaokul/lise kademesinde görev yapan öğretmene ulaşılmıştır. Çalışma esnasında etik kurallara dikkat edilmiş, öğretmenlerin isimleri kullanılmamış, özel isimler yerine G1'den G15'e kadar kod isimler kullanılmıştır. Tablo 1'de çalışmaya katılan öğretmenlerin bilgilerine yer verilmiştir;

Tablo 1. *Çalışmaya Katılan Öğretmenlere Ait Bilgiler*

Katılımcı	Branş	Görev Yeri	Kıdem	Görev Yapılan Kademe	Cinsiyet
G1	Edebiyat	Selim	16 yıl	Lise	Erkek
G2	İngilizce	Selim	2 yıl	Lise	Kadın
G3	Edebiyat	Selim	6 yıl	Lise	Erkek
G4	Edebiyat	Selim	2 yıl	Lise	Kadın
G5	Türkçe	Susuz	2 yıl	Ortaokul	Kadın
G6	Türkçe	Susuz	2 yıl	Ortaokul	Kadın
G7	Türkçe	Merkez	18 yıl	Ortaokul	Kadın
G8	İngilizce	Merkez	15 yıl	Ortaokul	Kadın
G9	Türkçe	Merkez	20 yıl	Ortaokul	Kadın
G10	Türkçe	Merkez	14 yıl	Ortaokul	Erkek
G11	Türkçe	Susuz	7 yıl	Ortaokul	Erkek
G12	Türkçe	Susuz	10 yıl	Ortaokul	Erkek
G13	Edebiyat	Susuz	6 yıl	Lise	Erkek
G14	Edebiyat	Susuz	2 yıl	Lise	Kadın
G15	İngilizce	Susuz	7 yıl	Lise	Erkek

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin 5'inin Edebiyat öğretmeni, 3'ünün İngilizce öğretmeni, 7'sinin de Türkçe öğretmeni olduğı görölmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında 15 yıl ve üzerinde deneyime sahip olan 4 öğretmen, 10-14 yıl arasında deneyime sahip olan 2 öğretmen, 10 yılın altında deneyime sahip olan ise 9 öğretmen vardır. Katılımcı öğretmenlerden 7'si erkek, 8'i ise kadındır. Araştırmaya katkı sağlayan öğretmenlerden 4 tanesi Selim ilçesinde, 7 tanesi Susuz ilçesinde ve 4 tanesi de Merkez ilçesinde görev yapmaktadır. Bunun yanında öğretmenlerden 7 tanesi lise kademesinde, 8 tanesi ise ortaokul kademesinde görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerden veri toplamak için görüşme yöntemi türlerinden olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Görüşme, en az iki kişi tarafından ve sözlü şekilde sürdürülen bir iletişim sürecidir. Görüşme, araştırmada cevap aranan sorular kapsamında ilgili şahıslardan veri toplama olarak da ifade edilebilir (Büyüköztürk vd., 2021, s. 158). Geçmiş zamanda yaşanmış ve tekerrür etmeyecek olayları öğrenmek istenildiğinde de görüşme yoluna başvurulabilir (Merriam, 2009/2018).

İlk bakışta, görüşme basit bir veri toplama yöntemi olarak algılanabilir ve yalnızca konuşma ve dinleme gibi yaygın becerileri gerektirdiği düşünülür (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 127). Fakat görüşme; beceri, duyarlılık, odaklanma, insanlar arası anlayış, sezgi, zihinsel açıdan uyanıklık ve disiplin gibi birçok unsur içerdiğinden hem sanat hem de bilim olarak değerlendirilmektedir (Patton, 1987, s. 108).

Görüşme tekniğinde; analizlerin basitliği, katılımcının kendisini anlatma imkânı ve gerektiğinde detaylı bilgi verme gibi avantajları bulunmaktadır; ancak kontrol kaybı, önemsiz konulara çok fazla zaman harcanması ve görüşme yapılan bireylere belirli standartların uygulanmaması nedeniyle güvenilirliğin azalması gibi dezavantajları da mevcuttur (Büyüköztürk vd., 2021, s. 159).

Araştırmada Anderson'un (1990) görüşme formu geliştirilirken izlenmesi gereken adımlara yönelik aşamaları izlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması aşamasında, öncelikle araştırma konusu ile ilgili alan yazın taraması yapılmış ve sonrasında araştırmanın amacına uygun sorular hazırlanmıştır. Ardından öğretmenlerden alınacak olan demografik bilgilere karar verilmiş ve bu bilgilerin alınabilmesi için görüşme formunda alanlar oluşturulmuş, bu alanların altına ise görüşme soruları yerleştirilmiştir. Görüşme formu oluşturulduktan sonra uzman görüşü almak için görüşme formu ile ilgili olarak sorular oluşturulmuştur. Bu sorular görüşme formundaki ifadelerin anlaşılabilirliği, görüşme formundaki soru sayısının yeterliği, görüşme formundan çıkarılması gereken maddeler ile ilgilidir. Kafkas Üniversitesi'nde görev yapmakta olan 1 profesör, 1 öğretim görevlisi ve 1 araştırma görevlisi tarafından uzman görüşü alınmış ve onların önerileri doğrultusunda görüşme formu üzerinde maddelerin anlaşılabilirliğini etkileyecek kelimeler, anlaşılması daha kolay olan kelimeler ile değiştirilmiş; soru sayısının yeterli olduğu ve çıkarılması gereken maddenin bulunmadığı belirtilmiştir. Bunun yanında uygulamaya geçiş öncesi görüşme formunun taslağı üzerinde Susuz ilçesinde görev yapmakta olan 3 öğretmen ile pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan hazırlıkları sınamak ve işlevsel bir görüşme formu tasarlandığından emin olmak ve farklı

görüşmecilerin de görüşme formunu anladığını kontrol amaçlı pilot uygulama yapmak gerekmektedir (Büyüköztürk vd., 2021, s. 165). Yapılan pilot çalışma ile görüşme formunun işlerliği hakkında bilgi edinilmiş ve ardından görüşme formu çalışma grubuna uygulanmıştır. Görüşme formunun ilk bölümünde araştırmanın ne ile ilgili olduğu ve görüşmeye katılan öğretmenlerin isim, soy isim, görev yaptığı kademe, cinsiyet, mesleki kıdem gibi bilgileri yer almış, bu bilgilerin altında ise görüşme sorularına yer verilmiştir. Görüşme sorularının ardından ise ses kayıtlarının sadece akademik araştırmalar doğrultusunda kullanılacağına dair izin belgesi yer almıştır.

Süreç

Hazırlanan görüşme formunun uygulanmasından önce, Kars İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler tamamlanmış (EK-3) ve Susuz, Merkez ve Selim ilçelerinde çalışma yapılacak olan okullar belirlenmiştir. İlçelerdeki okullara gidilmeden önce orada görev yapan İngilizce, Türkçe ve Edebiyat öğretmenlerinin sayıları teyit edilmiştir. Okullara gidilmeden önce araştırmacı tarafından öğretmenlerin ses kayıtlarının alabilmek için, bu kayıtların yalnızca araştırma kapsamında kullanılacağına yönelik bir izin belgesi (EK-2) oluşturulmuştur. Çalışmanın yapılabilmesi için İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından tanımlanan 10 okul içerisinde toplam 15 dil dersine (İngilizce, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı) giren öğretmen ile onların da onayı doğrultusunda görüşme yapılmış ve onların sorular ile ilgili görüşleri araştırmacı tarafından ses kaydına alınmıştır. Görüşmeler ortalama 10 dakika sürmüş ve yüz yüze olarak okul içerisinde ses kaydının anlaşılmasını güçleştirecek seslerden uzak bir alanda (kütüphane, öğretmenler odası, boş sınıf) gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile alınan öğretmen görüşlerinin analizi için nitel veri analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Başlangıçta kitle iletişim araçlarının ve kamusal konuşmaların analizinde kullanılan içerik analizlerinin daha sonra her türlü iletişimsel materyalin incelenmesinde de kullanımı yaygınlaşmıştır (Weber, 1990). Bu yaklaşım; bireylerin, olguların ya da olayların gözlemlenmesi, mülakata tabi tutulması veya sorularla incelenmesi yerine, daha önce elde edilmiş ve belgelenmiş materyallerin analiz edilmesini içermektedir (Güçlü, 2021, s. 200). İçerik analizi; nitel metinleri kodlama kurallarına göre daha az sayıda kategoriye indirgeyen sistematik, tekrarlanabilir bir teknik olarak da tanımlanmıştır (Güçlü, 2021, s. 201). Görüşme verilerinin analizindeki gaye, görüşmecilerden toplanan veriler ile araştırma konusunu kaynaştırmaktır (Büyüköztürk vd., 2021, s. 170). Araştırmacı, içerik analizi tekniğini kullanarak seçilen metinlerin, belgelerin ve

temaların içeriğini belirli standartlar çerçevesinde tarafsız bir şekilde değerlendirme imkânı bulunmaktadır (Metin & Ünal, 2022). Güçlü'ye (2021) göre, içerik analizi sürecinde araştırmacının takip edeceği aşamalar genel olarak şu şekilde sıralanabilir:

- Araştırma probleminin tanımlanması ve araştırma sorusunun belirlenmesi,
- Verilerin içerik analizi için hazırlanması,
- Araştırma örnekleminin belirlenmesi,
- Analiz birim (ler)inin belirlenmesi,
- Analizde kullanılacak kodların kararlaştırılması,
- Analiz için kategorilerin oluşturulması,
- Veri analizinin gerçekleştirilmesi,
- Sonuçların rapor edilmesi.

Araştırma sürecinde yapılan görüşmelerden elde edilen ses kayıtları, metin formatına çevrilmiştir. Veri analizi için en uygun yöntem, görüşmeler sırasında söylenenlerin yazılı hale getirilmesidir (Merriam, 2009/2018). Nitel içerik analizlerinde, metin içerisindeki önemli temalara dayanarak çeşitli kategoriler oluşturulur ve sosyal gerçekliğin çok yönlü tanımlarıyla tasvirler gerçekleştirilir (Metin & Ünal, 2022). Uygulanan bu analiz süreci ile araştırmada ele alınan konuların ve öğretmen görüşlerinin daha detaylı bir şekilde incelenebilmesine olanak sağlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik, bir çalışmanın sonuçlarını doğruluğu ve veri toplama aracının gerçek durumu ne kadar doğru yansıtabildiği ile ilgilidir. Bir başka anlatımla ölçme sonuçlarının geçerliği, amaçlanan ölçmenin gerçekleştirilebilme derecesidir (Büyüköztürk vd., 2021, s. 121). Nitel çalışmada geçerlik kavramı, incelenmekte olan olgunun doğru bir şekilde temsil edilmesi ve tün gerçekliğiyle ortaya konulması, olgunun objektif olarak gözlemlenmesi, elde edilen sonuçların bütünlüğünü ve yapı ile veri arasında kurulan köprünün doğruluğu konularını kapsamaktadır (Bryman, 2012; Hammersley, 1990). Ayrıca geçerlilik kavramının ilgi alanına; toplanan verilerin doğruluğu, derinliği, uygunluğu ve kapsamı, katılımcıların yaklaşımı, çeşitleme derecesi ve araştırmacının önyargısızlığı veya objektifliği de dâhil edebiliriz (Winter, 2000).

Nitel araştırmalarda sağlanması gereken geçerlik türlerine baktığımızda, betimsel geçerlik; veri toplama sürecini ifade etmekte ve belirli olaylar ve durumlarla ilgili raporlamanın doğruluğunu değerlendirmek için kullanılmaktadır (Güçlü, 2021, s. 444). Bu çalışmada betimsel geçerliğin sağlanması amacıyla görüşmeciler ile ses kaydı tekrar dinlenilmiş, beyan

ettikleri bilgilerin doğruluğu teyit edilmiştir. Buna ek olarak içerik analizinde kodlamalar ayrı ayrı araştırmacı ve Susuz ilçesinde görev yapmakta olan uzman Türkçe öğretmeni tarafından yapılmış ve kodlayıcılar arasındaki tutarlılık oranı hesaplanmıştır. Nitel araştırmalarda sağlanması gereken bir diğer geçerlik türü olan yorumlayıcı geçerlik ise incelenmekte olan konuyla ilgili katılımcılar tarafından yapılan anlamlandırmanın araştırmacı tarafından doğru bir şekilde tasvir edilmesini ifade etmektedir (Johnson, 1997). Bu çalışmada ise yorumlayıcı geçerliğinin sağlanabilmesi için görüşmecilerden alınan ses kayıtlarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bunun yanında görüşmeler yapılmadan önce görüşme sorularının ne derece sağlıklı olduğu ve ne derece amaca hizmet ettiği hususunda uzmanlardan görüş alınmış ve geri dönütler doğrultusunda görüşme formunun son hali şekillenmiştir.

Güvenirlik ise, bir nitel araştırmada elde edilen bulguların doğruluğunu ve tekrar edilebilir olmasını ifade etmektedir. Geçerliliğe nispeten güvenilirlik daha kolay değerlendirilebilmektedir (Güçlü, 2021, s. 453-458). Örneğin Miles ve Huberman (1994), nitel araştırma tasarımlarının güvenilirliğini değerlendirmede aşağıda yer alan soruların sorulmasını önermektedir;

- Araştırma soruları açık ve çalışma tasarımının özelliklerine benzer midir?
- Araştırmacıların çalışma ile ilgili rolü ve durumu açık bir şekilde belirtilmiş midir?
- Bulgular ile veri kaynakları karşılaştırılabilir midir?
- Önemli örnekler ve rasyonel hipotezler açıkça belirtilmiş midir?
- Araştırma sorularına ilişkin toplanan veriler tüm durumlara, zamanlara ve katılımcılara vb. uygun mudur?
- Birden çok saha çalışması söz konusuysa benzer veri toplama yöntemleri ve teknikleri gerekli midir?
- Veri kalite kontrolleri yapılmış mıdır?
- Birden fazla gözlemcinin kayıtları, örneklerle veya zamanlarla örtüşmekte midir? Yoksa ne zaman örtüşmesi beklenmektedir?
- Uzman veya meslektaş gözden geçirme formları kullanılmış mıdır?

Bazı nitel araştırmacılar “güvenirlik”, yerine “tarafsızlık”, “doğrulanabilirlik”, “tutarlılık”, “uygulanabilirlik” ve “aktarılabirlik” gibi kavramlar kullanmayı tercih etmektedirler (Lincoln & Guba, 1985). Nitel bir araştırmada kapsamlı alan gözlemleri gerçekleştirilmesi, araştırma ekibinin doğru ve ayrıntılı bilgi sağlamasına yardımcı olmaktadır. Katılımcılar tarafından alan notlarının gözden geçirilmesi, ses ve video kayıtlarının yapılması, fotoğrafların çekilmesi, katılımcılardan doğrudan alıntı yapılması ve bu alıntılarının ekleme

yapılmadan asıl haliyle sunulması, güvenilirliği artıran unsurlardandır (Büyüköztürk vd., 2021, s. 264). Bu çalışmada genellikle Miles ve Huberman'ın (1994)  onerileri doğrultusunda aşağıdaki önlemler alınmıştır;

- Kavramların anlamlı bütünlüğü sağlanmıştır.
- Elde edilen bulguların kavramsal  er eve ile uyumu sağlanmıştır.
- Araştırmada elde edilen verilerin süreci ve ortamı ayrıntılı tanımlanmıştır.
- Katılımcıların  zellikleri ayrıntılı tanımlanmıştır.
- Veri analiz süreçleri ayrıntılı açıklanmıştır.
- Sonuçlar ilgili literatürle ilişkilendirilmiştir.
- Doğrudan alıntılar sunulmuştur.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

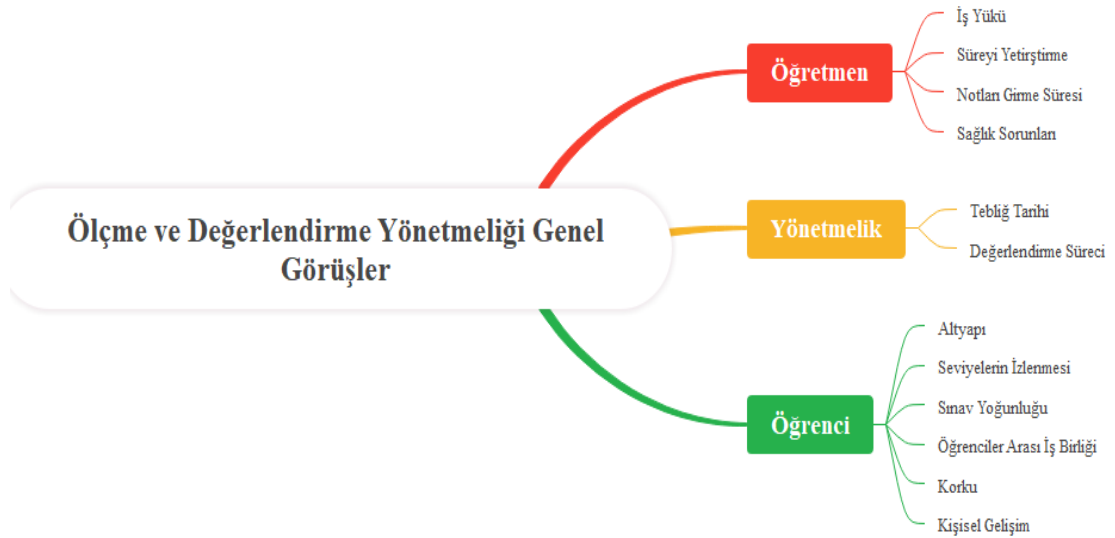
Bulgular

Çalışmanın sonuçlarının sunumunda görüşme soruları dikkate alınmıştır. Veri toplama sürecinde kullanılan kavram ve kategorileri desteklemek amacı ile verilen yanıtlardan doğrudan alıntılar kullanılmıştır.

Sınav Haftası Uygulamasına Yönelik Görüşler

Öğretmenlere yöneltilen “ülke genelinde lise ve ortaokullarda sınav haftası uygulamasına yönelik görüşleriniz nelerdir?” sorusuna yönelik verdikleri cevaplar doğrultusunda genel olarak olumlu ve olumsuz görüşler ortaya çıkmış ve verilen cevapların analizi sonucunda Şekil 1’deki gibi bulgular ortaya çıkmıştır.

Şekil 1. Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliğine Yönelik Görüşler



Şekil 1’deki analiz sonucu incelendiğinde, verilen cevapların “*öğretmen, yönetmelik ve öğrenci*” olmak üzere üç kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Öğretmen kategorisi; *iş yükü (G2)*, *süreyi yetiştirme (G9)*, *notları girme süresi (G9)* ve *sağlık sorunları (G9)* şeklinde kodlanmıştır. Bu kodlar ile ilgili olarak katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

İş yükü artışı ile ilgili:

“..... ama gerçekçi olarak baktığımızda okullarda uygulanması çok zorlu ve yıpratıcı bir süreç oluyor ve ilk bu değişim yapıldığında bizim öğrenmemiz çok geç olmuştu. Yani sınav haftasına yakın öğrenmiştik ve tekrar sınav sorularını

düzenlemek zorunda kaldık, işte kazanımlara uygun bir şekilde düzenlemek, senaryoyu ayarlamak gerçekten yıpratıcıydı...” (G2).

Süreyi yetiştirememe ile ilgili:

“...evet, şöyle, ben Türkçe öğretmeniyim, bize ekstradan dinleme, konuşma sınavları geldi. Ortak yazılımın belirli bir bölümü alınıyor. Dinleme ve konuşmanın belirli bir bölümü. Yalnız şöyle bir problem var, şimdi Türkçe ders saati olarak çocuklara yönetmelikte belirtilen 40 dakika. Yalnız bunu çocuğu 40 dakika içinde bütün sınıfı aynı anda sınav yapmanız imkânsız...” (G9).

Notları girme süresi ile ilgili:

“...çıkarak şu anki duruma baktığınızda benim bakanlığa eleştirim şudur, önceden 15 gündü bizim sınavları okuma süremiz 10 güne çektiler. Hangi mantıkla ben soruyorum yani gerçekten çok zorluk çekiyoruz. Bir de okuldan şifre alma durumumuz yok. Bakanlık direk kapatıyor. Ben niye gideyim, idare ile yüz göz olayım işimle ilgili hiç gerek yok. Bütün bunlar beni zorluyor.” (G9).

Sağlık sorunları ile ilgili:

“Hele bir de sağlık problemlerinizi varsa göz problemi falan gerçekten zorluyor. O nedenle yani bu 10 günlük süreyi Allah rızası için eskisine 15’e hatta yirmiyeye tamamlamaları lazım. Çünkü dinlemeyi okuyorsun. Konuşmayı sınavda yapıyorsun, ortak yazılı yapıyorsun. Üçünün ortalaması bir sınav giriyorsun...” (G9).

İkinci kategoride ise “yönetmelik” ile ilgili olan kodlara yer verilmiştir. Bu kategori altında iki tane kod vardır ve bunlar; *tebliğ tarihi (G1)* ve *değerlendirme sürecidir (G2)*. Bu kodlar ile ilgili olarak katılımcılardan gelen alıntılar aşağıda gösterilmiştir;

Tebliğ tarihi ile ilgili:

“... yani öncelikle öğretmenler arasında bir tedirginlik oluşturdu bu. Çünkü hani damdan düşer gibi bir anda bir baktık ki sınavların ortak yapılması gündeme geldi. Hemen okullara yazılar falan gönderildi. WhatsApp gruplarında paylaşıldı işte sınav şu günü yapılacak şu sınav bugün yapılacak diye öncelikle dediğim gibi bir panik havası oluşturdu...” (G1).

Değerlendirme süreci ile ilgili:

“... konuşma sınavlarında şöyle bir sıkıntımız oluyor, öğrenciler yeterli eğitimi görmedikleri için o alanda tabii ki zorlanıyorlar. Ve normalde mesela bizim, ütöpik düşünmezsek gerçekçi olursak, ya bir ses kaydının alınması gerekiyor, ya bir video kaydının alınması gerekiyor aslında. Çünkü çocuk daha sonra buna itiraz ederse önümüzde hiçbir kayıt yok. Ben kafama göre o notu vermiyorum puanları, bir değerlendirme ölçeği var ama yine de itiraz ederse geriye dönüp bakabileceğimiz bir materyalimiz yok. Kanıtımız yok. Mesela bu bir eksiklik...” (G2).

Son kategori olan “öğrenci” kategorisinde ise öğrenci ile ilgili olan kodlara yer verilmiştir. Bu kategori altında kodlar; *altyapı (G2)*, *seviyelerin izlenmesi (G3)*, *sınav yoğunluğu (G4)*, *öğrenciler arası iş birliği (G4)*, *korku (G9)* ve *kişisel gelişim (G9)*. Bu kodlar ile ilgili olarak katılımcıların görüşlerinden örnek alıntılar aşağıda gösterilmiştir;

Altyapı eksikliği ile ilgili:

“...onun haricinde okuma yazma ve dinlemede bir sorunumuz yok ama konuşma sınavlarında şöyle bir sıkıntımız oluyor, öğrenciler yeterli eğitimi görmedikleri için o alanda tabii ki zorlanıyorlar...” (G2).

Seviyelerinin izlenmesi ile ilgili:

“...ortak sınavların merkezden gelinmesi ve çocukların seviyesini görmemiz açısından iyi oluyor. Türkiye’de İstanbul’daki çocukla Kars’taki çocuğun durumunu takip etme imkânı sağlıyor bize...” (G3).

Sınav yoğunluğu ile ilgili:

“...olumsuz olarak da bu ölçme ve değerlendirme sistemi bütün sınavları aynı haftaya sokması, öğrencilerin aynı gün içerisinde üçten daha fazlasına girmesi de. Onların başarısını aşağı çektiğini düşünüyorum...” (G4).

Öğrenciler arası iş birliği ile ilgili:

“...görüşleriniz için öncelikle olumlu görüşlerinden bahsetmek istiyorum. Ortak bir sınav haftasının olması okulda gerçekten bir sınav atmosferi oluşturuyor ve öğrencilerin hep birlikte çalışma durumunu yükselttiğini söyleyebilirim...” (G4).

Korku ile ilgili:

“Çünkü zaten çocuklar konuşmaya yönelik bir ön yargıları var, 3 kelimeyle hayatlarını idame ettiriyorlar, kalkıyor çocuk mesela konuşacak ama. Adını soyadını, sınıfını söylüyor o kadar yani hani evet, bu konuda bizim eksiklerimiz var mı? Tabii ki vardır onu kabul ediyorum ama şöyle ben bu tarz değişiklik değişikliklerin biraz daha böyle toplumdan sonra yani toplumda birtakım yapılanmalara gidilmeli...” (G9).

Kişisel gelişim ile ilgili:

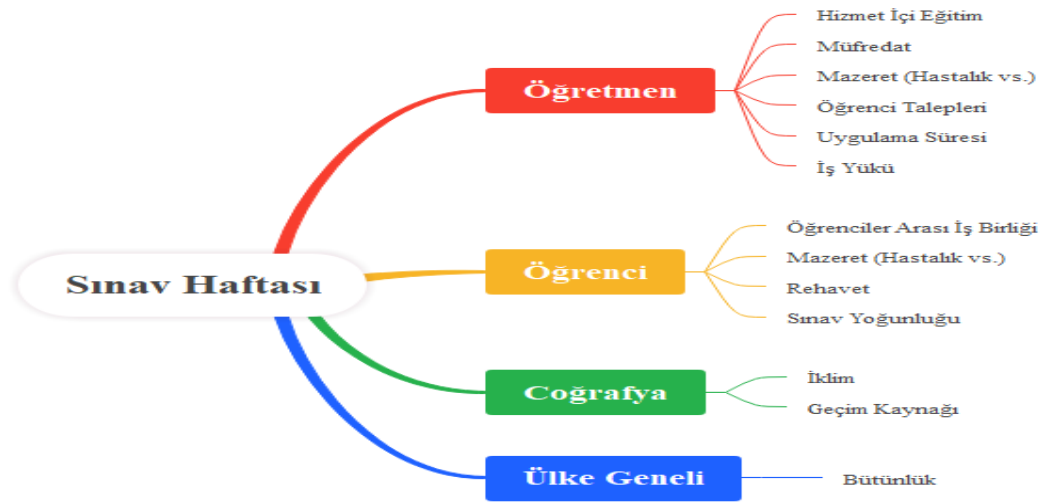
“...dedim ki çocuklar hani ilgi alanınız hangi yönde ise onu anlatın. Erkek öğrencilerin çoğu futbolcular tanıttı. Kız öğrenciler hiç bilmediğimiz ülkeler hakkında bize bilgiler verdi. Maksat burada çocuğu konuşturmaktı. Onun için araç benim için çok da önemli olmadı. Belki bu anlamda ilerleme katettik. Çünkü bu son yazılılarda çocukların biraz daha böyle o tutukluluklarının azaldığını gördüm. Bu beni mutlu etti...” (G9).

Görüşlere genel olarak bakıldığında; iş yükünün artışı, süreyi yetiştirme zorlukları, not giriş sürelerinin kısılması ve sağlık sorunları gibi faktörlerin öğretmenler üzerinde ciddi bir baskı oluşturduğu görülmektedir. Yönetmelik açısından ise tebliğ tarihlerinin ani olması öğretmenlerde belirsizlik ve kaygıya yol açarken, değerlendirme sürecinde kayıt eksikliği gibi yapısal sorunların yaşandığı belirtilmiştir. Öğrenci perspektifinden bakıldığında ise altyapı eksiklikleri, sınav yoğunluğu ve korku gibi olumsuz durumlar dile getirilirken, ortak sınavların seviyelerin izlenmesine katkı sağlaması, öğrenciler arası iş birliğini artırması ve kişisel gelişimlerine destek olması gibi olumlu yönler de vurgulanmıştır. Genel olarak, bu değerlendirme sürecinin hem öğretmenler hem de öğrenciler üzerinde çeşitli olumlu ve olumsuz

etkileri olduğu görülmekte, sürecin daha verimli hale getirilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiği sonucuna varılmaktadır.

Öğretmenlerin genel görüşleri ile birlikte sınav haftasına yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu görüşlerden elde edilen bulgular Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2. Sınav Haftası Uygulaması ile İlgili Görüşler



Şekil 2 incelendiğinde öğretmen görüşlerinin öğretmen, öğrenci, coğrafya ve ülke geneli şeklinde dört kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Öğretmen kategorisi; *hizmetiçi eğitim* (G2), *öğretim programı* (G3), *mazeret (hastalık vs.)* (G13), *öğrenci talepleri* (G9), *uygulama süresi* (G8) ve *iş yüğü* (G15) şeklinde kodlanmıştır. Bu kodlar ile ilgili olarak katılımcıların görüşlerinden örnekler aşağıda gösterilmiştir;

Hizmet içi eğitim ile ilgili:

“...yaşadığımız bir durum, seminere gitmemiz gerekiyor öğleden sonra, sınavımız var, başka sınavlar da var sabahdan. Birçok öğretmen görevli izinli gidecek. Kalan öğretmenlerle nasıl sınav yapılacak? Mesela bu bizim elimizde olan bir şey olsaydı ona göre ayarladık ama son haftasında her şey önceden belirli olduğu için ya da ortak sınavlar olduğu için çok oynama yapamıyoruz...” (G2).

Müfredat ile ilgili:

“...mesela çevrenin şartları, coğrafyanın etkisi açısından değerlendirildiğinde maalesef kış şartları olumsuz. Mesela konular yetişmiyor ama batıdaki okul bizden önde gitmiş olabilir. O coğrafyanın etkisi, şartların etkisi, bunu olumsuz yönde etkileyebilir, konular yetişmeye bilir...” (G3).

Mazeret (hastalık vs.) ile ilgili:

“...yalnız süreç içerisinde bazı aksaklıklar yol açar bazı aksaklıklara yol açabilirdi. Örneğin bazı öğretmenlerin zaruri ihtiyaçlarından dolayı, rapor almak zorunda kaldıklarını göz önünde bulundurursak bu sınav haftası uygulamasının kesinlikle olumsuz bir yönde tecelli ettiğini görmekteyiz. Öğretmen bazı haftalarda derse

girmediği için ve o hafta o sınavı yapması gerektiği için bazı konuları işlemediği halde sınavlarda sormak durumunda kaldı. Çünkü bu konuda Millî Eğitim Bakanlığı'nın gönderdiği senaryolar var ve öğretmenler bu senaryolara göre sınav yapmak zorundaydı..." (G13).

Öğrenci talepleri ile ilgili:

"...şu bizi zorluyor, derste şunu söylüyor öğrenci, hocam ne olur, bırakın biraz çalışalım. E şimdi çocukla bağım var, gönül bağım kopmasın istiyorsun bir yandan diyorsun ki yazılı haftası kazanım pekiştirme var. Ben bu kazanımları işlemeliyim. Bunu denedim de yapayım dedim. Dur hele bir denedim çocuklar sınıfta ama beden olarak sınıfta. Hepsi bir sonraki matematik ya da fen yazılısında hangi sorunun çıkacağı ile ilgili zihinleri meşgul..." (G9).

Uygulama süresi ile ilgili:

"...en önemlisi süreç anlamında zaman çok kısıtlıydı. Bunun sıkıntısını yaşadık. Bize işte daha önceden hani belirlendiği söyleneşeydi, belki hani tedbirimiz ona göre alır, başlangıcını biraz daha geriye çeker, ona göre hani süreci tamamlardık. Daha sağlıklı bir şekilde düşünüyorum..." (G8).

İş yükü ile ilgili:

"... aynı zamanda bizim evrak yükümüz de bu konuda arttığı için kendi dersimizde yetiştiremedik, bazı öğretmenlerden rica ederek onların dersini almak zorunda kaldık. Sıkışık bir zaman olduğu için çoğu günde de ikiden fazla sınavlarımız oldu..." (G15).

Öğrenci kategorisi; *öğrenciler arası iş birliği* (G4, G8), *mazeret* (G5), *rehavet* (G6) ve *sınav yoğunluğu* (G7, G10) şeklinde kodlanmıştır. Bu kodlar ile ilgili olarak katılımcılardan gelen görüşlerden örnekler aşağıda gösterilmiştir;

Öğrenciler arası iş birliği ile ilgili:

"...olumlu olarak yine şunu söyleyebilirim, dediğim gibi öğrencilerin bu dönem içerisinde aynı sınavların olması ve bütün okulun aynı anda aynı sınava çalışıyor olması öğrenciler arasında bir not paylaşımı oluyor..." (G4).

Mazeret ile ilgili:

"...Genellikle öğrenciler hep sınavlara katılım gösterdiler ama sağlık nedenleri dolayısıyla katılmayanlar oldu. Onları da zaten sonrasında raporlarını gösterdikleri için sınav yaptık..." (G5).

"...hani hem de devamsızlık yoluna gelmeyen öğrencilere tekrar sınava almak işte kendi sınıfında onu bir daha sınav yapamamak. Çünkü aynı dinleme sınavını yapıyorsunuz işte, öğrenci olmuyor bazen ya da işte konuşması sınavlarında çok özgüveni düşük olan çocuklar buna ısrarla katılmamak istiyor. Hani buna da bir şey çözüm geliştirmeniz gerekiyor..." (G8).

Rehavet ile ilgili:

"...Sınav tarihinin belli olması hem öğretmeni rahatlatıyor hem de öğrenciyi rahatlatıyor. Olumsuz yanı ise şu, çocuk sınav haftasını öğrendikten sonra ders dinlemek istemiyor..." (G6).

Sınav yoğunluğu ile ilgili:

“...olumsuz olarak tabi ki biraz sıkışıklık oluyor. Diğer derslerin de art arda gelmesi çocuklarda bazen böyle bir tedirginliğe filan neden oluyor işte ya da bir derse daha ağırlık verip diğer dersin biraz daha düştüğü durumlar gözlemliyoruz...” (G7).

“...yani onu 3 hafta yaydığı için her dersin 2 3 günlük bir süresi oluyordu. Bu biraz daha faydalı olabiliyordu. Yani tarihin sıkıştırılmış olması. Açıkçası öğrenci açısından çok faydalı olduğunu söyleyemem...” (G10).

“Coğrafya” kategorisi; *iklim (G3)* ve *geçim kaynağı (G3, G4)* şeklinde kodlanmıştır. Bu kodlar ile ilgili olarak katılımcıların örnek görüşleri aşağıda verilmiştir;

İklim ile ilgili:

“...Mesela çevrenin şartları, coğrafyanın etkisi açısından değerlendirildiğinde maalesef kış şartları olumsuz. Mesela konular yetişmiyor ama batıdaki okul bizden önde gitmiş olabilir. O coğrafyanın etkisi, şartların etkisi, bunu olumsuz yönde etkileyebilir, konular yetişmeye bilir...” (G3).

Geçim kaynağı ile ilgili:

“...Öğrencilerimizin çoğu çobanlık yapıyor. Mesela yazın ve bahar ayları hayvanların yaylaya çıktığı dönemde okula gelmiyor. Çocuklar konulardan kazanımlardan eksik kalıyorlar...” (G3).

“...öncelikle zaten yöremiz gereği mayıs ayının son haftasına denk geliyor. Sınav haftamız mayıs ayında da yaylaya çıkma ve hayvanları dışarı çıkarma dönemi oluyor. Gerçekten de o süreç içerisinde öğrencilerimizin bir kısmı sınavına giremiyor...” (G4).

Bu soru kapsamında son oluşturulan kategori olan ülke geneli ise *bütünlük (G11, G12)* kodundan oluşmaktadır. Bu kod ile ilgili katılımcılardan gelen görüşlerden örnekler aşağıda gösterilmiştir;

Bütünlük:

“...aslında şimdi baktığımızda eğitim ve öğretim planlı yürütülen bir çalışma. Tamam. Bu süreç dolayısıyla ülke genelinde bir planlamanın olması, bir birlikteliğin olması, bütünlüğün sağlanmasında önemli bence yerinde bir uygulama. Çünkü diğer türlü sınavlar önce yapan, sonra yapan okullar bölgeler oluyordu. Bu şekilde de bir bütünlük sağlanmış oldu...” (G11).

“...sınav haftası uygulaması programın işlevsel hale gelmesi için ülkede birliğin, beraberliğin sağlanması açısından çok olumlu olarak görüyorum ve sınav haftasını da bütün sınıflarda eksiksiz bir şekilde uyguluyorum...” (G12).

Öğretmenler, sınav haftası uygulamasının büyük oranda olumsuz etkiye sahip olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Eğitimlere katılım zorunluluğu ile sınavların zamanlama çakışması, öğretmenlerin iş yükünü artırmış ve sınavların planlanmasını zorlaştırmıştır.

Özellikle coğrafi şartlar (kış koşulları) nedeniyle öğretim programını tamamlamakta zorluk çekilmiş, bu da sınavların içeriğini etkilemiştir.

Öğretmenlerin hastalanması veya izinli olması, sınavların uygulanmasını ve konuların işlenmesini olumsuz etkilemiştir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği standart senaryolar nedeniyle öğretmenlerin eksik konuları sınava dahil etmeleri durumuyla karşılaşmıştır. Öğrencilerin yoğun sınav temposuna bağlı olarak artan çalışma yükleri ve derslere olan ilgilerinin azalması, öğretmenleri zor durumda bırakmıştır. Ek evrak yükü ve birden fazla sınavın aynı güne denk gelmesi, öğretmenlerin iş yükünü artırmıştır.

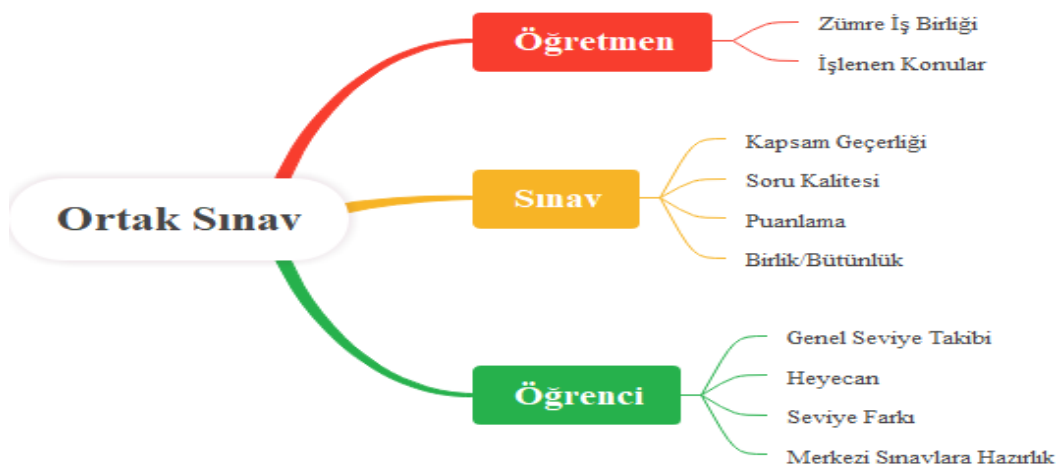
Öğrenciler açısından da olumlu ve olumsuz etkiler olduğu yönünde öğretmen görüşleri mevcuttur. Sınav haftalarında öğrenciler arasında not paylaşımının artması öğrencilerin iş birliği yapma becerilerinin gelişmesini sağlamıştır. Sağlık sorunları nedeniyle bazı öğrenciler sınava girememiş, ancak raporlar sunulduğunda telafi imkânı sağlanmıştır. Yoğun sınav takvimi, öğrencilerde tedirginlik ve bazı derslere daha fazla ağırlık verilmesine neden olmuştur. Sınavların daha uzun bir süreye yayılması öğrenciler için daha faydalı olabileceği belirtilmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre; coğrafi şartlar eğitim sürecini önemli ölçüde etkilemiştir. Öğrencilerin çoğunun çobanlık yapması nedeniyle, yayla dönemlerinde okula devam edememe ve konulardan geri kalma problemi yaşanmıştır. Ülke genelinde eş zamanlı sınav uygulamasının, eğitim sisteminde bütünlük ve birliktelik sağlaması açısından olumlu olduğu vurgulanmıştır. Ancak bu bütünlüğün sağlanması, öğretmen ve öğrenciler açısından çeşitli zorluklar yaratmıştır.

Ortak Sınav Uygulamasına Yönelik Görüşler

Öğretmenlerin ortak sınav uygulamasına yönelik görüşleri Şekil 3'te verilmiştir.

Şekil 3. Ortak Sınavlar ile İlgili Görüşler



Şekil 3 incelendiğinde ortak sınav uygulamasına yönelik görüşlerin *öğretmen, sınav ve öğrenci* bakımından üç kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Bu kategorilerden birincisi öğretmen ile ilgili olan görüşlerin yer aldığı “*öğretmen*” kategorisidir. Bu kategori de kodlama olarak ikiye ayrılmıştır. Bu kodlar, *zümre iş birliği (G1)* ve *işlenen konulardır (G8)*. Bu kodlar ile ilgili olarak katılımcıların örnek görüşleri aşağıda gösterilmiştir;

Zümre iş birliği ile ilgili:

“...zümreler arasındaki iş birliğini geliştirmesi açısından olumlu görüyorum. Çünkü bu noktada hani biz fikir alışverişinde bulunuyoruz. Hani ne soralım, nasıl soralım, neyi değiştirelim işte bu tarzda bu bir fikir alışverişi oluyor...” (G1).

İşlenen konular ile ilgili:

“...hani müfredatını farklı anlatan ya da işte o konuyu o an anlatmamış olan arkadaş için handikap, ya da işte doğuyla batı arasındaki hani o müfredat farkı falan oluyor. Bazen farklı farklı kitaplar uygulanıyor...” (G8).

Sınav kategorisi, *kapsam geçerliği (G4, G6)*, *soru kalitesi (G4, G6, G7, G8)*, *puanlama (G10)* ve *birlik/bütünlük (G5, G12)* şeklinde kodlanmıştır. Bu kodlar ile ilgili olarak katılımcılardan gelen görüşlerden örnekler aşağıda gösterilmiştir;

Kapsam geçerliği ile ilgili:

“...Milli eğitimin göndermiş olduğu bir kaynak var. O kitabı kullanıyoruz. Kitap içerisinde bilgiler veriyoruz. Metinler okutuyoruz. Ne yazık ki bunlar sınavlarda sorulmuyor. Senaryoya bağlı kaldığımız için onları sınavda soramıyoruz ya da kısıtlı olarak soruyoruz. Bu da öğrencide şey oluşuyor. Biz bunlar sınavda çıkmayacak olsa neden işledik şeklinde cevaplar alıyoruz...” (G4).

“...yine belirli işte soru dağılımları işte çıkacak konu dağılımlarını veriyor, bunlara çalışın diyor. Bu sefer de bu sefer çocuk da şu algı oluşuyor. Sınavda sadece bu konular çıkacaksa ben o zaman diğer anlatılanları neden dinliyorum ya da sadece bunlara çalışırım...” (G6).

Soru kalitesi ile ilgili:

“...öncelikle bakanlığın göndermiş olduğu sınavlar hakkında şunu düşünüyorum, okuma yazmaya dayalı ve yorumun fazla olduğu, gerçekten bilginin son derece az olduğu sınavlar, edebiyat sınavı için söylüyorum. Bunlar öğrencinin sınavdan yüksek puan almasını sağlayan sınavlar, yani yorum yapan herkese puan vermek durumunda kalıyoruz...” (G4).

“...şimdi ben bu ortak sınav uygulamasını çok doğru bulmuyorum. Sebebi de şu, örneğin Türkçeden örnek vereyim, sorular gerçekten çok kolay soruluyor. Bence çocuğun ne bilip ne bilmediğini objektif olarak ölçebilen sorular değil...” (G6).

“...soruların biraz daha kavrama düzeyi değil de biraz daha üst düzey işte ya da dil bilgisi ağırlıklı olması olmasının daha iyi olacağını düşünüyorum...” (G7).

“... biz geçen sene il bazında yaptık. İl bazında yapılan başarılıydı. Mesela düşük profile de hitap etti işte iyi öğrenciye de orta düzeyli bir sınavdı...” (G8).

Puanlama ile ilgili:

“...bizdeki sınavlarda 100 puanlık sorunun ortalama 20 22 puanlı veya 25 puanı yazma yönelik, kompozisyon dediğimiz yazmaya yönelik soru oluşturuyordu. Böyle bir durumda elimizde bir ölçüt olmuyor. Ölçüt olmadığı için şimdi okunan yazılan cevapta sizin verdiğiniz puanla bir başka öğretmenin verdiği puan tutarlı olmayacaktır yani. 10 satırlık veya 10 cümlelik bir Metin benim için yeterliyken başka bir öğretmen için yeterli olmayabilir. Ya da ufak. Tefek kaçırmış olduğu yazım hatalarını veya kâğıt üzerinde görmezden gelebiliyor iken böyle bir uygulamada görmezden gelmeme zorunluluğu ortaya çıkmış oluyor. Geçen seneki uygulama daha sıkıntılıydı. Bu sefer merkezdeki tüm sınavların bir komisyon oluşturuyor ve tüm aynı sınav kâğıdın birkaç öğretmen aynı anda okuyordu. Farklı değerlendirme ortaya çıkmasın...” (G10).

Birlik/bütünlük ile ilgili:

“...ortak sınav uygulaması benim için. Yani olumlu aslında. Çünkü herkes aynı sınava tabi tutuluyor, aynı şeyden geçiyor. Benim için olumlu öğrenciler için de olumlu olduğunu düşünüyorum. Çünkü ortak sınavda herkese aynı sorular soruluyor, hem hak yenmemiş oluyor. Bence güzel yani.” (G5).

“...Bütün altıncı sınıfların ülke genelindeki bütün altıncı sınıfların aynı sınava aynı anda girmesi öğrenciler açısından faydalı olacağını düşünüyorum...” (G12).

Öğrenci kategorisi; *genel seviye takibi* (G7, G11), *heyecan* (G6), *seviye farkı* (G10, G11, G13, G15), *dikkat ve merkezi sınavlara hazırlık* (G12) şeklinde kodlanmıştır. Bu kodlar ile ilgili olarak katılımcılardan gelen alıntılar aşağıda gösterilmiştir;

Genel seviye takibi ile ilgili:

“...bütün öğrencilerin aynı sınava tabi tutulması aslında acaba okullardaki genel durumu ölçme anlamında iyi olacağını düşünüyorum...” (G7).

“...Sonuçta her kademede ülke genelinde aynı kazanımlar var ancak işte öğrenci düzeyine göre bu kazanımların verilme şekli değişebiliyor öğretmenler tarafından, ama belli bir amacımız olduğu için bu amacın da ne seviyede ulaşıp ulaşılmadığını kontrol edilmesi gerekiyor. Bu ortak sınavlarla aslında amaçlanan kazanımlara ne düzeyde ulaşıldığı yorumlanabilir...” (G11).

Heyecan ile ilgili:

“...Ne yazık ki ve çocuk bakanlığın yaptığı bir sınav olduğu için heyecanlanıyor. Heyecanlandığı zaman da bildiğini de unutuyor. Normalde çok rahat çözebileceği soruları bakanlığın ismi geçtiği zaman işte bakanlık soruları okuduğunu. Hani optikleri gönderdiğinizizi söylediğimiz zaman çocukta bir korku ve heyecan oluşuyor. Bu da ne yazık ki çocuğun bilgisini objektif olarak ölçen dememize sebebiyet veriyor...” (G6).

Seviye farkı ile ilgili:

“...ülkedeki okulların birbirinden farklı olması seviye anlamında yahut şehirde bile Kars'ta bile yaşadığımız şehir içinde söylüyorum, köydeki bir okulla merkezdeki bir okul veya köydeki bir okulla kolejdeki bir okulun aynı sınava giriyor olması, çocukların ihtiyaçlarına ve bilgi birikimine yönelik soru hazırlama özelliğini ortadan kaldırmış oluyor. Hani bazı okulların seviye durumu çok iyidir. Yani bu doğuştan gelen bir yetenekle üzerine ne kadar koyabilirsiniz ve yeteneği ne kadar geliştirebilirsiniz, ama bazı köyde çalıştım ben, köyde çocuk alttan

geldiği zaman okuma yazma bilmeyen öğrenci sayısı fazlaydı. Okuma yazması istenen düzeyde olmayan öğrenci sayısı fazlaydı. Şimdi o öğrenciyle, kolejde seçerek alan bir sistemle yerleşen öğrencinin aynı sınava giriyor olması dezavantajlı gruplar için biraz da sıkıntı olabiliyor...” (G10).

“...şimdi öğrenci düzeyleri farklı olduğu için bölgeden bölgeye ilden ile, burada yani bazı öğrencilerin çok daha başarısız olabilmesi söz konusu. Çünkü her zaman öğrenci düzeylerine uygun sorular hazırlanmayabilir. Aynen bu şekilde bir olumsuzluğun olduğunu düşünüyorum...” (G11).

“.... Fen lisesindeki bir öğrencinin akademik başarısı ile ticaret meslek lisesi, meslek lisesi gruplarının akademik başarıları arasında ciddi anlamda bir farklılık olduğunu görüyoruz. Bu bakımdan ele aldığımızda ortak sınav uygulamasının kesinlikle doğru olduğunu düşünmüyorum. Çünkü her öğrencinin öğrenme, sitili, öğrenme, potansiyeli, öğrenme düzeyi birbirinden farklı olduğu için bireysel farklılıklara sahip olan öğrencilerimizden aynı şekilde aynı başarıyı beklemek, önlerine aynı soruları koymak kesinlikle eğitsel açıdan doğru olduğunu düşünmediğim bir konu. Bunun yerine ortak sınav uygulaması yerine, öğrencisini daha iyi tanıyan, öğrencisinin seviyesini daha iyi bilen her öğretmenin kendi öğrenci potansiyeline göre sınav hazırlanması gerektiğini daha sağlıklı olarak değerlendireyim...” (G13).

“...baktığımız zaman ilçe ilçe bile farklılık olduğunu gözetirsek herhangi bir okulla veya atıyorum fen lisesi, meslek lisesi, imam hatip lisesi bunlardan hiçbirini denk eğitimi almıyor. Ve ülkenin her tarafında farklı hazır bulunmuştur seviyeleri olduğu için öğrencilerde herhangi bir faydalı bir uygulama olduğunu düşünmüyorum açıkçası sonuçlar bizi çok somut bir şeye ulaştırmayacaktır diye düşünüyorum...” (G15).

Merkezi sınavlara hazırlık ile ilgili:

“.... Bütün altıncı sınıfların ülke genelindeki bütün altıncı sınıfların aynı sınava aynı anda girmesi öğrenciler açısından faydalı olacağını düşünüyorum. Bu konuda görüşlerim böyle. Yani şu açıdan faydalı olabilir, ülkemizin ücra bir köşesinde olan öğrencimizin de aynısı sınava girmesi ileride katılacağı LGS sınavında da bütün ülkede aynı soruların sorulması açısından ön bir hazırlık olacağını düşünüyorum. O yüzden faydalı görüyorum...” (G12).

Görüşlerden ortaya çıkmaktadır ki ortak sınav uygulaması; öğretmenler arasında konu paylaşımı ve fikir alışverişi sağlamış, zümre iş birliğini olumlu etkilemiştir. Öğretim programı farklılıkları ve kaynak çeşitliliği, bazı konuların sınavda sorulmamasına veya yeterince ele alınmamasına yol açmıştır. Bu durum, öğrencilerde “işlenen konuların sınavda çıkmaması” algısına neden olmuş ve motivasyonlarını düşürmüştür.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanan kaynak ve senaryoların sınav sorularıyla sınırlı uyumu, ortak sınavların kapsam geçerliğinin ne derece sağlıklı olduğunun sorgulanmasına neden olmuştur. Öğretmenler, kitapta işlenen ancak sınavda sorulmayan konular nedeniyle öğrencilerden olumsuz geri bildirimler almışlardır. Soruların kolaylığı, öğrencilerin bilgi düzeyini objektif olarak ölçmekte yetersiz kalmıştır. Bazı öğretmenler, soruların daha üst düzey düşünme becerilerini ölçmek üzere, dil bilgisi ağırlıklı veya kavrama

düzeyini aşan sorulardan oluşmasını önermiştir. Yazılı yanıt gerektiren soruların puanlanması konusunda tutarsızlıklar yaşanmış, merkezi bir komisyonun oluşturulması bu sorunu çözmek için önerilmiştir. Ortak sınav uygulamasının, tüm öğrencilerin aynı ölçütlerle değerlendirilmesi açısından olumlu olduğu vurgulanmıştır. Bu durumun, öğrencilerde hakkaniyet duygusunu güçlendirdiği ve merkezi sınavlara hazırlık açısından faydalı olduğu düşünülmektedir.

Ortak sınav uygulamasının, okullar arası genel başarı düzeyini karşılaştırmak açısından faydalı olduğu düşünülmektedir. Ancak, bu uygulamanın kazanımlara ulaşp ulaşılmadığını yorumlamakta sınırlı kaldığı belirtilmiştir. Bakanlık tarafından yapılan sınavların öğrencilerde heyecan yaratması ve objektif değerlendirmeyi engellemesi bir sorun olarak görülmüştür. Okullar arası ve öğrenciler arası seviye farklılıkları, ortak sınav uygulamasının dezavantajlı gruplar için olumsuz sonuçlar doğurabileceğini göstermektedir. Öğrencilerin öğrenme stillerine, potansiyellerine ve düzeylerine uygun soruların hazırlanmasının daha doğru olacağı belirtilmiştir. Ortak sınavın, farklı eğitim seviyelerindeki öğrencileri (örneğin fen lisesi öğrencileri ile meslek lisesi öğrencilerini) aynı ölçütlerle değerlendirmenin adil olmadığı vurgulanmıştır. Ortak sınavın, LGS gibi merkezi sınavlara hazırlık açısından faydalı bir ön hazırlık olduğu düşünülmüştür.

Oyun Temelli Değerlendirmeye Yönelik Görüşler

Oyun temelli uygulamalara yönelik öğretmen görüşleri Şekil 4'te verilmiştir.

Şekil 4. Oyun Temelli Değerlendirme ile İlgili Görüşler



Şekil 4 incelendiğinde, görüşlerin öğrenci ve eğitim hayatı olmak üzere iki kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Öğrenci kategorisi, *sınav kaygısı* (G2, G7, G13, G15) ve *yaş özelliği* (G4, G10, G11) olmak üzere iki koda ayrılmıştır. Bu kodlar ile ilgili olarak katılımcıların görüşlerinden örnekler aşağıda verilmiştir;

Sınav kaygısı ile ilgili:

“.... düşünürsek yani o yaştaki bir çocuğun bence sınav kaygısı gütmemesini istemezdim ve İngilizce açısından da değerlendirirsem mesela, İngilizceyi sınav için öğrensin de istemem. O yaş döneminde öğrenci zaten işte birçok yönden açık

olduğu için öğrenmeye, daha dil bariyerine tam olarak takılmadan, endişe olarak da görmediği için bence iyi bir uygulama...” (G2).

“...şimdi çocuklarda bir rahatlama oldu. Hani sınav yok, beni ölçen bir araç yok. Onların rahatlamasını sağladı. Kendim de çevremde bunu yakinen şahit oldum...” (G7).

“...yanlış hatırlamıyorsam sekizinci sınıfa kadar çoğu ülkenin sınavlardan bağımsız bir eğitim öğretim süreci geçirdiklerini görmekteyim. Özellikle dördüncü sınıf öğrencilerinde bu sınavların kaldırılmasının çok doğru olduğunu düşünüyorum. Çünkü sınav stresi, kaygı, depresyon gibi olumsuz özellikleri ortaya çıkarır...” (G13).

“...herhangi bir yarışa girmedikleri için herhangi bir değerlendirmeye tabi tutulmadığı için daha iyi, daha baskısız, daha ferah bir ortamda eğitim alma şansları ve konuyu daha iyi idrak edebilme şansları mevcut...” (G15).

Yaş özelliği ile ilgili:

“...şunu düşünüyorum, küçük yaşta çocukları sınava sokuyor olmamız gerçekten onlar üzerinde bir stres sınıf içerisindeki başarının işte bir kısmının başarılı bir kısmının başarısız olması onların psikolojik olarak etkiliyor...” (G4).

“...hani çocukları küçük yaşta puanlı bir değerlendirmeye tabi tutmak çok doğru olmayabilir. Yani puandan ziyade nitelikli bir değerlendirme daha sağlıklı olacaktır. Yani 100 üzerinden 80 90 değil de işte iyi mi yeterli mi gibi nitelik belirten değerlendirmeler daha sağlıklıdır çünkü bu sefer şöyle bir durum ortaya çıkıyor, çocuklarda daha küçük yaştan itibaren bir puan alma amacı ortaya çıkıyor...” (G10).

“...oyun çağındaki oldukları için hani oyun temelli değerlendirme onlar için uygun. Çünkü oyun oynamayı zaten seviyorlar. Oyun içerisinde bu kazanımlara onunla harmanlayarak yapılması değerlendirme yapılması uygundur ama yine de o konuda sınıf öğretmenlerinin de süreç değerlendirmesi önemli...” (G11).

Eğitim hayatı kategorisi; *merkezi sınavlar* (G1), *ortaokula uyum* (G4, G5, G6, G12, G15), *ileri eğitim hayatı* (G3) ve *süreç olarak değerlendirme* (G14) şeklinde kodlanmıştır. Bu kodlar ile ilgili olarak katılımcıların görüşlerinden örnekler aşağıda gösterilmiştir;

Merkezi sınavlar:

“...yani, şimdi ülkemizde maalesef öğrencileri hep sınav üzerine yetiştiriyoruz biz, hep test test test, hatta bakanlık bile bize geçen yıl ilk ortak sınavlar çıktığında öğrenciye test sormayacaksınız, doğru yanlış, eşleştirme sormayacaksınız dedi. Ama ilk sınavı bakanlık yapınca karşımıza test soruları çıktı...” (G1).

Ortaokula uyum:

“...dördüncü sınıfa kadar oyun temelli uygulamalar yapıp beşinci sınıfta birden sınav içerisinde bulan öğrenciler bu kez neye uğradıklarını şaşıyorlar. Hani burada da o sınava uyum sağlama süreçlerini uzadığını düşünüyorum...” (G4).

“...ilkokul 4 sınıftan oluşuyor, 5 ortaokula giriyor. Dördüncü sınıfta hiç değilse sınava falan girseler de ortaokula daha iyi uyum sağlayabilirlerdi. Şu an mesela beşinci sınıflar zorluk yaşıyorlar, alışamamıştılar çünkü, yani bence olumsuz bu durum sınav yapılması gerekirdi bence. Hani adaptasyon sağlayabilmeleri için uyum sağlayabilmeleri için bence önemliydi bu durum...” (G5).

“...bu çocuk dördüncü sınıftan sonra ortaokula geçiyor. Ortaokula geçtiği zaman da bu sefer sınavlarla pat diye karşılaştığı zaman dinlemesi, konuşması, yazması. Bir sürü sınav oluyor. Çocuk pat diye sınava karşılaştığı zaman afallıyor. Bu sefer uyum sağlayamıyor. Adapte sorunu yaşamaya başlıyor...” (G6).

“...bence dördüncü sınıfta da öğrenciler çünkü seneye beşinci sınıf ortaokula geçecekler için orada karşılaşacağı sınav sistemiyle alakalı bilgilendirilip o sınava yönelik bazı çalışmalar dördüncü sınıfta da yapılmalı...” (G12).

“...beşinci sınıfa girince birden sınav sistemine uyum sağlamaları zor olacağından dolayı nereye düştüklerini bilmedikleri için zorluk yaşayacaklardır. Hele ki İngilizce gibi uygulama sınavı yapılan derslerde birden o ortama düşüp şaşkınlıkla başarısız olacaklardır diye düşünüyorum...” (G15).

İleri eğitim hayatı ile ilgili:

“...dördüncü sınıfta sınavlara girmesi lazım, hazırlık için girmesi lazım. Çünkü bu çocuk öğrenmediği için, sınavın değerini kavrayamadığı için ilerleyen dönemlerde problem yaratabiliyor çocuk açısından...” (G3).

Süreç olarak değerlendirme ile ilgili:

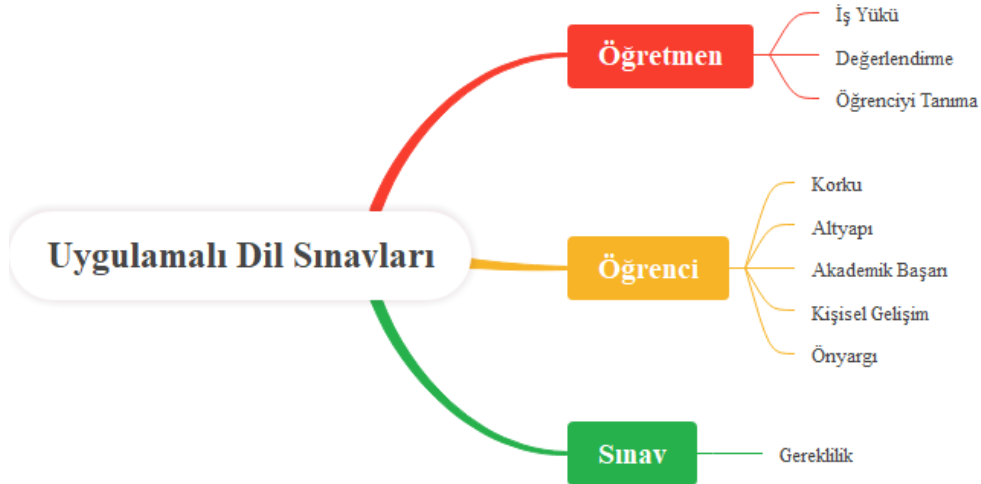
“...bizim en büyük yaşadığımız şey sınav kaygısı, kendimizin de yaşadığı. Her şey sınav odaklı. Belki o an stresini kontrol edemedi ya da o hafta içerisinde farklı bir şey yaşadığı için. Sınavda kötü geçti ama bu genel bir değerlendirme olduğu için ben çok olumlu görüyorum bunu...” (G14).

Görüşmelerden elde edilen bulgular, oyun temelli değerlendirmenin öğrenciler üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkilere sahip olduğu yönünde olmuştur. Dördüncü sınıfta uygulanan sınavların öğrencilerde kaygı yaratması ve küçük yaşta puan odaklı değerlendirmenin olumsuz etkilerinin olabileceğini göstermiştir. Öğrencilerin oyun temelli değerlendirme yöntemlerine daha uygun olduğu ve nitelikli değerlendirmelerin puanlamaya göre daha sağlıklı olacağı düşünülmüş; fakat, ortaokula geçişte yaşanan uyum sorunlarına da dikkat çekilmekte ve dördüncü sınıfta uygulanacak hazırlık çalışmalarının önemi vurgulanmıştır. Bazı öğretmenler tarafından ise merkezi sınav sisteminin öğrencileri sürekli sınava odaklı bir eğitim sürecine ittiği ve ileride yaşanabilecek olumsuzlukların önüne geçmek için erken yaşta sınavlara hazırlık yapılması gerektiği yönünde görüşler bildirilmiştir.

Uygulamalı Dil Sınavlarına Yönelik Görüşler

Uygulamalı dil sınavlarına yönelik öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular Şekil 5’te verilmiştir.

Şekil 5. Uygulamalı Dil Sınavları ile İlgili Görüşler



Şekil 5 incelendiğinde, uygulamalı dil sınavlarına yönelik görüşlerin *öğretmen*, *öğrenci* ve *sınav* kategorisine ayrıldığı görülmektedir. Öğretmen kategorisinin; *iş yükü* (G1, G6, G8, G11, G12, G13, G15), *değerlendirme* (G2, G4, G10, G11, G13) ve *öğrenciyi tanıma* (G3) şeklinde kodlara ayrıldığı görülmektedir. Bu kodlar ile ilgili olarak katılımcıların örnek görüşleri aşağıda verilmiştir;

İş yükü ile ilgili:

“...şimdi bu öğretmenlerin özellikle belli branşlara bırakılması belli branşlar var, daha doğrusu sınırlı tutuluyor olması bizim var olan iş yükümüzü zaten fazlasıyla arttırdı. Öğretmen açısından en büyük risk bu en büyük, daha doğrusu dezavantaj bu. Bununla birlikte bizi rahatlatan bir açıklama yok. Çünkü iş yükümüz daha da fazla arttı...” (G1).

“...özellikle kalabalık okullarda eğitim veren öğretmenleri düşündüğümüz zaman. Sınav haftası hem konuşma sınavları hem dinleme sınavları hem yazılı sınavlar. Bu öğretmen ne yazık ki yıpranıp gidiyor, yani öğretmende bir tükenmişliği sebebiyet veriyor...” (G6).

“...bir dinleme ve konuşma sınavının yapılması, bunu yetiştirmeye çalışmak yetiştirip sonra sisteme girmek bunlar öğretmen açısından tam bir külfet...” (G8).

“...şimdi objektif olarak değerlendirecek olursak, öğretmen açısından bir yük oldu. Yani az iş varken bunu işin çoğalması hem zaman olarak hem iş yükü olarak arttı. Dolayısıyla her temel becerinin ayrı şekilde değerlendirilmesi, sınavının yapılması olması gereken yani hoşumuza gitmese de bize ekstra zaman kaybettirir. Ekstra üzerimize iş yükü yüklese de olması gereken 4 temel dil becerisinin ayrı ayrı yoklaması...” (G11).

“...sınavların dinleme, konuşma, yazma şeklinde 3 şekilde olması geçmiş yıllara göre tabi ki öğretmenlere bir külfet, dinleme sınavlarını okuması, ayrıyeten konuşma sınavlarını değerlendirmemiz onlar için ayrı bir rubrik hazırlamamız bizim için yoğun sürecin başlamasına neden oluyor...” (G12).

“...uygulamalı dil sınavlarına baktığımda öğretmenler hem konuşma sınavına hem dinleme sınavına hem normal yazı sınavına vakit ayırdığı için öğretmenin iş

yükünü ciddi anlamda arttırıyor. Aynı zamanda öğretmen süreçte sağlıklı bir değerlendirme de yapmıyor...” (G13).

“...vakit konusunda sıkıntı yaşıyoruz çünkü hem evraklar üç katına çıkmış durumda. İş yükü bakımından hem de e okulu artık 3 sınav ayrı ayrı girdiğimiz için hem vakit olarak hem de uygulanabilirlik olarak bizim okulda bizim bölgemizde özellikle doğu bölgesinde sıkıntılı bir süreç olduğunu düşünüyorum...” (G15).

Değerlendirme ile ilgili:

“...Öğrenciler sistemi anlamakta zorluk çekiyorlar, işte bundan 100 aldım. Hocam kaç puan gelecek yani sürekli bu döngüdeyiz. Sürekli şunu anlatıyorum; sistem bu şekilde işliyor diye anlatıyorum...” (G2).

“...sınavlar hocam öğrenciler açısından olumlu ama şu şekilde öğrenci açısından şöyle, olumlu %15’lik dinleme sınavı yapıyoruz. Dinleme uygulama %15’lik konuşma uygulama sınavı yapıyoruz. Yüzde yetmişlik de okuma yazma. Okuma yazma sınavından düşük alan öğrenciler dinleme ve konuşma sınavından yüksek aldıkları için ortalamayı yükseltiyor...” (G4).

“...konuşma sınavını küçük bir zamana sığdırmak zorunda kalıyoruz. Çünkü sınıflarımızda kalabalık yani şöyle düşünün, her sınıftan ortalama 30 öğrencimiz var. Yani en az giren öğretmenimiz 4 tane 5 tane sınıfa giriyor yani 100 120 öğrenci. Her birine 5 10 dakika süre verdiğinizde zaten 2-3 haftalık bir süreyi geçiyor. Bir de bunun değerlendirmesi var. Ayrıntılı bir değerlendirmesi oluyor. Bu ayrıntılı değerlendirmeye göre de yaptığınızda inanılmaz bir zaman alıyor...” (G10).

“...her temel becerinin ayrı şekilde değerlendirilmesi, sınavının yapılması olması gereken yani hoşumuza gitmese de bize ekstra zaman kaybettirir...” (G11).

“...konuşma sınavında her öğrenciye 5 dakika konuşma yaptırdığında. 40 kişilik bir sınıf düşündüğümüzde bu hem öğretmenin ders işleme sürecini etkiliyor. Derslerin ders dışı faaliyetlerle geçmesine neden oluyor. Aynı zamanda öğretmenin hangi öğrencinin ne derecede sağlıklı bir şekilde değerlendireceğini de sekteye uğrattırıyor...” (G13).

Öğrenciyi tanıma ile ilgili:

“...Olumlu yönü çocuğun hangi alanda kendini daha iyi ifade edeceğini görebiliyoruz. Anlama yorumlaması açısından, özellikle eksik olduğu konularda kendini anlatabilme açısından değerlendiriyoruz...” (G3).

Öğrenci kategorisi; *korku* (G5, G14), *altyapı* (G1, G2), *akademik başarı* (G2, G6), *kişisel gelişim* (G5, G7, G8, G12, G14) ve *önyargı* (G14, G15) şeklinde kodlanmıştır. Bu kodlar ile ilgili olarak katılımcılardan örnek görüşler aşağıda gösterilmiştir;

Korku ile ilgili:

“...öğrenci utanıyor, çekiniyor, sıkılıyor yani sorun yaşıyor. Böylece öğrenci şimdiden kendini ifade edebilme de özgür olabilmek kendini ifade edebilmeli...” (G5).

“... öğrenciler çok katılmak istemiyorlar çünkü genel olarak kendilerini ifade etmeden kaçınıyorlar. O yüzden biraz problem oluyor hocam yapmasak mı acaba...” (G14).

Altyapı ile ilgili:

“...konuşma sınavına gelince yani bizim yörenin özelliği midir bilmiyorum ama, maalesef öğrencilerimize konuşma yeteneği yani iş ciddiye bindiğinde konuşma yeteneği neredeyse yok denecek kadar az. Yani üç dakikalık 5 dakikalık konuşmalar daha çok bize tavsiye edilir ama 3 dakikayı dolduran öğrenciyi daha görmedik biz.” (G1).

“...öğrenciler bu konuda çok fazla üzerine düşünmediği için, bu liseye gelene kadar, şu anda sıfırdan bir temel atamadığımız için de elimizden geldiği kadar bir şeyler yapsak da yine aynı şekilde istediğimiz seviyeye gelemiyoruz konuşma sınavlarında da...” (G2).

Akademik başarı ile ilgili:

“...okuma yazmada herhangi bir sorun yaşamıyoruz ama dinlemede, normalde sınıf içerisinde de zaten dinleme parçaları dinleseler bile sınav zamanı nasıl dinleme yapılır, sanki böyle sıfırdan başlıyormuş gibi yapıyorlar, bir sürü tabii ki şeyleri var, ilk defa dinliyorlar, sınav kaygısı oluyor, duymuyorlar. O an bir ses çıkıyor, bir sürü etken oluyor ama yine de dinlemede istediğimiz başarıyı hiçbir zaman elde edemiyoruz...” (G2).

“Çocuk açısından gelelim diyelim ki bu çocuk çok başarılı bir çocuk yazılılardan işte 100 alan çocuk, fakat bu çocuk utanıyor ve konuşmıyor. Tahtaya çıktığı zaman kekelemeye başladığında konuşamadığında bu sefer konuşma sınavı düşük gelecek ve bu çocuğun ortalaması düşecek ama bu çocuk gayet başarılı bir çocuk. Sadece utangaç yani baktığımız zaman çocuk açısından olumsuzluk yaratabilecek yapıda. Hem diyelim ki bu çocuk kekeme bir çocuk ve tahtaya çıkıp konuştuğu zaman kekeliyor arkadaşlar onun başına gülecek, bunlar çocuk her şey olabilir. Bu sefer bu çocuğun özgüveni kırılmış olacak...” (G6).

Kişisel gelişim ile ilgili:

“...öğrenci şimdiden kendini ifade edebilme de özgür olabilmek kendini ifade edebilmeli. Bence güzel bir uygulama olmuş. Dinleme konusunda da yine aynı. Bazen öğrenciler karşı taraftaki kişiyi anlayamıyor. Onların gelişimi açısından bence güzel bir uygulama oldu. Dolayısıyla da öğrenciler bu şekilde bence kendilerini daha iyi ifade etmeye başladılar. Ben bunu gözlemledim, utanmıyor, sıkılmıyor. Herhangi bir problem yaşamıyor...” (G5).

“...şunu gözlemledim, çocukların kendilerini ifade etme, kendilerini geliştirme, her anlamda düşüncelerini söyleyebilme anlamında bir katkı sunduğunu fark ettim. En azından duygularını, düşüncelerini rahatlıkla açıklayamayan öğrenciler, bu yöntemle biraz daha kendilerini rahatça ifade ettiler...” (G7).

“...çocuklarda olumlu olduğunu düşünüyorum. Çünkü hani hiç böyle cümleyi şey yapmamış paragraf içine sokmamış. Sadece hani cümle bazında kalmış çocuklar mesela paragraf yazmayı öğrendiler. İşte daha üretici olmaya gayret ediyorlar, işte artık dinlemeleri daha dikkatli can kulağıyla dinliyorlar bence faydası o ve onu görebiliyorum...” (G8).

“...öğrenciler açısından bunun olumlu olduğunu düşünüyorum. Günümüz dünyasında zaten Milli Eğitim temel programında da belirtildiği gibi; okuyan, okuduğunu anlayan, dinleyen konuşan, kendini beden diliyle ifade eden öğrencilerin yetişmesini sağlamak amacıyla bu sınavların olumlu olduğunu düşünüyorum. Öğrenci sadece kendini yazılı olarak ifade etmemeli, dinlediğini

anlamalı. Konuştuğunda karşıdakini etkilemeli. Günümüz dünyasında böyle bireylere ihtiyacımız var. O yüzden bu sınavları olumlu buluyorum...” (G12).

“...genel olarak öğrencilerin özgüvenlerini artırdığını düşünüyorum. Fazlasıyla onların yorumlarını kendilerine daha değerli hissetmeleri gerekiyor aslında ve daha yoruma ağırlıklı istedikleri gibi konuşabiliyorlar. Gelişim açısından faydalı olduğunu düşünüyorum ben...” (G14).

Önyargı ile ilgili:

“...öğrenciler çok katılmak istemiyorlar çünkü genel olarak kendilerini ifade etmeden kaçınıyorlar. O yüzden biraz problem oluyor...” (G14).

“...görev yaptığım okulda öğrencilerin dile karşı bir ön yargısı olduğu ve hazır bulunuşlukları çok düşük seviyede olduğu için bizim için tabiri caizse eziyet gibi olmakta...” (G15).

Sınav kategorisi tek kod olarak *gereklilik* (G6, G10) şeklinde kodlanmıştır. Bu kod ile ilgili olarak katılımcılardan gelen görüşlerden örnekler aşağıda gösterilmiştir;

Gereklilik ile ilgili:

“...ne yazık ki emekten de zamandan da paradan da hiçbir şekilde tasarruf edilebilen bir uygulama olduğunu düşünmüyorum. Zaten biz Milli Eğitim’in bize verdiği ders kitaplarında dinleme, konuşma ya zaten yer veriyoruz...” (G6).

“... bizim normalde yeni müfredat yeni maarif modelinden önce, Türkçe kitabında 32 tane metin oluyor. Bu 32 tane metnin 8 üniteye bölünüyor ve her üniteye 4 tane metin var. 4 tane metnin bir tanesi dinleme metni idi. Biz zaten dinlemeyle ilgili hem genel izlenimini öğrenci üzerinden hem de dinleme üzerine olan kazanımları bu metinde veriyordu. İzlenim de bu şekilde elde ediyorduk. 4 metnin bir tanesi dinleme metniydi yani toplamda 8 tane metin 8 dinleme metni ile zaten çocuk dinleme üzerine var olan kazanımların birçoğunu halletmiş oluyordu. Şimdi yaptığımız dinleme sınavı bana göre sadece bir iş yükünden başka bir şey değil...” (G10).

Görüşmelerden elde edilen bulgular sonucunda öğretmenler, uygulamalı sınavların (dinleme, konuşma, yazma) iş yüklerini önemli ölçüde artırdığını, değerlendirme sürecinin zaman alıcı ve yorucu olduğunu vurgulamaktadırlar. Özellikle kalabalık sınıflarda her öğrenciye yeterli zamanı ayırmanın zorluğu ve ayrıntılı değerlendirmenin getirdiği ek yük, öğretmenlerin tükenmişliğine yol açtığı vurgulanmıştır.

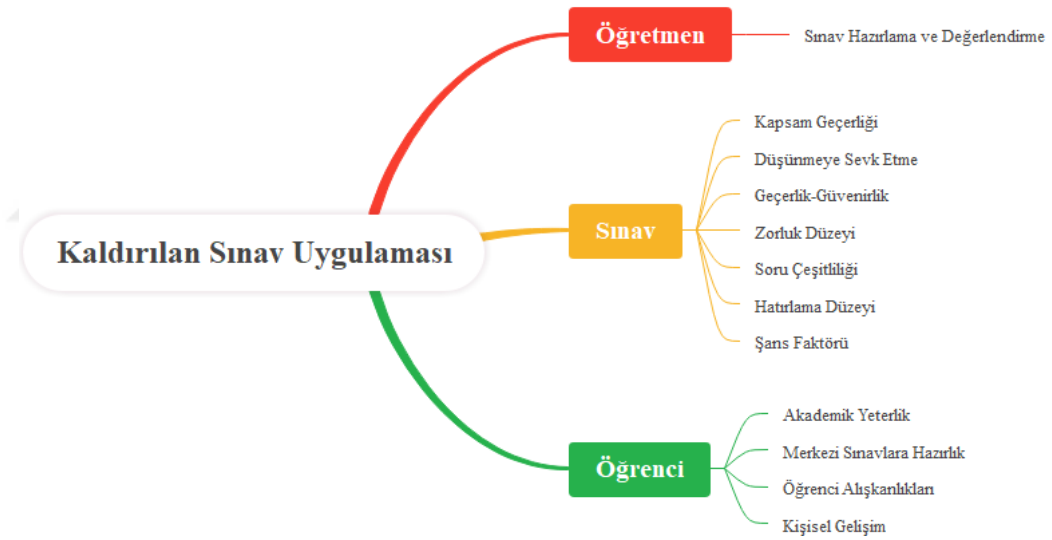
Bazı öğretmenler, sınav sisteminin öğrencilerin sistemi anlamada zorluk çekmelerine ve sürekli puan kaygısı yaşamalarına neden olduğunu belirtmektedir. Öğrenciler açısından, sınavların korku ve çekingenliğe yol açtığı, bazı öğrencilerin kendini ifade etmekte zorlandığı belirtilmektedir. Öğrencilerin dil altyapılarının yetersizliği ve konuşma becerilerindeki eksikliklerin, sınav başarısını olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Ancak, bazı öğretmenler uygulamalı sınavların öğrencilerin kişisel gelişimlerine, kendini ifade etme becerilerine ve özgüvenlerine olumlu katkılar sağladığını, dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimini desteklediğini ifade etmişlerdir.

Akademik başarı açısından ise, yazılı sınavlarda başarılı olan öğrencilerin uygulamalı sınavlarda başarısız olabileceği ve bunun öğrencinin genel başarısını olumsuz etkileyebileceği vurgulanmıştır. Bazı öğrencilerde dile karşı önyargının ve hazır bulunuşluk eksikliğinin de gözlemlendiği vurgulanmıştır. Bazı öğretmenler, bu sınavların mevcut öğretim programı ve ders kitaplarında zaten ele alınan konuları tekrarladığını, bu nedenle gereksiz bir iş yükü ve zaman kaybına neden olduğunu savunmaktadır. Elde edilen bulgular, uygulamalı dil sınavlarının hem öğretmenler hem de öğrenciler üzerinde karmaşık etkiler yarattığını göstermektedir. Öğretmenler için önemli bir iş yükü artışı varken, öğrenciler için hem olumsuz (korku, kaygı, yetersiz altyapı) hem de olumlu (kişisel gelişim, özgüven gelişimi) etkiler gözlemlenmiştir.

Kaldırılan Sınav Uygulamaları ile İlgili Görüşler

Kaldırılan sınav uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri Şekil 6’da verilmiştir.

Şekil 6. Kaldırılan Sınav Uygulamaları ile İlgili Görüşler



Şekil 6 incelendiğinde, verilen cevaplar *öğretmen*, *sınav* ve *öğrenci* olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. Öğretmen kategorisinde, *sınav hazırlama ve değerlendirme* (G6, G11) olmak üzere bir tane kod vardır. Bu kod ile ilgili olarak katılımcılardan gelen görüşler aşağıda gösterilmiştir;

Sınav hazırlama ve değerlendirme ile ilgili:

“...öğretmen için de evet ilk sınavları hazırlaması zordu. Çünkü hem boşluk doldurma hazırlıyor hem eşleştirme hem doğru yanlış... Öğretmen açısından zordu. Fakat öğretmen de çocuğun potansiyeline göre yapabilmesine göre soruları ona göre hazırlıyordu. Fakat ne yazık ki öğretmenin elinden bu avantaj da alındı diye düşünüyorum ben...” (G6).

“...aslında öğretmen tarafından bakınca da zorlayıcı. Neden? Çünkü öğrenci puan alamayınca ölçme değerlendirme konusunda öğretmenler problem yaşıyor. Sonuçta ortaya boş kâğıt verildiğinde akademik başarı olmadığını, çok zayıf olduğunu görüyoruz. Bu da bizi rahatsız ediyor...” (G11).

Sınav kategorisi; *kapsam geçerliği* (G1, G13), *düşünmeye sevk etme* (G4, G11), *geçerlik-güvenirlilik* (G6), *zorluk düzeyi* (G7, G8, G11), *soru çeşitliliği* (G1), *hatırlama düzeyi* (G3, G5) ve *şans faktörü* (G8, G9, G11, G15) şeklinde kodlanmıştır. Bu kodlar ile ilgili olarak katılımcıların görüşlerinden örnekler aşağıda gösterilmiştir;

Kapsam geçerliği ile ilgili:

“...2 3 tane klasik sorumuz vardı, birkaç tane doğru yanlış sorusu, eşleştirme, 8 tane de test sorusu. Biz yaklaşık 15 20 soru hazırlarken bakanlık yayınlamış olduğu senaryolara bakarsanız eğer beşten altıdan fazla soru soramayacak kadar bizi kısıtladılar. Halbuki biz daha öncesinden daha fazla soran hazırlıyorduk ve de içeriği daha fazla zengin soru hazırlıyorduk. Soru sayısı olarak da içerik olarak da. Şimdi soru sayısına bakıyoruz 5 soru 6 soru, içeriği de daha da az, daha da kısa...” (G1).

“...aynı zamanda hazırlanan bir sınavın kapsam geçerliliğini yüksek olması, bu sınavın aynı zamanda her konudan soru sorulması gerektiğini, şartlarını göz önüne alındığında şu an yaptığımız yazılı yoklamalarının hem kapsam geçerliğini çok düşük olduğunu hem de yazılı sınavların diğer sınavlara göre yani çoktan seçmeli testlere, doğru yanlış testlerine, boşluk doldurma testlerine nazaran objektif olarak değerlendirilmesinin daha zor olduğu kanaatindeyim...” (G13).

Düşünmeye sevk etme ile ilgili:

“...Şu anda bence daha kötü oldu. Çünkü şu şekilde, önceden öğrenciye doğru yanlış yaptırıyordum, eşleştirme yaptırıyordum ya da çoktan seçmeli sorular soruyordum ve çok yoğun bir düşünmeye sevk ediyorduk. Öğrenciye şu anda tek taraflı sadece yorum yaptırıyoruz ve sadece klasik soru yani eski usulle gelip dönüldü...” (G4).

“...Açık uçlu sorular, düşünme becerisini daha çok gerektiren daha üst düzey düşünme becerisi gerektiren sorular. Dolayısıyla. Öğrencinin daha çok donanımlı olmasını gerektiriyor, işte ezber yapması gerekiyorsa ezber işte hafızasının kuvvetli olması gerekiyor...” (G11).

Geçerlik-güvenirlilik ile ilgili:

“...eski uyguladığımız sınavlarda çocuk örneğin şıklı soruları yapamıyor ama boşluk doldurmaları da çok iyi ya da eşleştirme sorularını çok iyi yapıyor. Doğru yanlışta iyi değil. Yani baktığımız zaman her açıdan çocuğun potansiyelini görebileceğimiz, çocuğu doğru, güvenilir bir şekilde ölçebilecek kimi sınavlarda. Fakat gelelim ki bu sınavda sadece yazılı şeklinde herhangi bir farklı soru soramıyoruz? Sadece çocuk yazacak ne kadar objektif yani çocuğu ne kadar güvenilir bir şekilde ölçebiliyor muyuz ki? Sınavların geçerliği ve güvenliğine baktığımız zaman ne yazık ki bu yeni geçilen sınav sisteminin çok geçerli ve güvenilir sonuçlar vereceğini düşünmüyorum...” (G6).

Zorluk düzeyi ile ilgili:

“...özellikle konuyu kavrayamayan öğrenciler için ya da öğretmenler tarafından düşündüğümde hani belki biraz daha zorlayıcı olabiliyor, işte hazırlanması okunması, vesaire şunlar bunlar ama onun dışında öğrenci anlamında iyi. Özellikle konuyu böyle iyi kavrayan öğrenciler farklı soru tipleriyle karşılaştığında konuyu anlamakta da zorluk çekmiyor. O anlamda öğrenciler için biraz basit kaldığını düşünüyorum...” (G7).

“...eşleştirme yani bence sekizinci sınıf için çok basit düzey, evet beşler için kullanabilir. Belki hani belki en fazla 6lar içinde ama yediler ve sekizler için zaten hakikaten çok basit eşleştirme. Biraz cevap ortadaymış gibi görünüyor...” (G8).

“...işte boşlukta doldurmalıdır, Efendim testlerdir, doğru yanlışlardır, bunlar tabi yüzdeler olarak baktığımızda kimisinde %20, 25 kimisinde yüzde %50’lik hata payı olabiliyor yani. Öğrenci bilmeden de işaretlendiğinde puan alabiliyor. Böyle bir ölçme değerlendirmenin açısından da eksi tarafı var, olumsuz tarafı var ama açık uçlu sorularda böyle bir şans söz konusu değil. Biliyorsa yapar, bilmiyorsa yapamaz. Öyle bir durum söz konusu. Yani öğrenci tarafından bakıldığında zorlayıcı...” (G11).

Soru çeşitliliği ile ilgili:

“...buna şu açıdan bakıyorum. Anadolu Üniversitesi hani köklü ve büyük üniversite açık öğretim sınavlarında testin yanında klasik soru da soruyor. Yani ikisi bir arada. Yani ne şiş yansın ne kebab diyoruz ama biz maalesef ikisini de yaktık. Yani açık öğretim sorularında mesela evetli hayırlı, uzun maddeli, kısa maddeli sorular da var. Yani üniversitede yapılan bu uygulamanın Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sadece dar bir kapsama alınması kısıtlayıcı bir faktör. Yani çeşitlilik olması her zaman iyi. Neticede sınavımıza sadece test sormuyoruz...” (G1).

Hatırlama düzeyi ile ilgili:

“...açık uçlu soruların sorulmaması veyahut çoktan seçmeli soruların sorulması bizim için iyiydi, neden iyiydi öğrenci hatırlamasını kolaylaştırıyordu. Şimdi ise yok. Sadece anlama yorumlamaya odaklandığı için çocuk okuduğunu anlaması isteniyor. Bu da çocukların eksik kitap okumasından dolayı bazı problemlerin doğru cümle kurmalarını engelliyor...” (G3).

“...öncekinde test olsun, boşluk doldurma olsun hani kelimeleri falan veriyorduk öğrenciye bu sayede yine hani bilgilerini hatırlayabilmesi açısından yani öğrenciye yararı vardı. Şu an bu durumda öğrenci çok düşük notlar almakta çünkü hatırlayamıyor sınavın heyecanında...” (G5).

Şans faktörü ile ilgili:

“...orda çok zorlanmıyor çocuk. Onun da bir hadi bir motive edici bir tarafı var. Hani en azından %50 şansın varmış gibi düşünüyoruz diye o motivasyon olabilir belki sonra ve bizim açımızdan değişen bir şey yok ama dediğiniz gibi hani öğrenci şimdi biraz daha hani okumalıyım, anlamalıyım. Biraz daha zorlayıcı yani ama bence böylesi daha iyi çünkü, LGS de okuma anlamı bazında geliyor. Yani şansa dayalı bir şey değil. Sonuçta o okuyacaklar ve anlayacaklar ve bence bunun paralelinde gidiyor bence daha iyi şu anki...” (G8).

“...aslında şöyle, yani doğru yanlış, eşleştirme, bu tarz sorularda şöyle diyelim, akademik başarısı düşük olan öğrencilerin tabiri caizse sallayıp tutma imkânı

oluyordu. Ya işte D desem mi DY mi desem dur hepsini d mi desem ya bir şekilde doğru yapabilen 5 puan işte ne bileyim sorunun türüne göre alabiliyordu...” (G9).

“...bu bunun dışında diğer işte boşlukta doldurmalıdır, efendim testlerdir, doğru yanırlardır, bunlar tabi yüzdelik olarak baktığımızda kimisinde %20, 25 kimisinde yüzde %50’lik hata payı olabiliyor yani. Öğrenci bilmeden de işaretlendiğinde puan alabiliyor. Böyle bir ölçme değerlendirmenin açısından da eksi tarafı var, olumsuz tarafı var ama açık uçlu sorularda böyle bir şans söz konusu değil...” (G11).

“...tabii ki önceki sınav sistemi çeşitli soru türleri olduğu için biraz daha şansa dayalı doğru yanırla %50 şansı oluyor. Öğrencinin yani başarıyı ölçmek biraz daha zor. Fakat yazılı sınavda yani açık uçlu sorularda öğrenci biraz daha kendisi cümleleri oluşturduğu için kendi kelime dağarcığı ve beyin fırtınası ile cümleleri kurduğu için daha başarısını ölçme açısından daha verimli olduğunu düşünüyorum...” (G15).

Öğrenci kategorisi; *akademik yeterlik* (G2, G10), *merkezi sınavlara hazırlık* (G4, G13), *öğrenci alışkanlıkları* (G12) ve *kişisel gelişim* (G14) şeklinde kodlanmıştır. Bu kodlar ile ilgili olarak katılımcıların görüşlerinden örnekler aşağıda gösterilmiştir;

Akademik yeterlik ile ilgili:

“...ama düşününce, öğrenciler dediğim gibi şu anda kendi ismini bir büyük harf bir küçük harfle yazan öğrenciler var. Yani Türkçe yazarken bile zorlanan öğrenciler varken, işte ben öğrenciden mesela İngilizce meslekleri yazmasını istiyorum. Sorunun içerisinde ama yazamıyor. Çocukta bir sürü kelime hatası, ya harflerin eksikliği, bundan da puan alacak. O yüzden o sorun. Benim için en büyük şey bu...” (G2).

“...şimdi öğrenci şimdi genelde hep böyledir. Bir kademe bir önceki kademeyi suçlar, ilkokuldan gelen öğrenci cümlelerin ne demek olduğunu bilmiyor. Nerede nokta konması gerektiğini bilmiyor. 3 kelimeden 4 kelimeden öteye geçen cümleler kuramıyor ya böyle bir öğrenciye kalkıp direkt böyle bir uygulama yapıyor olmak, çocuktaki verilmiş olan kazanımı ölçmek için işimizi biraz zorlaştırıyor. O doğru yanırlı, eşleştirme, boşluk doldurma gibi uygulamalar çocuğu farklı şekilde doğru cevap verebilme olasılığını yükseltiyordu. Bu da bizim aslında çocuk bilgiyi biliyor ama ne şekilde yansıtaacağını bilemiyor gibi kazanımlarımızı izlenimlerimiz ortaya çıkmasını neden oluyordu...” (G10).

Merkezi sınavlara hazırlık ile ilgili:

“...Öğrenciye şu anda tek taraflı sadece yorum yaptırıyoruz ve sadece klasik soru yani eski usulle gelip dönüldü ve öğrenciler yarın öbür gün üniversite sınavına ya da farklı bir sınava girdiklerinde yine çoktan seçmeli bir sınavla karşılaşacaklar...” (G4).

“...Zaten bu öğrenciler ilerleyen dönemlerde 12. Sınıfa geldiklerinde veya sekizinci sınıfa geldiklerinde uluslararası düzeyde yapılan sınavlar veya ülke çapında yapılan sınavlara baktığımızda bu çocuklar çoktan seçmeli testlere maruz kalıyorlar. Süreçte sürekli yazılı yoklamaları ve sözlü sınavlara tabi tutulan bu çocukların ilerleyen dönemlerde çoktan seçmeli testlere maruz kaldıklarında ciddi anlamda takıldıklarını görmekteyiz. Bu yüzden ben kesinlikle herhangi bir sınırlama getirmeksizin öğretmenin istediği şekilde sınav yapabileceği bir sistemin daha sağlıklı olacağını düşünmekteyim...” (G13).

Öğrenci alışkanlıkları ile ilgili:

“...şimdi öğrencilere sınıfta sorular soruyorum diyorum ki çocuklar şu sorunun cevabı nedir? Sözlü olarak soruyorum, çocuklar hemen hocam seçenek verin cevabını veriyorlar. Ben seçenek vermeden bir yorum yapmalarını istediğim zaman çocuklar bu zamana kadar test sistemiyle yetiştiği için böyle bir talepte bulunuyorlar ama yeni sisteme uyum sağlayan dördüncü sınıftan beri ilkokuldan beri yeni sisteme adapte olan o eğitimi alan öğrenciler bu sorulara kendi yorumlarını katarak daha güzel cevaplar verdiğini gördüm. İleride de vereceğini düşünüyorum. Test soruları doğru yanlış soruları, boşluk doldurma soruları öğrencileri biraz daha ezbere ve hazırı yönlendirdiği için açık uçlu ve yorum sorularını daha değerli ve önemli buluyorum. Yeni sistemin en güzel yönünde bu olduğunu düşünüyorum...” (G12).

Kişisel gelişim ile ilgili:

“...şu an daha olumlu görüyorum çünkü öğrenciler yorum yapabiliyor. Ezber mantığından çıktı ve biraz daha kendilerini geliştirmeleri gerekiyor. Çünkü ufuklara açılıyor. Ezber, doğru yanlış da direkt gidiyor ve burada puan açısından da daha iyi oluyor...” (G14).

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular; yeni sistemin (açık uçlu sınav) sınav hazırlama ve değerlendirme süreçlerini zorlaştırdığını, özellikle kapsam geçerliliğini ve soru çeşitliliğini sınırladığını belirtmektedirler. Önceki sistemde (geleneksel sınav) kullanılan çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirme gibi soru tiplerinin ortadan kalkması, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme fırsatını azalttığı ve ölçme-değerlendirmenin objektifliğini zorlaştırdığı düşünülmüştür.

Yeni sistemin (açık uçlu sınav) zorluk seviyesinin bazı öğrenciler için çok basit, bazıları içinse çok zorlayıcı olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, yeni sistemde şans faktörünün azalması olumlu karşılanırken, öğretmenlerin öğrencilerin potansiyellerini tam olarak değerlendirme olanağını kaybettiği de vurgulanmaktadır. Öğrenciler açısından, yeni sistemin (açık uçlu sınav) akademik yeterlikleri ölçmede yetersiz kaldığı, özellikle yazım ve cümle kurma becerilerindeki eksiklikleri ortaya çıkardığı belirtilmiştir.

Yeni sistemin (açık uçlu sınav) merkezi sınavlara hazırlık açısından yetersiz kaldığı, öğrencilerin çoktan seçmeli sorulara alışkın olmaları nedeniyle yeni sistemde (açık uçlu sınav) zorlandıkları ifade edilmiştir. Öğrenci alışkanlıkları bağlamında, yeni sistemin (açık uçlu sınav) öğrencileri ezberden uzaklaştırıp yorumlamaya yönlendirdiği, kişisel gelişimlerine katkı sağladığı belirtilmiştir. Ancak, bazı öğrencilerin düşük notlar alması ve okuduğunu anlama becerisindeki eksiklikler de eleştirilmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada 2023 yılında yapılan ölçme ve değerlendirme yönetmeliğine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemiştir. Bu çalışma kapsamında yeni ölçme ve değerlendirme yönetmeliği ile yenilikler olan sınav haftası uygulaması, ortak sınav uygulaması, uygulamalı dil sınavlarının getirilmesi, ilkokullarda tamamen oyun temelli değerlendirmeye geçilmesi, kaldırılan sınav uygulamaları ile ilgili olarak öğretmenlerin saha içerisinde karşılaştıkları durumlara karşı olumlu ya da olumsuz olarak görüşlerinin incelenmesine yönelik veriler toplanmıştır. Toplanan bu veriler ise öğretmen, öğrenci, yönetmelik, coğrafya, eğitim hayatı, sınav sistemi gibi çeşitli kavramlar açısından incelenmiştir.

Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği ile İlgili Genel Anlamda Sonuçlar

Bu çalışmada öğretmen görüşlerine göre yönetmelik ile ilgili bildirilen genel olarak görüşler; “*öğretmen açısından, yönetmelik açısından ve öğrenci açısından*” olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır.

Yapılan değişikliklere yönelik görüşler *öğretmen açısından* incelendiğinde; iş yükü açısından yönetmelikteki değişikliklerin sınav tarihlerine çok yakın bir sürede duyurulması, sınav kağıtlarının tekrar hazırlanmasına ve Millî Eğitim Bakanlığı’nın bildirmiş olduğu senaryolar doğrultusunda sınavların kazanımlara uygun olarak düzenlenmesine sebep olduğu, bundan dolayı da bu durumun öğretmenler üzerinde bir iş yükü oluşturduğu belirtilmiştir. Sevim ve Yılmaz (2024) bu konu ile ilgili olarak yapmış oldukları çalışmanın sonucunda ise görüşülen öğretmenlerin tamamının kendilerine yönelik yapılan değişiklikler ile ilgili bir duyurunun yapılmadığını, yapılan değişikliğin ani bir şekilde olduğunu, öğrencilere yönelik de bir hazırlığın bulunmadığını ve öğrencilerin de bu konuda yeterli hazırbulunuşluğa sahip olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin hali hazırda hazırlamış oldukları sınav kağıtlarını son anda yapılan bir değişiklikle tekrar hazırlamaları öğretmenler üzerinde yapmaları gereken ekstra bir iş olduğu sonucuna varılmıştır.

Notları sisteme girme süreleri ile ilgili olarak da özellikle dil öğretmenlerinin üç tane sınavı ayrı ayrı okuyup sisteme notları ayrı ayrı girmeleri için 10 günlük sınavları sisteme girme süresinin kısa olduğu, bu süre içinde sınav notlarının girilememesi halinde idare ile yüz göz olmak istemedikleri için yoğun bir süreç geçirdikleri vurgulanmış, özellikle göz ile ilgili sağlık

sorunları yaşıyan öğretmenlerin bu noktada sağlık açısından da problem yaşadıkları belirtilmiştir. Öğretmenlik, akademik yeterliliklere ek olarak, verilen görevleri etkili bir şekilde yerine getirme kabiliyeti ve iş yükü dengesine bağlı olarak etkinliği değişen mesleklerin en önde gelenlerinden biridir (Açar, 2015). Eğitim kurumlarında, eğitimsel dönüşümler, toplumsal ilerlemeler ve velilerin artan talepleri ve beklentileri, öğretmenlerin resmi görevlerine etki ederek onları daha fazla sorumluluk almaya itmektedir (Demir, 2009). Ölçme ve değerlendirme yönetmeliğinde yapılan bu değişiklik de öğretmenleri daha fazla sorumluluk almaya itmesinin sonucu olarak aynı zamanda iş yüklerinin de arttığı yönünde yorum yapılabilir.

Öğretmenler tarafından yönetmelik ile ilgili olarak genel görüşler incelendiğinde; yapılan değişikliklerin tebliğ zamanı ile ilgili olarak sınavların bir anda ortak olacağı ile ilgili Millî Eğitim Bakanlığı'ndan gelen yazının kendilerinde tedirginlik oluşturduğu ve sınav takviminin acele ile bu tarihlere uygun olarak tekrardan düzenlendiği belirtilmiştir. Bu durumun okul ve öğretmenler üzerinde bir panik havası yarattığı sonucuna varılmıştır. Bu konu ile ilgili Kayalı vd. (2021) yapmış oldukları çalışmada günümüzün bilgi çağında, gerekli bilgi ve belgelerin kolayca erişilebilir olması; verimli, etkili ve hesap verebilir bir kurumsal yapı oluşturmak kamu kurum ve kuruluşlarının en temel gereksinimleri arasında olduğunu belirtmiştir.

Bunun yanında sınavları değerlendirme süreci ile ilgili olarak ise özellikle yapılan konuşma sınavlarında öğretmenlerin elinde çocukları değerlendirme açısından bir kanıtlarının olmadıklarını, değerlendirme esnasında kullandıkları rubriklerin kanıt açısından yetersiz olduğunu ve sağlıklı bir değerlendirme için, kullanılan rubrik ile birlikte bir ses ya da video kaydının da olması gerektiğini, aksi takdirde öğrenci itiraz ettiğinde onlara kanıt olarak sunabilecekleri bir belgenin olmadığını ve bunun da öğretmenin elini güçsüzleştirdiğinden dolayı sistem ile ilgili bir eksiklik olarak görüldüğü yönünde görüş belirtilmiştir. Yıldırım ve Koç (2019) tarafından yapılmış olan çalışmada eğitim/öğretimde öğrencilere izlemiş oldukları derslerle ilgili görüşlerini almak suretiyle “öğretimi değerlendirme” fırsatının verilebileceği belli başlı boyutlar belirtilmiş ve bu boyutlar arasında değerlendirmenin adil ve tarafsız bir biçimde yapılmasına yönelik kriterlerin de bulunduğu görülmektedir. Bundan dolayı öğretmenin değerlendirmeyi objektif bir biçimde yaptığını kanıtlayan belge ve belgelerin, gerekirse daha sonrasında konuşma sınavı gibi sınavlara tekrar dönülüp değerlendirmenin yapılabilmesi amacı ile bazı kayıtları sağlamanın önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Sevim ve Yılmaz (2024) yapmış oldukları çalışmalarında ise yeni sınav sisteminin dezavantajlarından bahsederken uygulama ve değerlendirme zorluğunu da eklemiştir. Daha önce yapılmış olan çalışmalar ve öğretmenlerin görüşleri göz önüne alındığında daha objektif anlamda

değerlendirmelerin yapılabilmesi için öğretmenlerin ellerini güçlendirecek bazı tedbirlerin getirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Sınav Haftası ile İlgili Sonuçlar

Öğretmenlerden alınan sınav haftası ile ilgili görüşler “*öğretmen açısından, öğrenci açısından, coğrafya açısından ve ülke geneli açısından*” değerlendirilmiştir.

Sınav haftasının öğretmenler açısından ne gibi bir etkiye sahip olduğunu anlamak için sorulan sorular sonucunda öğretmenler için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimlerin sınav haftalarına denk gelmesinin öğretmenin sınavı yapabilmesi açısından problemler ortaya çıkardığını, görevli olan öğretmenlerin eğitime gittikten sonra okulda kalan öğretmenlerin o günün sınavlarını uygulamada zorluk çektiklerini, eğer sınav haftası gibi bir hafta planlaması olmasaydı öğretmenlerin böyle bir çakışmayı daha rahat tolere edebileceği yönünde sonuca varılmıştır. Bu konu ile ilgili olarak Yüksel (2007) yapmış olduğu bir çalışmada, iş yükünü çalışanların birim zamanda yapamayacağı iş miktarı olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerin aynı anda hem hizmet içi eğitime gidip hem de sınav haftasını yetiştirmeleri zor olduğu için öğretmenler tarafından bu durumun iş yükü olarak algılandığı sonucuna varılmıştır.

Bunun yanı sıra öğretmenlerin konuları yetiştirme hızları öğrencinin kapasitesine göre, çevrenin şartlarına göre değişiklik gösterdiği için sınav haftasına kadar konu ve kazanımlarda istenilen yerde olamayan öğretmen açısından sınav haftası gibi bir planlamanın öğretmenleri zora soktuğu sonucuna varılmıştır.

Özellikle sınavlarda Millî Eğitim Bakanlığı’nın belirlemiş olduğu senaryolardan soruların hazırlanmasının istenmesi de mazeret (raporlu olma, hastalık vb.) sebebi ile kazanımlarda geri kalan öğretmenleri işlemediği kazanımları da sınavda sormak durumunda bırakması, öğretmenlerin zora girmesine sebebiyet vermiştir. Bu konu ile ilgili olarak Sevim ve Yılmaz (2024) yapmış oldukları araştırmanın sonuçları arasında yapılan sınav değişikliğinin dezavantajları arasında öğretim programının yetiştirilememesinden ve zamanın yetmemesinden bahsetmiştir.

Bunun yanında öğrencilerin öğretmenlerden sınav haftasında sınav saatleri dışında serbest kalıp diğer girecekleri sınavları çalışmak gibi talepleri öğretmenleri o haftanın kazanım tekrarının yapamadığı için zor durumda bıraktığı, öğretmenin izin vermemesi durumunda ise öğrencilerin aklının diğer sınavlarda olduğu için dersten verim alamadıkları gözlemlenmiştir. Bu konu ile ilgili olarak Vatansever-Bayraktar (2015) yapmış olduğu bir çalışmada öğrencilerin beklentileri ile bu beklentiye ulaşmak için gösterdikleri çabanın sonuçsuz kalması durumunda

motivasyon kaybına uğradıklarını belirtmiştir. Sevim ve Yılmaz (2024) yapmış oldukları çalışmanın sonuçları kısmında değiştirilen sınav sisteminin öğrenci üzerinde bir motivasyon düşüklüğüne sebebiyet vermesine dikkat çekerek öğretmenlerin bu konu ile ilgili olarak görüşlerini desteklemiştir.

Sınav haftası kapsamında, sınavların 2 haftaya sıkıştırılmış olması özellikle dil öğretmenleri açısından; yapılması gereken dinleme ve konuşma sınavlarından dolayı artmış olan iş ve evrak yükü, bir günde ikiden fazla sınav uygulama durumunda kalmaları da göz önünde bulundurulduğunda evrak ve sınavları yetiştirme konusunda öğretmenlerin zorlandığı gözlemlenmiştir. Su (2001) tarafından yapılan bir çalışmada, çalışanların belirlenmiş görevlerine odaklandıklarında yüksek performans gösterdikleri, ancak belirsiz iş yükü ile karşılaştıklarında konsantrasyon kaybı yaşadıkları ve bu nedenle düşük performans sergiledikleri gözlemlenmiştir. Bundan dolayı, öğretmenlerin sınav haftası içinde birden fazla ve külfet olarak gördükleri işleri aynı anda yürütmeye çalışmaları performanslarını düşürebileceği sonucuna varılmıştır.

Sınav haftası uygulaması “*öğrenciler açısından*” değerlendirildiğinde ise okulda bir sınav havasının oluştuğu ve öğrencilerin bu süreçte not paylaşımı, birlikte çalışma gibi iş birliğini gerektiren davranışlarının arttığı yönünde sonuca varılmıştır. Bu konu ile ilgili olarak Erden (1988) yapmış olduğu bir çalışmada iş birliğine dayalı öğretim tekniklerinin öğrencilerin bilişsel yönlerinin yanı sıra duygusal ve sosyal yönlerini geliştirmeye yönelik çağdaş bir yaklaşım olarak görmekte ve bu görüşü desteklemektedir.

Sınav haftası içerisinde öğrencilerin genel olarak sınava katıldıkları ancak herhangi bir mazeretten ötürü (sağlık vb.) devamsızlık yapması ve özellikle uygulamalı dil sınavlarında sınava katılamayan öğrenciye dinleme sınavı gibi sınavların ayrı olarak yapılması noktasında öğretmenlerin sınav ortamını ayarlama vs. gibi konularda zorluk yaşayabildiği ancak öğrencilerin rapor getirmeleri halinde öğrencileri ayrı olarak sınav yaptıkları belirtilmiştir. Bu konu ile ilgili olarak öğretmenler iki farklı görüşü bir arada sunmuş, bu durumun öğretmenler ve öğrenciler üzerinde olumlu ya da olumsuz bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı’nın sınav haftasını dönemin başında tüm okullara bildirmesinin hem öğretmen hem de veli için rahatlatıcı olduğu, ancak öğrencinin hangi haftalar arasında sınav olacağı konusunda bilgiye sahip olmasının öğrenci üzerinde ekstra bir rahatlığın oluşmasına, sınav haftasına yakın bir tarihte çalışmaya başlamayı tercih ettiği için geri kalan haftalarda ders dinlemek istememesine yol açtığı gözlemlenmiştir. Bu konu ile ilgili olarak Vatansever-Bayraktar (2015) yapmış olduğu bir çalışmada; motivasyonu düşük veya motive olmamış bir öğrencinin sınıf içindeki davranışlarını derse düzenli devam etmeme, dersi dikkatli

dinlememe, dikkatini arkadaşlarına veya dışarıdaki olaylara yöneltme, ödevlerde zorluk yaşayınca çözüm aramama, derslere ilgisiz görünme ve öğretmen tarafından derse dahil edilmekte zorlanma şeklinde sıralamış ve bu görüşü desteklemiştir.

Önemli noktalardan bir tanesi olarak da sınav haftasının 2 hafta gibi bir süreye yayılmış olması, sınav takvimindeki yoğunluktan ötürü öğrencilerin önemsiz gördüğü dersleri çalışmama, yoğunluktan ötürü tedirgin olma gibi davranışlar sergilemesine, öğrencilerin üst üste sınava girmelerinin başarılarını aşağı çektiğine; sınavların daha uzun bir süreye yayılmasının öğrenci üzerinde daha olumlu bir etkiye sahip olacağı sonucuna varılmıştır. Bu sonucu destekler nitelikte olan çalışmalara bakıldığında, Şahin vd. (2006) çalışmasına göre, sınav kaygısı öğrencilerin yaklaşık %30'unda görülmekte ve bu durum eğitimde ciddi bir sorun olarak kabul edilmektedir. Buna ek olarak sınav kaygısı, öğrencilerin akademik başarısını düşürmenin yanı sıra yaşam kalitesini ve içsel motivasyonu da olumsuz etkilemektedir (Özan & Yüksel, 2003).

Diğer bir önemli husus öğrencilerin yaşamış oldukları coğrafyadaki iklim koşulları ve geçim kaynaklarından ötürü sınav haftasına kadar bitirilmesi gereken kazanımlardan geride kalmaları, sınav haftasını aksatmaları söz konusu olmuştur çünkü iklim koşullarından ötürü verilen kar tatilleri, köy yollarının kapanması gibi sebepler kazanımlardan geride kalmalarına, sınav haftalarına denk gelen geçim kaynağı faaliyetlerinden ötürü de sınavlara katılmakta zorluk yaşamalarına sebebiyet verdiği gözlemlenmiştir. Bu görüşler dikkate alındığında öğrencilerin yaşamış oldukları coğrafyanın onların eğitim hayatı üzerinde etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Sınav haftası uygulaması ülke geneli açısından toplanan veriler doğrultusunda değerlendirildiğinde ise ülke genelinde sınav tarihleri açısından bir plan ve program dahilinde, birlik ve bütünlük içinde hareket etmenin önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

Ortak Sınav ile İlgili Sonuçlar

Yönetmelik ile ilgili olarak yapılan bir diğer değişiklik ise ortak sınavların getirilmesi oldu. Bu değişiklik ile Millî Eğitim Bakanlığı ya da Millî Eğitim Müdürlüklerince belirlenen bazı derslerin sınavları ülke, il ya da ilçe genelinde belirlenen sınıflara aynı anda aynı soruların sorulması şeklinde uygulanmasına karar verilmiştir.

Ortak sınavlar ile ilgili öğretmenlerin bildirdiği görüşler değerlendirilirken “*öğretmen, sınav ve öğrenci*” açısından bir değerlendirme yapılmıştır.

Ortak sınav uygulamasında *öğretmen* açısından toplanan veriler doğrultusunda öğretmenler arasında bir iş birliğinin oluşması, sınavda nelerin sorulacağı, nasıl sorulacağı

hususlarında fikir alışverişinin yapılması açısından ortak sınavların zümreler arasında olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Bireylerin geleceğini şekillendirmede en büyük etkisi olan kurumlardan biri okullardır. Bu bağlamda, okullarda sunulan eğitimin kalitesini artırmada, eğitimin temel aktörlerinden olan öğretmenlerin rolü öne çıkmaktadır. Eğitim sürecinin her aşamasında öğretmenlerin kritik görevleri ve sorumlulukları bulunmaktadır. Bu görevlerden bir diğeri de öğretmenlerin meslektaşlarıyla birlikte iş birliği içerisinde çalışmalarını (Şişman, 2011). Ortak sınav uygulaması kapsamında öğretmenlerin iş birliği halinde çalışmalarının okul atmosferini olumlu olarak etkilediği ve dolaylı olarak da okulda verilen eğitimin kalitesini artırdığı sonucuna varılmıştır.

Ortak sınavlarda ülke, il ya da ilçe bazında öğrencilere aynı sorular sorulduğu için, sınavda çıkacak olan kazanımları eksik olan öğretmenler açısından zorluk olacağı sonucuna varılmıştır. Bunun sebebi olarak ise doğu ile batı illeri arasında gerek kitap olarak gerek öğrenci seviyeleri olarak gerek ise öğretim programı olarak farklılıkların olduğu belirtilmiştir. Bu görüşü destekler nitelikteki araştırmalara bakıldığında, öğrencinin kişisel özellikleri, ebeveyn ve ev ortamı, okul kaynakları, öğretim süreçleri ve kurumsal çevre gibi alt boyutlara ilişkin değişkenlerin eğitimsel sonuçlar üzerindeki etkisini vurgulamaktadır (Ammermüller vd., 2005; Climaco, 1995; Crossley, 2005; Rissom 1992; Strand 1995).

Sınav açısından bir değerlendirme yapıldığında önemli konulardan bir tanesi de gönderilen sınavların kapsam geçerliği olmuştur. Bu konu ile ilgili olarak, yollanan sınavlardaki soru sayılarının kısıtlı olduğu, bunun yanında özellikle Türkçe dersi için ders kitaplarında verilen metinlerden sorulmadığı ve yollanan konu dağılım tablosunda da öğrencilerin üzerlerinde durdukları konuların sorulmaması hem öğrenci açısından hem de öğretmen açısından problemlere sebebiyet verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz'a (2004) göre, kapsam geçerliği, soruların öğretilcek konuların önemine ve hedefine uygun sayıda sorulmasıyla sağlanabilir. Diğer bir deyişle, kapsam geçerliği, öğretim hedeflerine ait kazanımların tam ve doğru bir şekilde ilgili sorularla ölçülmesidir. Eğer sorular belirli bir hedefe diğerlerinden daha fazla ağırlık veriyor ve diğer hedefleri ölçen soru sayısı yetersiz kalıyorsa, bu durumda ilgili soruların kapsam geçerliği düşüktür.

Ortak sınavlarda en çok eleştirilen bir diğer husus ise soru kalitelerinin beklenenden düşük olması olmasıdır. Bunun ile ilgili olarak hazırlanan soruların kavrama düzeyinde kalmış olduğu, üst düzey becerileri sorgulayan soruların olmadığı ve öğrenciler için çok basit sorular gönderildiği, bu konuda kavrama düzeyinin daha da üzerinde sorular hazırlanması gerektiği gözlemlenmiştir. Buna karşıt görüş olarak öğretmenler arasından bazılarının, soruların her kesime hitap ettiği için sorunsuz bir sınav olduğu yönünde görüşleri de olmuştur. Bu konu ile

ilgili olarak Kubat (2018) yapmış olduğu bir çalışmada seçilecek soruların türleri, zorluk seviyeleri ve sorma sırasının öğrenci seviyesine uygunluğunun yanı sıra, kazanımlara da dayalı olması gerektiği yönünde görüş belirtmiştir.

Ortak sınavların puanlanması hususunda ise öğretmenlerin elinde sağlıklı bir ölçüt olmadığı için farklı puanlayıcılar tarafından farklı puanlar ile puanlandırılabilmesi bir sorun olarak algılanmıştır. Bunun sonucu olarak da aynı soruyu aynı şekilde cevaplamış olan öğrencilerin farklı puanlayıcılar tarafından puanlandığı için o sorudan farklı puanlar almalarına yol açmıştır. Eğitimde açık uçlu soruların değerlendirildiği durumlarda, bazı ölçme araçlarının puanlamasında öznel değerlendirmelerin etkili olabileceği durumlar görülmektedir. Bu nedenle, puanlayıcıların verdiği öznel notların ve bu notlara dayalı alınan kararların geçerliliğini incelemek amacıyla, farklı puanlayıcıların verdikleri madde ve test puanlarının ne ölçüde tutarlı olduğunun belirlenmesi önem taşımaktadır (Atılğan vd., 2011). Bu sonucu destekler nitelikte, Sevim ve Yılmaz (2024) yapmış oldukları bir araştırmanın sonuçlarından bahsederken değiştirilmiş sınav uygulamalarının dezavantajları arasında nesnel bir değerlendirme yapılmanın zorluklarından da söz etmişlerdir.

Ülke genelindeki birlik ve bütünlüğü sağlama açısından ise her öğrenciye aynı sorular sorulduğu için, bunun yanında öğrencilere aynı sorular sorulduğundan dolayı hak yenmesinin önüne geçildiği için ortak sınavların olumlu bir yönüne vurgu yapılmıştır.

Ortak sınavların “*öğrenci üzerindeki etkileri*” açısından toplanan veriler ışığında bir değerlendirme yapıldığında ise önemli etkilerden bir tanesi öğrencinin genel seviyesinin ülke, il ya da ilçe genelindeki takibi konusunda olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Özellikle öğrencilerin verilen kazanımı ne derece aldığı ya da almadığı konusunda öğretmenlere ortak sınavların bir rehber olmuştur. Bu görüşü destekler nitelikte olarak Metin ve Özmen (2010) yaptıkları bir çalışmada öğrencilerin geri bildirim yoluyla eksikliklerini tespit etmeleri, performanslarını değerlendirmeleri, kendi kendilerini değerlendirmeleri, motivasyonlarını ve özgüvenlerini artırmaları gibi uygulamalar, biçimlendirici ölçme-değerlendirme kapsamında birer yöntem olarak kullanılabileceğini bildirmişlerdir.

Öğrencide oluşan heyecan konusunda ise özellikle Millî Eğitim Bakanlığı, İl ya da İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından gönderilen bir sınav olduğunu öğrendiklerinde ya da sınav kağıdında bu kurumların isminin geçtiğini gördüklerinde panik ve heyecan havasına büründükleri gözlemlenmiştir. Bu sonucu destekler nitelikte Koçkar vd. (2002) araştırmasına göre, sınav kaygısı yüksek olan bireylerin kendilerine yönelik olumsuz düşünceleri, dikkatlerinin dağılmasına ve sınav sorularına yanıt verme performanslarının düşmesine yol açtığı belirtilmiştir.

Ortak sınavlar ile ilgili olarak önemli görülen noktalardan bir tanesi de ülke, il ya da ilçe içinde bulunan öğrenciler arasındaki seviye farkı olmuştur. Okuldan okula bile öğrenciler arasında ciddi farklar olmasına rağmen ilden il ya da ilçeden ilçeye öğrenciler arasındaki seviye farklarının göz ardı edilmesi öğrencinin seviyesine göre soru hazırlamayı ortadan kaldırmış, özellikle farklı seviyelerdeki lise türleri arasındaki farklılıkları yok saymıştır. Bu tür öğrenciler arasındaki farklılıkların yok sayılması, her kademe, il, ilçede öğrenim gören öğrencilere aynı soruların sorulması ortak sınavların öğrenciler açısından olumsuz bir yönü olarak yorumlanmıştır. Bu yorumu destekler nitelikte ise Turgut vd. (2016) yapmış oldukları bir çalışmada hem eğitimciler hem de diğer kurum ve kuruluşlar, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak gerçekleştirilen eylemlerin daha etkili sonuçlar vereceği konusunda ortak bir görüşe sahip olduklarını belirtmiştir. Öğrenciler arasındaki seviye farklarının göz önünde bulundurulmasının daha doğru bir değerlendirme yapılması üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Merkezi sınavlara hazırlık açısından öğretmen görüşleri incelendiğinde ise, Türkiye genelindeki tüm öğrencilerin nihayetinde LGS gibi merkezi sınavlara gireceği için, ülkenin en ücra köşesinde eğitim-öğretim gören öğrenci açısından ortak sınavların bu tarz sınavlara bir ön hazırlık olarak düşünülebileceği sonucuna varılmıştır. Bu sonucu destekler nitelikteki çalışmalara bakıldığında; merkezi sınavlar ile ilgili olarak Dünya Bankası'nın (2013) yayınlamış olduğu bir kaynakta merkezi sınav sistemlerinin öğrencilerin geleceği üzerinde derin izler bıraktığı, bu sınavın onların sosyal ve ekonomik statülerini etkilediği gibi akademik hayatlarını da etkilediği bildirmiştir.

Oyun Temelli Değerlendirme ile İlgili Sonuçlar

Yönetmelikte değişikliklerden bir tanesi de ilkokullarda oyun temelli değerlendirmeye geçilmesi olmuştur. Gelen bu değişiklik ile ilkokul eğitimi boyunca hiçbir kademe öğrencilerin sınava tabi tutulmayacağı, sürece yönelik bir değerlendirme yapılacağı kararlaştırıldı. Bu uygulama gelmeden önce 4. Sınıf öğrencileri 1. ve 2. Dönem sınavlara tabi tutuluyordu ve karne notları da bu sınavlardan aldıkları notlar ve sözlü notlarının birleşiminden oluşuyordu. Oyun temelli değerlendirme için öğretmenler görüşlerini bildirdikten sonra bu görüşlerin daha anlamlı hale getirilebilmesi açısından "*öğrenci ve eğitim hayatı*" olarak iki kavram altında toplanan veriler incelendi.

Öğrenci açısından görüşler incelenecek olursa en önemli noktalardan bir tanesinin öğrenci üzerinde oluşan sınav kaygısı olduğu sonucuna varılmıştır. Özellikle yönetmelikteki değişiklikten önce, öğrencilerin sınavlara tabi olmalarının öğrenciler üzerinde bir not kaygısı oluşturduğu; stres, kaygı, depresyon gibi olumsuz özellikler ortaya çıkardığı, oyun temelli

değerlendirmenin ise daha baskısız ve daha ferah bir ortamda eğitim almalarına olanak sağladığı belirtilmiştir. Bu görüşlere karşıt görüş olarak öğrencileri ölçen sınav gibi bir araç olmadığından dolayı öğrencilerde bir rahatlama olduğu yönünde de görüşler vardır. Bu konu ile ilgili olarak yapılan bir çalışmanın sonuç kısmında ilkokulda sınavların kaldırılması ile öğrencilerin öğrenme sorumluluğu almadığı, sınavların kaldırılmasının psikolojik açıdan değerlendirildiğinde olumlu, akademik anlamda değerlendirildiğinde ise olumsuz bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır (Güven, 2024). Konuyla ilgili öncesinde yapılan araştırmanın sonucu da göz önünde bulundurulduğunda 4. Sınıfta oyun temelli değerlendirmeye geçilmesinin öğrenci açısından olumlu yönleri sahip olduğu gibi olumsuzluklara da sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin yaşlarının özelliği açısından toplanan veriler incelendiğinde ise daha ilkokul çağlarında çocukların puanlı bir değerlendirmeye sokulmak yerine daha çok iyi, yeterli, çok iyi gibi nitel bir değerlendirmeye tabi tutulmalarının daha iyi olduğu, daha oyun çağında olduğu için oyun temelli değerlendirmenin onlar için daha doğru bir değerlendirme yöntemi olduğu, bunun yanında öğretmenin öğrenciyi süreç olarak değerlendirmesinin daha doğru bir değerlendirme yöntemi olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların değerlendirmesi ile ilgili olarak bu çalışmayı destekler nitelikte Erdoğan ve Canbeldek (2017), erken çocukluk eğitiminde, ölçme ve değerlendirmenin çocukların günlük yaşamlarının bir parçası olarak yapılmasının büyük önem taşıdığını, çocuklardan elde edilecek verilerin ev, okul ve oyun alanları gibi doğal ortamlardan toplanmasının geçerli ve güvenilir bilgiler sağladığını bildirmişler, ayrıca çocukların yalnızca bir gelişim alanı yerine tüm yönleriyle değerlendirilmesinin gelişimlerine yönelik doğru kararların alınmasına olanak tanıyacağı yönünde görüş belirtmişlerdir.

Oyun temelli değerlendirmenin öğrencinin ileri eğitim hayatı üzerindeki etkisi ile ilgili veriler incelendiğinde ise özellikle merkezi sınavlara hazırlık açısından öğrencilerin sürekli olarak test sorularına maruz kalmaları öğrencilerin ileri eğitim hayatlarında merkezi sınavlara alışabilme açısından eksi yönde bir nokta olabileceği şeklinde yorumlanmıştır.

Oyun temelli değerlendirme ile ilgili en önemli noktalardan bir tanesi de 4. Sınıf öğrencilerinin ortaokula uyum konusu olmuştur. Öğrencilerin 5. sınıfta sınav kavramı ile tanışmasının, öğrencinin ortaokula uyum sürecini daha da zorlaştıracak, böyle bir uygulamanın yerine ilkokulda sınava yönelik bazı çalışmaların yapılabileceği konusunda görüşler belirtilmiştir. Birch ve Ladd (1996) yapmış oldukları bir çalışmada, ortaokula yeni başlayan bir öğrencinin, bir yandan okulun fiziksel yapısına uyum sağlamaya çalışırken, diğer yandan değişen okul ve sınıf kuralları, artan ders sayısı ve yükselen akademik sorumluluklarla başa

çıkmaaya çalıştığını, ayrıca okulun diğer üyeleriyle olan ilişkilerde yaşanan karışıklıkların da bu sürece eklendiğini belirtmişlerdir. Okulun akademik ve sosyal yapısındaki bu köklü değişiklikler, öğrencilerin ortaokula uyum sağlamasını zorlaştırmaktadır (Kaynak & Uslu, 2024). Sonuç olarak bu konu ile ilgili olarak yapılmış olan çalışmaların, öğretmenlerin belirtmiş oldukları görüşleri destekler nitelikte olduğu sonucuna varılmıştır.

Bunun yanında öğrencinin ileri eğitim hayatında sınavın önemini kavrayamaması gibi problemlerin ortaya çıkabileceği yönünde de görüş belirtilmiştir. Bu konu ile ilgili olarak Karakuş ve Demirbaş (2011) da gelecekte öğrencileri bekleyen çoktan seçmeli sınavlara hazırlık için çoktan seçmeli testlerin daha çok tercih edildiğini bildirmişler ve bu görüşü desteklemişlerdir.

Öğretmenler tarafından, sınavlarda öğrencilerin çeşitli sebeplerden dolayı (hastalık, kaygı, stres vb.) bilgilerini sınav kağıdına aktaramaması gibi zorluklar yaşadığı, oyun temelli değerlendirme gibi sürece dayalı değerlendirme yöntemlerinde ise öğrencinin kendini daha iyi ifade edebildiği yönünde olumlu görüşler bildirilmiştir. Bu görüşü destekler nitelikte olan çalışmalara bakıldığında eğitim programlarının ölçme-değerlendirme bileşeniyle ilgili olarak, öğrenenlerin tek bir alandaki yeterliliklerine odaklanmak yerine, farklı alanlardaki bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini, süreç içerisindeki gelişimlerini değerlendirebilecek daha güvenilir ve geçerli, süreç odaklı ölçme yöntemlerinin geliştirilmesi gerekli olduğu, süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemleri sayesinde, bilişsel boyutun yanında öğrencilerin model tasarlama, proje oluşturma ve uygulama gibi devinişsel öğrenmeleri ile duyuşsal gelişimleri de değerlendirilebileceği yönünde görüşler vardır (Karakuş, 2010; Maral, 2009). Buna karşıt bir görüş olarak, yapılan bir diğer araştırmanın sonuç kısmında sınavların öğretmenler için iyi bir geri dönüt kaynağı olduğuna, öğrencinin hayatındaki önemli adımların hep sınavla atıldığına vurgu yapılmıştır (Güven, 2024).

Uygulamalı Dil Sınavları ile İlgili Sonuçlar

Yönetmelikte yapılan değişikliklerden bir diğeri de dil derslerinde (İngilizce, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı) konuşma, dinleme, okuma ve yazma sınavlarının ayrı ayrı olarak uygulanması kararı olmuştur. Uygulamalı dil sınavları ile ilgili olarak öğretmen görüşleri “*öğretmen, öğrenci ve sınav*” kavramları kapsamında incelenmiştir.

Uygulamalı dil sınavları ile ilgili olarak öğretmenler üzerindeki etkileri incelendiğinde en önemli noktalardan bir tanesi olan iş yükü ile ilgili yorum yapan öğretmenler iş yüklerinin arttığı, değerlendirdikleri sınav kağıtlarının üç katına çıktığı, sınavları sisteme girme noktasında sıkıntı yaşadıkları ve bu durumların da kendilerini yıprattığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu

konu ile ilgili olarak Keser (2006) yapmış olduğu çalışmada eğitim sisteminde öğretim faaliyetlerinin hazırlanması, değerlendirilmesi ve raporlanması sırasında yaşanan karmaşa, yeni programların planlanması ve uygulanması, meslektaşlar ve velilerle olan iletişim nedeniyle öğretmenlerin iş yükünün büyük oranda artması ve yoğunlaşması ile karşı karşıya kaldıklarını belirtmiş ve böylelikle bu görüşü desteklemiştir.

Bunun yanında önemli olan noktalardan diğeri ise sınavları değerlendirme sisteminin öğrenciler tarafından tam olarak algılanamadığı ve bu hususta sık sık öğretmenden bilgi almak istedikleri gözlemlenmiştir. Bunun yanında, okuma-yazma-dinleme-konuşma sınavlarının nota etki yüzdelerinin orantısız olmalarından dolayı başarısız olan bir öğrencinin bile ortalamasının yükselmesi ve konuşma-dinleme-konuşma-yazma sınavlarının doğru ve detaylı bir şekilde değerlendirilmesi için ders sürelerinin yetersiz kalması gibi problemlerden de söz edilmiş, ancak bazı öğretmenler tarafından dil sınavlarının okuma-yazma-dinleme-konuşma olarak ayrı ayrı değerlendirilmesi gerektiği yönünde görüşler de bildirilmiştir. Bu bağlamda, Türkçe dersi ile ilgili bir değerlendirme yapıldığında, Türkçe derslerinde ve sınavlarında hedeflenen kazanımlara ve dil ile düşünme becerilerine uygun çeşitli değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Dört temel dil yeteneğinin her birinin eşit derecede dikkate alınması ve bunlara uygun değerlendirme araçlarıyla ölçülmesi, etkili bir ana dili öğretimi için kritik bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Ercan & Doğan-Kahtalı, 2024).

Uygulamalı dil sınavları ile ilgili olarak olumlu bir görüş bildirilen bir diğerkonu ise öğrencilerin kendilerini en iyi hangi yolla ifade edebildiği konusunda öğretmene ipucu vermesi, öğretmenin öğrenciyi daha iyi tanımasını sağlaması olmuştur. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Taslağı'nda, iyi bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlilikler arasında, öğrenciyi tanıma, gelişim özelliklerini anlama, ilgi ve ihtiyaçlarına önem verme, öğrencilerle ilişkilerinde onlara değer verme gibi yeterliliklerden de bahsedilmiştir (İlhan, 2004).

Uygulamalı dil sınavlarının “öğrenci” üzerindeki etkileri toplanan veriler eşliğinde incelendiğinde ise değinilen önemli noktalardan bir tanesi de öğrencilerin özellikle konuşma sınavı gibi sınavlarda üzerlerinde korku hissettiklerinden dolayı sınavlara katılmada çekinik davrandıkları olmuştur. Bu konu ile ilgili olarak Güven'in (2024) yapmış olduğu çalışmada stresin azaltılması ile ilgili olarak sınav baskısının kalkmasıyla öğrenciler üzerindeki baskı ve kaygı düzeyinin azaltılabileceği, bu şekilde öğrencilerin öğrenmeye daha rahat ve açık bir zihinle yaklaşabileceği sonucuna varmıştır. Öğrencilere daha rahat bir ortam sunulmasının, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu arttıracak ve gerçek potansiyellerini gösterebilmeleri için gerekli fırsatları sağlayacağı açıktır.

Öğretmenler tarafından uygulamalı dil sınavları ile ilgili olarak dil derslerindeki konuşma sınavlarında öğrencilerin geçmiş senelerde almış oldukları eğitimin yetersiz olduğundan dolayı başarısız oldukları, bu durumun da onların altyapılarındaki eksiklikten dolayı kaynaklandığı sonucuna varılmıştır. Yine özellikle konuşma sınavlarında öğrencilerdeki altyapı eksikliğinden dolayı öğrencilerin öğretmenler tarafından istenilen konuşma süresini bile tamamlayamadıkları, bununla beraber konuşma sınavlarında istenilen başarıya ulaşamadıkları gözlemlenmiştir. Bunun nedeni ile ilgili olarak ise Baltacı (2019) yapmış olduğu bir çalışmada birçok eğitim sisteminin ezber ve sınav odaklı olduğu, öğrencilerin bilgiyi anlamak ve uygulamak yerine sınavdan yüksek almak için bilgileri ezberlemeye odaklandığı, bu durumun ise öğrencilerin yaratıcı düşünme, problem çözme, eleştirel düşünme gibi önemli becerilerinin gelişimini engellediği, öğretim programı ve öğretim yöntemlerinin çağın ve öğrencinin değişen ihtiyaçlarına yeterince hızlı uyum sağlayamadığı yönünde görüş bildirmiştir. Bu konu ile ilgili olarak Baltacı (2024), eğitim sistemlerine erişim ve eğitim kalitesinde, sosyoekonomik durum, etnik köken ve cinsiyete göre önemli farklılıkların olabileceği, bundan dolayı dezavantajlı gruplardan gelen öğrencilerin kaliteli eğitim alma konusunda zorluklarla karşılaşabileceğini bildirmiştir. Şener'in (2018) yapmış olduğu çalışmada da bu görüşü destekler nitelikte öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar arasında öğrenci seviyelerinin düşüklüğü de belirtilmiştir. Bu konu ile ilgili olarak Sevim ve Yılmaz (2024) çalışmasında yeni ölçme ve değerlendirme sisteminin öğrencileri zorladığı yönünde sonuca da yer vermiştir.

Özellikle akademik başarı anlamında dinleme ve konuşma sınavları gibi sınavlarda öğrencilerin sınıf ortamından ve öğrencinin kendisinden kaynaklanan etmenlerden dolayı istenilen başarının elde edilemediği, bunun yanında derslerinde çok başarılı bir öğrencinin sırf çekingen olmasından dolayı özellikle dinleme ve konuşma sınavlarında düşük puanlar alarak bu sistemden olumsuz olarak etkilenmesinden ötürü, öğrencinin başarısının doğru olarak ölçülebilmesi konusunda problemler oluşturabileceği sonucuna varılmıştır. Bu konu ile ilgili olarak Kaçan-Softa vd. (2014) tarafından yapılan bir çalışmada sınav kaygısının, öğrencilerin akademik başarılarını düşüren, potansiyellerini tam olarak sergilemelerine engel olan, bazılarının eğitimlerine ara vermesine yol açan ve yaşam ile meslek kararlarını olumsuz etkileyen ciddi bir sorun olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Akın (2018), çeşitli öğrencilerin sınav esnasında yaşadıkları kaygının, özgüven eksikliği nedeniyle daha da derinleştiğini belirtmektedir. Bu durum, başarılı öğrencilerin bile potansiyellerini sergileme fırsatına sahip olamayacakları anlamına gelmektedir. Dolayısıyla, uygulamalı dil sınavlarının yapısı ve içeriği üzerine yeniden düşünülmesi gerektiği, öğrencilere daha destekleyici bir ortam sunarak kaygılarını azaltacak stratejilerin geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Uygulamalı dil sınavlarının öğrencilerin kişisel gelişimi üzerindeki etkilerinden söz edilecek olunursa öğrencilerin kendilerini doğru şekilde ifade edebilmeleri ve özgüvenlerinin artması adına faydalı bir uygulama olduğu, ancak bazı öğrencilerin ise yine korku ve kaygıdan dolayı katılmak istemediği görülmüştür. Uygulamalı dil sınavlarının öğrencilerin kişisel gelişimi üzerindeki etkileri, eğitim literatüründe önemli bir yer tutmaktadır. Bu tür sınavların, öğrencilerin kendilerini etkili bir şekilde ifade edebilmeleri ve yazılı iletişim becerilerini geliştirmeleri açısından faydalı olduğu belirtilmektedir. Benzer şekilde, özgüven artırıcı etkileri sayesinde öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin artmasına katkı sağlamaktadır (Brown, 1994). Sonuç olarak uygulamalı dil sınavlarının öğrencilerin konuşma becerisi, cümle kurma becerisi, kendini ifade edebilme becerisi gibi konularda kişisel gelişimleri açısından olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Bazı öğrencilerin sınav korkusu ve kaygısı nedeniyle kafalarında bir önyargı oluşturmalarından dolayı bu süreçlere katılmayı tercih etmemeleri noktasında önemli bir sorun oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Sevim ve Yılmaz (2024), öğrencilerde sınav kaygısının, onların performansını olumsuz yönde etkileyebileceğini ve bu durumun öğrenme süreçlerinde zorluklar yaratabileceğini ifade etmişlerdir. Bunun yanında, öğrencilerin özellikle konuşma sınavında, sevdikleri ve ilgi duydukları bir konuyu çalışmalarını istendiğinde ve o yönde sorular sorulduğunda konuşma esnasındaki tutukluklarının azaldığı ve konuşma becerisi yönünde kendilerini ciddi anlamda geliştirdikleri gözlemlenmiştir.

Uygulamalı dil sınavlarının gerekliliği ile ilgili olan görüşler incelenecek olursa, öğretmenlerin bu uygulama gelene kadar zaten öğrencilere konuşma, dinleme, yazma ve okuma gibi becerilerde gereken kazanımları kazandırdıkları, bu sınavların yapılmasının öğretmenler üzerinde ekstra bir iş yükü yarattığı bundan dolayı da emekten de zamandan da hiçbir şekilde tasarruf edilen bir uygulama olmadığı sonucuna varılmıştır. Burada bildirilen öğretmen görüşlerine karşıt olarak birçok araştırmacı, yabancı dil yeterliliğini ölçme süreçlerinde konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerilerinin vazgeçilmez olduğunu vurgulamış ve yabancı dil testlerinin geçerliliğinin yalnızca bu becerileri değerlendirmesiyle sağlanabileceğini belirtmişlerdir (Bachman & Palmer, 2010; Brown, 1994; Child vd., 1993; Heaton, 2003; Madsen, 1983). Konu ile ilgili olarak yapılan araştırmalar ve öğretmen tarafından belirtilen görüşlerin birbirini doğrulamadığı görülmüştür.

Kaldırılan (Geleneksel) Sınav Uygulaması ile İlgili Sonuçlar

Son olarak ise öğretmenlerde kaldırılan sınav uygulamaları (geleneksel sınav yöntemi) ile ilgili görüşleri alınmıştır. Kaldırılan sınav uygulamalarında öğretmenler test, doğru-yanlış, eşleştirme tarzındaki soru tipleri kullanılabilirken, yeni yönetmelik ile öğrencilerin daha çok

kendilerinin bir şeyler üretmesine yönelik açık uçlu olarak tabir edilen sorular sorulmaya başlanmıştır.

Bu değişiklik ile ilgili görüşler “*öğretmen, öğrenci ve sınav*” olmak üzere üç kavram altında incelenmiştir. “Öğretmen” açısından değerlendirilecek olursa, kaldırılan (geleneksel) sınav uygulamalarında öğretmenler farklı türlerden sınav sorularını hazırlamakta zorlandıklarını ancak öğrencinin potansiyeline göre soruları hazırlama şansına sahip olduklarını, şu an ise öğretmenin elinden bu avantajın da alındığını belirtmişlerdir. Bu görüşü destekler nitelikte olarak Anıl ve Acar (2008) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin geleneksel ölçme araçlarını kullanma alışkanlıklarını bırakmakta direnirken, öğrencilerin bilgi ve becerilerini değerlendirmek için klasik ve çoktan seçmeli test tekniklerini tercih ettiklerini belirtmişler, bu tercihlerinin sebebini ise, bu araçların hazırlanmasının ve değerlendirilmesinin kolay olmasına bağlamışlardır.

Kaldırılan (geleneksel) sınavların değerlendirmesinde ise öğrencinin yüksek notlar alamadığında ölçme değerlendirme konusunda problemlerin yaşandığı, bunun da öğretmenleri rahatsız ettiği sonucuna varılmıştır.

Kapsam geçerliği konusunda değerlendirilecek olursa, kaldırılan (geleneksel) sınav uygulamalarının şimdiki sınav uygulamalarından kapsam geçerliğini sağlamak adına daha avantajlı olduğu, bunun sebebini ise bakanlığın yayınlamış olduğu senaryolarda 4-5 tane sorunun olduğu, bu soru sayısının ise kazanımları temsil gücünün kaldırılan sınav uygulamasına göre daha düşük olduğu, eski sınav sisteminde öğretmenlerin sınavlarda daha fazla soru sorabildiği yönünde görüşler bildirilmiştir. Bu konu ile ilgili olarak açık uçlu soruların dezavantajına değinilecek olursa Özçelik (2011) açık uçlu soruların bir diğer dezavantajının, kapsam geçerliğini sağlamada yetersiz olduğu, bunu yanında süre kısıtlaması nedeniyle, açık uçlu maddelerden oluşan sınavlarda çoktan seçmeli testlere kıyasla daha az soru sorulabildiği, bu nedenle de az sayıda soruyla sınırlı kalmanın, açık uçlu maddelerden oluşan sınavlarda kapsam geçerliğini sağlamada yetersiz kalacağı yönünde görüş bildirmiştir. Bu görüşleri destekler nitelikte ise Sevim ve Yılmaz’ın (2024) yapmış oldukları çalışmada yeni sistem olarak getirilen açık uçlu sorularda, soruların kapsam geçerliğinin düşük olduğu yönünde sonuçlara yer verilmiştir.

Soruların öğrencileri düşünmeye sevk etme konusunda ise öğretmenlerden iki zıt görüş belirtilmiştir. Bazı öğretmenler kaldırılan (geleneksel) sınav sistemindeki doğru yanlışların, eşleştirmelerin, çoktan seçmeli soruların öğrencileri daha fazla düşünmeye sevk ettiğini savunurken, bazı öğretmenler ise açık uçlu soruların öğrencileri daha fazla düşünmeye sevk ettiği, daha üst düzey sorular olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu konu ile ilgili olarak

yapılan çalışmalarda açık uçlu sorular, öğrencilerin kendi cevaplarını yapılandırmalarına, gerekçelerini açıklamalarına ve düşüncelerini daha serbestçe ifade etmelerine olanak tanıdığı belirtilmiştir (Gronlund, 1998). Bu tür sorular, problem çözme, problemleri düzenleme, yeni ve özgün fikirler üretme, fikirleri değerlendirme, bilgileri farklı durumlarda uygulama, neden-sonuç ilişkileri kurma, genellemeler yapma, hipotez oluşturma ve alternatifleri karşılaştırarak bir sonuca varma gibi üst düzey becerilerin ölçülmesi için en uygun sorular olduğu belirtilmiştir (Tan & Erdoğan, 2004). Sonuç olarak yukarıda yer verilen çalışmaların da desteklediği açık uçlu soruların öğrencileri daha fazla düşünmeye sevk ettiği yönünde görüşler bulunurken, bunun tersi yönünde de görüşlerin bulunduğu görülmüştür.

Kaldırılan (geleneksel) sınav uygulamalarının geçerlik ve güvenilirliği ile ilgili yorum yapılacak olursa, geleneksel sınavlarda öğrencinin bir soru türünü yapamasa bile diğer soru türünde bilgilerini sınav kağıdına yansıtabildiği için daha güvenilir bir ölçme işleminin yapılabildiği, ancak açık uçlu sorularda tek tip soru türü olduğu için öğrencilerin gerçek performanslarını ortaya çıkaramadıkları yönünde görüşler bildirilmiştir. Bu görüşün tersine bir araştırma sonucundan bahsedilecek olursa; Bridgeman'ın (1992) yapmış olduğu çalışmada verdiği bir örnekte, $2(X + 4) = 38 - X$ şeklindeki bir cebir problemi çoktan seçmeli bir soru olarak sunulduğunda, öğrencilerin seçeneklerdeki X değerlerini sırayla yerine koyarak denklemi sağlayan X değerini bulabildiği, bu nedenle, sorunun çoktan seçmeli formatta verilmesi, öğrencinin bu soruda ölçülmek istenen beceriyi ne kadar kazandığını göstermede yetersiz kalabileceği yönünde görüş bildirmiştir.

Kaldırılan (geleneksel) sınav uygulamalarının zorluk düzeylerine bakıldığında kazanımı tam olarak kavrayamamış öğrenciler için zorlayıcı olabileceği, ancak gerek şans faktörü gerek ise öğrencilerin seviyeleri açısından değerlendirilecek olursa öğrenciler için kolay olabileceği şeklinde iki farklı görüş vardır. Bu konu ile ilgili olarak Turgut ve Baykul (2021) yapmış oldukları çalışmada açık uçlu soruların şans başarısını ortadan kaldırarak ölçme hatasını azalttığı yönünde görüş bildirmiştir.

Kaldırılan (geleneksel) sınav uygulamaları soru çeşitliliği açısından değerlendirildiğinde ise kaldırılan geleneksel sınavların soru çeşitliliği açısından açık uçlu sınav formatına göre daha zengin olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrenciye bilgiyi hatırlatma konusunda ise kaldırılan geleneksel sınavlarda öğrencilere bilgileri hatırlatacak daha fazla ipucu bulunduğu, açık uçlu sorularda ise bu oranın daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

Kaldırılan (geleneksel) sınav uygulamaları öğrenciler açısından değerlendirilecek olursa öğrencilerin akademik yeterlikleri açısından kaldırılan sınav uygulamalarının öğrencinin daha fazla yararına olduğu, açık uçlu sınavların öğrencilerin gerek altyapılarındaki gerek ise

kendilerini ifade etme konularındaki yaşadıkları problemlerden dolayı daha fazla dezavantaj içerdiği sonucuna varılmıştır. Bunun sebebi olarak ise önceki bölümde Tan ve Erdoğan (2004) yılında yapmış oldukları çalışmada da söz ettikleri gibi açık uçlu maddelerin daha üst düzey becerileri ölçmede kullanıldığıdır. Çoktan seçmeli maddeler ise daha alt düzey becerileri ölçmede kullanıldığı yönünde yorum yapılabilir.

Merkezi sınavlara hazırlık konusunda ise kaldırılan geleneksel sınav uygulamalarında çoktan seçmeli soruların da kullanılabildiği ve merkezi sınavların genelde test sorularından oluştuğu göz önünde bulundurulursa, geleneksel sınav uygulamalarının öğrencileri merkezi sınavlara hazırlama açısından daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu görüşü destekler nitelikte, Sevim ve Yılmaz (2024) yapmış oldukları çalışmanın sonuç kısmında değiştirilen sınav sisteminin dezavantajlarından bahsederken açık uçlu soruların LGS tarzı sorular ile uyumlu olmaması yönünde bir durumdan da bahsetmiştir.

Kaldırılan (geleneksel) sınav uygulamaları ile ilgili olarak önemli olan bir diğer nokta ise öğrencilerin açık uçlu sorulara cevaplar verirken bile öğretmenlerden seçenek istemeleri yönünde davranış sergilemelerinden ötürü, kaldırılan (geleneksel) sınav uygulamalarındaki soru türlerine olan alışkanlıklarını daha kıramadıkları şeklinde yorumlanmıştır.

Öğrencilerin kişisel gelişimlerinden ise kaldırılan (geleneksel) sınav uygulamaları yerine açık uçlu soruların getirilmesinin yerinde bir uygulama olduğu, bunun sayesinde öğrencilerdeki yorum yapabilme yeteneğinin geliştiği sonucuna varılmıştır.

Öneriler

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler yapılabilir;

- Eğitim ve öğretimde yapılan yeniliklerin öğretmenler tarafından geç öğrenilmesinin ve hazırlıksız olmalarının panik gibi bir duruma sebebiyet verdiğinden dolayı, yönetmelik ile ilgili yapılacak olan değişiklikler dönemin başında ve bu değişiklik ile ilgili hizmet içi eğitimler düzenlenerek yapılması uygun olabilir.
- İki haftalık süre içerisinde öğretmenler sınavları yetiştirmekte zorlandığı için, özellikle konuşma-dinleme-okuma-yazma becerilerinin ölçülmesi gereken, sınav yükünün fazla olduğu branşlarda sınav haftası daha önce başlayabilir.
- Özellikle dil öğretmenleri açısından okunması gereken sınav sayısının fazla olmasından dolayı, yapılan sınavları e-okula girme süresi uzatılabilir.

- Öğretmenlerin öğrencilere objektif bir değerlendirme kanıtı sunabilmeleri için, özellikle konuşma sınavlarında öğretmenin öğrenciyi objektif olarak değerlendirdiğine dair olan kanıtları güçlendirilebilir.
- Öğrencilerin altyapı eksikliğinden dolayı özellikle konuşma ve dinleme sınavlarında zorlandıklarına yönelik öğretmen görüşlerinden dolayı, yönetmelikte bu tarz değişikliklerin yapılmasından önce öğrencilerin altyapıları bu yönde güçlendirilebilir.
- Öğrencinin öğrenim gördüğü coğrafyadaki özellikler eğitim-öğretimi etkileyebileceği için sınav tarihleri, eğitim öğretimde olabilecek olan aksaklıklar göz önünde bulundurularak belirlenebilir.

Yeni yapılacak çalışmalara yönelik ise aşağıdaki öneriler yapılabilir;

- Bu çalışma öğretmen beyanları alınarak yapılmıştır. Öğretmen beyanları ve öğrenci beyanlarının birlikte alındığı çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışma Kars ili kapsamında 15 öğretmen ile yürütülmüştür. Farklı araştırma desenleri ve farklı örneklemeler ile çalışılıp sonuçlar karşılaştırılarak genellemeler yapılabilir.
- Alan yazına bakıldığında 2023 ölçme ve değerlendirme yönetmeliğinde yapılan değişiklikler ile ilgili olarak yeterince çalmaya yer verilmediği görülmüştür. Bu açığın kapatılması için daha fazla çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açar, A. (2015). *Öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden yararlanma düzeylerine ilişkin algıları* (Tez No. 407251) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi-Bursa]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aguayo-Hernández, C. H., Sánchez Guerrero, A., & Vázquez-Villegas, P. (2024). The learning assessment process in higher education: A grounded theory approach. *Education Sciences*, 14(9), 1-19. <https://doi.org/10.3390/educsci14090984>
- Akınoğlu, O. (2005). Türkiye’de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(22), 31-45. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaeabd>
- Akın, A. (2018). The impact of anxiety on students’ communication skills in language learning. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(1), 243-256. <https://www.jlls.org/index.php/jlls>
- Ammermüller, A., Heijke, J. A. M., & Wößmann, L. (2005). Schooling quality in Eastern Europe: Educational production during transition. *Economics of Education Review*, 24(5), 579-599. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2004.08.010>
- Anderson, G. (1990). *Fundamentals of educational reserch*. The Falmer Press.
- Anıl, D., & Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44-61. <https://doi.org/10.1186/s40065-018-0072-3>
- Aschbacher, P. R. (1995). *Los Angeles learning center alternative assessment guide book center for research on evaulation standard and student testing*. National Center for Research on Evaluation, Standarts, and Student Testing (CRESST) Graduate School of Education & Information Studies University of California.
- Aslan, S., & Kazu, H. (2013). 2004 ilköğretim programının “ölçme ve değerlendirme” boyutu ile ilgili yapılan araştırmaların değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 12(1), 87-108. <https://ilkogretim-online.org/index.php/pub>
- Atılgan, H., Kan, A., & Doğan, N. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (5. baskı). Anı.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9. <http://dergi.adu.edu.tr/egitimbilimleri/>
- Babbie, E. (2007). *The practice of social research*. Thomson Wadsworth.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (2010). *Language assessment in practice: Developing language tests and justifying their use in the real world*. Oxford University Press.
- Bahar, M. (2001). Çoktan seçmeli testlere eleştirel bir yaklaşım ve alternatif metotlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 23-38. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/dergi/detay/373/kuram-ve-uygulamada-egitim-bilimleri>
- Bahar, M., & Durmuş, S. (2005). 2004 öğretim programlarında ölçme değerlendirme yaklaşımı: İlköğretim matematik, fen ve teknoloji dersleri örneği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(10), 133-148. <https://doi.org/10.11616/AbantSbe.163>

- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Baltacı, A. (2024). Eğitim sisteminin temel sorunları. *Akademik Akıl*. <https://www.akademikakil.com/egitim-sisteminin-temel-sorunlari/>
- Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve psikolojide ölçme* (1. baskı). Pegem.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 199–225). Cambridge University Press <https://doi.org/10.1017/CBO9780511571190.011>
- Birgin, O. (2002, 5-8 Haziran). *Matematik eğitiminde değerlendirme aracı olarak bireysel gelişim dosyasının kullanımı, matematik etkinlikleri* [Sözlü bildiri]. 2002 Matematik Sempozyumu, Ankara.
- Birgin, O., & Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 163-179. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed>
- Birinci-Konur, K., & Konur, B. (2011). Primary teachers' views concerning the assessment methods used by them. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2), 138-155. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/balikesirnef>
- Bridgeman, B. (1992). A comparison of quantative questions in open-ended and multiple-choice formats. *Journal of Educaitional Measurement*, 29(3), 253-271. <http://dx.doi.org/10.1002/j.2333-8504.1991.tb01402.x>
- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). Prentice Hall Regents.
- Brown, G. T. L. (2022). Student conceptions of assessment: Regulatory responses to our practices. *ECNU Review of Education*, 5(1), 116-139. <https://doi.org/10.1177/20965311211007869>
- Bryman, A. (2012) *Social research methods* (4th ed.). Oxford University Press.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (31. baskı). Pegem Akademi.
- Child, J. R., Clifford, R. T., & Lowe, P. Jr. (1993). Proficiency and performance in language testing. *Applied Language Learning*, 4(1&2), 19–54. <http://www.dlilc.edu/resources/publications/applied-language-learning/>
- Climaco, C. (1995). The use of performance indicators in school improvement. *Comparative Education*, 41(4), 385–387. <https://www.tandfonline.com/journals/cced20>
- Crossley, MW. (2005). Comparative perspectives on the quality of education. *Comparative Education*, 41(4), 385- 387. <https://doi.org/10.1080/03050060500300899>
- Çakmur, H. (2012). Araştırmalarda ölçme-güvenirlilik-geçerlilik. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 11(3), 339-344. <https://doi.org/10.5455/pmb.1-1322486024>
- Çelikkaya, T. (2008). *Yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler öğretiminde başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi (5.sınıf örneği)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Çukur, D. (2008). Köy enstitüleri eğitim modelinin hedeflediği insan tipi ve Türkiye’de yapılmış tezlerde köy enstitüleri. *Toplum ve Demokrasi*, 2(4), 151-162. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/toplumdd>

- Demir, M. (2009). *Konaklama işletmelerinde duygusal zekâ, örgütsel sapma, çalışma yaşamı kalitesi ve işten ayrılma eğilimi arasındaki ilişkinin analizi* (Tez No. 239150) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demirel, Ö. (2009). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (12. baskı). PegemA.
- Deniz, K., & 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>
- Dünya Bankası. (2013). *Türkiye’de okullar da mükemmeliyeti teşvik etmek*. (Yayın No. 77722-TR). <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/926831468247461895>
- Ercan, M., & 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>
- Erden, M. (1988). Grup etkililiği öğretim tekniğinin öğrenci başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 79-86. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd>
- Erdoğan, N. I., & Canbeldek, M. (2017). Erken çocukluk eğitiminde ölçme ve değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1306-1327. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.31178-338827>
- Erman, M., & Ulutaş, S. (2011). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye’de uygulanmış olan ilköğretim, ortaokul ve ilköğretim okulları öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 148-154. <https://doi.org/10.19128/turje.181042>
- Fourie, I., & Van Niekerk, D. (2001). Follow-up on the portfolio assessment a module in research information skills: An analysis of its value. *Education for Information*, 19(2), 107-126. <https://doi.org/10.3233/EFI-2001-19202>
- Ghania, O., & Mokhtar, K. (2018). Teachers’ perceptions of classroom assessment practices in the Algerian primary school. *Journal of Translation and Languages*, 17(1), 93-102. <https://doi.org/10.52919/translang.v17i1.550>
- Gronlund, N.E. (1998). *Assessment of student achievement* (6th ed.). Allyn and Bacon.
- Güçlü, İ. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (2. baskı). Nika.
- Güven, S. (2008), Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim ders programlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri, *Milli Eğitim Dergisi*, 177, 224-236. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/74779>
- Güven, B. (2024, 09-12 Mayıs). İlkokul 4. sınıflarda sınav ile değerlendirmenin kaldırılmasına ilişkin veli görüşleri. D. Özbaşı (Başkan), *Lisansüstü Öğretmen Çalışmaları Kongresi*. Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Hammersley, M. (1990). What’s wrong with ethnography? The myth of theoretical description. *Sociology*, 24(4), 597-615. <https://doi.org/10.1177/0038038590024004003>
- Heaton, J. B. (2003). *Writing English language tests (Longman, handbooks for language teachers)*. Longman.
- Hurskaya, V., Mykhaylenko, S., Kartashova, Z., Kushevskaya, N., & Zaverukha, Y. (2024). Assessment and evaluation methods for 21st century education: Measuring what matters. *Futurity Education*, 4(4), 4-17. <https://doi.org/10.57125/FED.2024.12.25.01>

- İlhan, A. Ç. (2004). Bilim ve aklın aydınlığında eğitim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 5(58), 57.
- Johnson, R.B. (1997). Examining the validity structure of qualitative research. *Education*, 118(2), 282-292. <https://www.researchgate.net/publication/246126534>
- Kabapınar, Y., & Ataman, M. (2010). İlköğretim sosyal bilgiler (4-5. sınıf) programları'ndaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 776-791. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline>
- Kaçan Softa, H., Ulaş-Karaahmetoğlu, G., & Çabuk, F. (2014). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ve etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 1481-1494. <https://doi.org/10.15850/akusabed.2015.3483>
- Karakuş, F. (2010). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programında yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 457-488. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd>
- Karakuş, U., & Demirbaş, Ç. (2011). Coğrafya öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 18(30), 331-356. <https://doi.org/10.37679/dcd.2011.18.30.331>
- Kayalı, N., Şimşek, M. U., & Uysal, M. (2021). Resmî yazışmalarda uygulanacak usul ve esaslar hakkında yönetmelik: Yeni uygulamaların ve hükümlerin bilgi ve belge yönetimi açısından değerlendirilmesi. *Arşiv Dünyası*, 8(1), 1-13. <https://doi.org/10.53474/ad.836048>
- Keser, A. (2006). Çağrı merkezi çalışanlarında iş yükü düzeyi ile iş doyumu ilişkisinin araştırılması. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(11), 100-119. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kosbed>
- Koç, N. (2019). Eğitim sistemimizde ölçme ve değerlendirme alanındaki gelişmeler. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 25(2), 387-407. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000576
- Koçkar, İ. A., Kılıç, G. B., & Şener, Ş. (2002). İlköğretim öğrencilerinde sınav kaygısı ve akademik başarı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 9(2), 45-67. <https://www.cogepderg.com/>
- Korkmaz, H. (2004). *Fen ve teknoloji eğitiminde alternatif değerlendirme yaklaşımları*. Yeryüzü.
- Koyuncu, M. S., Şata, M., & Karakaya, İ. (2018). Eğitimde ölçme ve değerlendirme kongrelerinde sunulan bildirilerin doküman analizi yöntemi ile incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9(2), 216-238. <https://doi.org/10.21031/epod.334292>
- Kubat, U. (2018). Soru varsa, öğrenme de vardır. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68), 1585-1598. <https://doi.org/10.17755/esosder.396548>
- Kutlu, Ö. (2003). Cumhuriyetin 80. yılında: Ölçme ve değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 160. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/kutlu.htm
- Latifi, I., Saeed, M., & Tahir, H. (2018). Teachers' perceptions about the use of classroom assessment techniques in elementary and secondary schools. *Bulletin of Education and Research*, 40(1), 115-130. <https://prensipjournals.com/ojs/index.php/bules>
- Lincoln, Y.S., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Linn, R. L. & Gronlund, N. E. (1995). *Measurement and assessment in teaching* (7th ed.). Prentice-Hall.

- Lynch, B. K. (2001). Rethinking assessment from a critical perspective. *Language Testing*, 18(4), 351–372. <https://doi.org/10.1177/026553220101800403>
- Madsen, H. S. (1983). *Techniques in testing*. Oxford University Press.
- Magnusson, D. (1967). *Test theory*. Addison-Wesley.
- Maral, D. Y. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterlilik düzeyleri ve hizmetiçi gereksinimleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- McMillan, J. H. (2000). Fundamental assessment principles for teachers and school administrators. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(8), 78-93. <https://doi.org/10.7275/5kc4-jy05>
- MEB, (1972). *Orta öğretim programındaki yönelmeler (1924-1970)*. Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (2005). *Fen ve teknoloji dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB, (2023). *Millî Eğitim Bakanlığı ölçme ve değerlendirme yönetmeliği*. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev., Ed.). Nobel. (Çalışmanın orijinali 2009’da yayımlanmıştır)
- Metin, M., & Özmen, H. (2010). Biçimlendirici değerlendirmeye yönelik öğretmen adaylarının düşünceleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 40(187), 293-310. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim>
- Metin, O., & Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 273-294. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227356>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis*. Sage.
- Ndalichako, J. L. (2015). Secondary school teachers’ perceptions of assessment. *International Journal Of Information and Education Technology*, 5(5), 326-330. <https://doi.org/10.7763/IJiet.2015.V5.524>
- Otrar, M. (2023). Eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamaları üzerine düşünceler. *Uluslararası Maarif Dergisi*, 13(2), 45-60. <https://maarifdergisi.com/editions>
- Overton, T. (2012). *Assessing learners with special needs an applied approach* (7th ed.). Pearson Education.
- Özan, M. B., & Yüksel, Y. (2003). Öğrencilerin sınav kaygılarının öğrenmeleri üzerindeki etkileri. *Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 3, 64-70. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34567.89012>
- Özçelik, D.A. (2011). *Ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Öztürk, N., Yalvaç Hastürk, G., & Demir, R. (2013). İlköğretim 4-5. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 25-36. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd>
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage.
- Rahman, M. (2018). Teachers’ perceptions and practices of classroom assessment in secondary school science classes in Bangladesh. *International Journal of Science and Research*, 7(6), 254-263. <https://www.doi.org/10.21275/ART20183034>

- Rissom, H. W. (1992). *The search for quality in education: Some comments on the international dimension* (1st ed.). CRC Press.
- Sevim, O., & Yılmaz, D. (2024). 2023 tarihli Türkçe dersi sınav uygulamalarındaki değişikliğe ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 39, 148-167. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1469395>
- Strand, S. (1995, 14-17 September). *Key performance indicators for primary schools* [Paper presentation]. European Conference On Educational Research, Bath.
- Su, B. A. (2001). *Ergonomi*. Atılım Üniversitesi Yayınları.
- Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/>
- Şahin, H., Günay, T., & Batı, H. (2006). İzmir ili Bornova ilçesi lise son sınıf öğrencilerinde üniversiteye giriş sınavı kaygısı. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 15(6), 107-113. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sted>
- Şahin, Ç., & Ersoy, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe fen ve teknoloji dersindeki ölçme-değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 175-192. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36199/407097>
- Şener, G. (2018). Türkiye’de yaşanan eğitim sorunlarına güncel bir bakış. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(218), 187-200. <https://doi.org/10.14689/ejel.2018.218.12>
- Şişman, M. (2011). *Örgütler ve kültürler*. PegemA.
- Tan, Ş., & Erdoğan, A. (2004). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. PegemA.
- Tai, J., Ajajawi, R., & Umarova, A. (2024). How do students experience inclusive assessment? A critical review of contemporary literature. *International Journal of Inclusive Education*, 28(9), 1936–1953. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.2011441>
- Tavakoli, E., & M. Gamlem, S. (2024). Assessment patterns in teacher education programmes: Content analysis of course syllabi. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(6), 878–892. <https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2334417>
- Tokur-Üner, B., & Aşlıoğlu, B. (2022). İngilizce öğretiminde ölçme değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, (89), 25-50. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosekev>
- Turgut, M. F. (1995). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları* (10. baskı). Yargıcı.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2021). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (9. baskı). Pegem Akademi.
- Turgut, Ü., Salar, R., Aksakallı, A., & Gürbüz, F. (2016). Bireysel farklılıkların öğretim sürecine yansımalarına dair öğretmen görüşlerinin incelenmesi: Nitel bir araştırma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 22-35. <https://doi.org/10.14689/ejel.2016.2282>
- Kaynak, S., & Uslu, O. (2024). Ortaokul öğrencileri için okula uyum ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 28(1), 173-190. <https://doi.org/10.20296/tsadergisi.1340077>
- Vatansever-Bayraktar, H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *Turkish Studies: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 1069-1090. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.7788>

- Warman, W., Suryaningsi, S., & Mulawarman, W. G. (2021). Overcoming obstacles in implementing 2013 curriculum policy. *Cypriot Journal of Educational Science*. 16(3), 967-980. <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i3.5770>
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. Sage.
- Weiss, C. H. (1972). *Evaluation research: Methods for assessing program effectiveness*. Prentice-Hall.
- Winter, G. (2000). A comparative discussion of the notion of ‘validity’ in qualitative and quantitative research. *The Qualitative Report*, 4(3), 1-14. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin.
- Yılmaz, H. (2004). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (7. baskı). Çizgi.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Sage.
- Yüksel, Ö. (2007). *İnsan kaynakları yönetimi* (6. baskı). Gazi.

EKLER

EK-1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

YENİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNETMELİĞİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ ÜZERİNE GÖRÜŞME FORMU

Sayın Katılımcı;

Bu çalışma ile, 09.09.2023 tarihinde resmî gazetede ölçme ve değerlendirme yönetmeliğinde yapılan değişikliklere yönelik öğretmen görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada görüşme süresince dile getirecekleriniz tümüyle gizli kalacak olup herhangi bir kişi ya da kurumla paylaşılmayacak, yalnızca bu çalışmanın amaçları doğrultusunda kullanılacaktır. Görüşmemiz yaklaşık 30 dakika sürecektir. Araştırmaya gösterdiğiniz ilgi ve yaptığınız katkılar için şimdiden teşekkür ederiz.

Berkay TURAN

Görüşme No:

Tarih:

- Adınız ve Soyadınız:.....
- Branşınız:.....
- Görev yaptığınız ilçe:.....
- Mesleki kıdeminiz (yıl):.....
- Görev yaptığınız eğitim kademesi: Ortaokul () İlkokul() Lise()
- Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

Görüşme Soruları

- 2023 yılında yürürlüğe giren ölçme ve değerlendirme yönetmeliğinin uygulanmasına yönelik olumlu ve olumsuz görüşleriniz nelerdir?
- Sınav haftası uygulaması hakkında görüşleriniz nelerdir?
- Ortak sınav uygulamasına yönelik görüşleriniz nelerdir?
- Oyun temelli değerlendirme hakkında görüşleriniz nelerdir?
- Uygulamalı dil sınavları hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Kaldırılan sınav uygulamaları hakkında neler düşünüyorsunuz?

NOT: Yukarıda bir örneği gösterilen, öğretmenlerin 2023 yılında değişmiş olan Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'ne yönelik görüşlerini incelemek amacıyla hazırlanan bu görüşme formu araştırmacının kendisi tarafından geliştirilmiş, geliştirme süreci esnasında konu alanında uzman kişiler tarafından geri dönütler de göz önünde bulundurularak düzenlenmiştir.

Berkay TURAN

Araştırmacı

EK-2. Katılımcı İzin Belgesi

AYRINTILI BİLGİLENDİRME VE GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Araştırmacı/tez önerisinin adı:

Tez öğrencisinin adı:

Adresi:

E-mail adresi:

Telefonu:

Tez danışmanının adı:

Sayın katılımcı,

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Berkay TURAN tez danışmanı Prof.Dr.Sinan KOÇYİĞİT ile bir araştırma projesi yürütmektedir. Bu çalışmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 9 Eylül 2023 tarihinde resmi gazetede yayımlanan, ölçme ve değerlendirme yönetmeliğinde yapılan değişikliklere yönelik öğretmen görüşlerini incelemektir. Bu araştırmada bize yardımcı olmanız için sizi de projemize davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz takdirde sizinle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilecektir. Görüşmenin yaklaşık 25 dakika sürmesi beklenmektedir.

Bu araştırma bilimsel bir amaç ile yapılmaktadır ve katılımcı bilgilerinin gizliliği esas tutulmaktadır. Çalışma sırasında alınan notlar ve ses kayıtları sadece bilimsel nitelikli sunumlarda ve araştırma projelerinde yer alacaktır. Alınan onam formları ayrı bir yerde kilitli bir dolapta muhafaza edilecektir, araştırma sona erdiğinde imha edilecektir.

Bu araştırmaya katılmak tamamen isteğe bağlıdır. Araştırmaya katılmanız için size herhangi bir teşvik sağlanmayacaktır, ancak isterseniz araştırma sonuçlarının tüm katılımcılarla e-posta yoluyla paylaşılması planlanmaktadır.

Çalışmaya katıldığınız takdirde çalışmanın herhangi bir aşamasında herhangi bir sebep göstermeden onayınızı çekmek hakkına sahipsiniz. Görüşmenin herhangi bir yerinde çalışmadan çekilmeniz durumunda, o ana kadar toplanan veri, sadece sizin onayınız var ise tarafımızda saklanmaya devam edilecektir, yoksa tamamen silinecektir. Araştırma projesi hakkında ek bilgi almak istediğiniz takdirde lütfen Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim tezli yüksek lisans programı öğrencisi Berkay TURAN ile temasa geçiniz

Ben, _____, ilgili metni okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım. Çalışma hakkında soru sorma imkanı buldum. Bu çalışmayı istediğim zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuz tutum ile karşılaşmayacağımı anladım. Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının Adı ve Soyadı:

İmzası:

EK-3. Araştırmanın Uygulanabilirliğine Dair Milli Eğitim İzin Belgesi



Merkez İmam Hatip Ortaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.004202

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 761898

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: BERKAY TURAN

Araştırmanın Adı: Yeni Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Merkez İmam Hatip Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: İmam Hatip Ortaokulu

Uygulama Yapılacak İl: KARS

Veri Toplama Aracının Başlığı: Öğretmen Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 31.10.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 31.10.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni KARS İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modüle yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

ÖZ GEÇMİŞ

. İlköğretimini Aydın ili Nazilli ilçesinde tamamladı. 2013 yılında Nazilli Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi'nden mezun oldu. 2014 yılında Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Bilişim ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği (BÖTE) bölümüne, 2015 yılında ise çift anadal programı kapsamında İngilizce Öğretmenliği bölümüne kabul edildi. 2020 yılında Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde Kars ilinde öğretmen olarak göreve başladı. 2021 yılında Atatürk Üniversitesi'nde Eğitim Programları ve Öğretim alanında lisansüstü eğitime başladı ve halen devam etmektedir.

