

ARAŞTIRMA

Açık Erişim

Türkçe Öğretmenlerinin 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (5, 6, 7 ve 8. Sınıf) Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı Hakkındaki Görüşleri

Ercan Demir* Büşra Ilgın Cüm**, Nesrin Kul***, Ahmet Gündem****

Öz

Bu çalışma, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı Türkçe öğretmenlerinin bakış açısıyla ölçme değerlendirme perspektifinde değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Programın temel bileşenleri, hedefleri, içeriği, beceri odaklı yaklaşımı ve uygulanabilirliği ele alınmıştır. Araştırma model ve desen olarak nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desene uygun olarak tasarlanmış, yeni müfredatla deneyimi olan ve en az 5 yıllık mesleki tecrübeye sahip 21 öğretmenden yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplanmıştır. Bulgulardan elde edilen öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın güçlü ve gelişime açık yönleri belirlenmiştir. Özellikle dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin yeterliliği, ölçme-değerlendirme süreçleri, ders içeriğinin güncelliği ve programın öğrenci ihtiyaçlarına uygunluğu analiz edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin programın genel çerçevesini olumlu bulduğunu ancak uygulamada bazı zorluklarla karşılaştıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenler; içeriklerin daha esnek hale getirilmesi, öğretim materyallerinin çeşitlendirilmesi ve öğrenci merkezli uygulamalara daha fazla yer verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bununla beraber ölçme değerlendirme süreçlerinin daha nesnel ve işlevsel olması gerektiği ifade edilmektedir. Programın başarısını artırmak için öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi, uygulama sürecinde geri bildirim mekanizmalarının güçlendirilmesi önerilmektedir. Bu çalışma, programın sahadaki uygulanabilirliğini değerlendirme açısından önemli bir kaynak niteliğindedir ve eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: Maarif modeli, Türkçe dersi öğretim programı, ölçme değerlendirme, fenomenoloji

Makale Geçmişi

Geliş: 02/04/2025

Düzeltilme: 30/05/2025

Kabul: 04/06/2025

* Uzman Öğretmen, Ulubey Ortaokulu, ORCID: 0009-0008-2110-9212, Ordu, Türkiye, ercan_demir05@hotmail.com

** Öğretmen, Ulubey Ortaokulu, ORCID: 0009-0009-3423-671X, Ordu, Türkiye, busrailgin224@gmail.com

*** Uzman Öğretmen, Gülyalı Merkez Ortaokulu, ORCID: 0009-0008-9401-3983, Ordu, Türkiye, nesrinelifkul@gmail.com

**** Uzman Öğretmen, Gülyalı Merkez İlkokulu, ORCID: 0009-0009-7534-1540, Ordu, Türkiye, gundem14mayis@gmail.com

Atıf için: Demir, E., Ilgın Cüm, B., Kul, N., Gündem, A. (2025). Türkçe öğretmenlerinin 2024 ortaokul Türkçe dersi öğretim programının (5, 6, 7 ve 8. sınıf) ölçme ve değerlendirme yaklaşımı hakkındaki görüşleri. *OJCES*, 3(5), 122-152. <https://10.5281/zenodo.15680687>

Giriş

Eğitimi verimli hâle getirmek için hem öğretimin hem de öğrencilerin niteliğini geliştirmek gerekmektedir. Bu doğrultuda eğitimde hedeflenen verimliliği yakalamak için öğrenme çıktısı kalitesine odaklanmak elzemdir. Hayatın her alanında ve aşamasında olduğu gibi eğitim öğretimde de hedeflenen noktaya ne ölçüde yaklaşıldığının belirlenmesi beklenmektedir. Bu belirleme için ölçme değerlendirmeye ihtiyaç vardır (Gülden & Kaplan, 2023; Kaplan & Gülden, 2025). Eğitim sisteminin temelini oluşturan süreçlerin etkililiğini ve verimliliğini belirlemek adına sistematik bir yaklaşım gerekmektedir. Eğitim sürecinin başlangıcında saptanan hedefler doğrultusunda ilerlenip ilerlenmediği, bireylerin öğrenme çıktılarını ne düzeyde edindiklerini belirlemek, eğitim politikalarının geliştirilmesi ve uygulanması açısından önemlidir. Bu doğrultuda eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası durumundaki ölçme değerlendirme mekanizmaları, eğitim sürecinin her aşamasında yol gösterici veriler sunmaktadır.

Disiplinler arası bir kavram olarak birçok bilim dalı ve uygulama alanı için temel bir öneme sahip olan ölçme, genel olarak bir niteliğin gözlenmesi, gözlem sonucunun sayılarla ya da farklı sembollerle göstermek (Turgut & Baykul, 2021) şeklinde tanımlanmaktadır. Başka bir ifade ile ölçme nesnelerin belirli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahiplik derecesinin sayı ve sembolle ifade etmektir (Tekin, 2014). Eğitim bağlamında ise bireylerin bilgi seviyelerini, hedeflenen beceri, öğrenme çıktısı ve performanslarını belirlemek için birtakım araçlar yardımıyla niceliğe dayalı değerlendirme yapma sürecidir. Değerlendirme de nicel veriler üzerinden karara, yargıya varma olarak ifade edilebilir. Değerlendirmenin bir ölçüt üzerinden gerçekleşmesi gerekmektedir. Öğrenme çıktılarına ulaşma derecesinin ele alınmasıdır. Öğretim süreçlerinin etkililiğini belirlenen ölçütler dahilinde kıymetlendirmedir.

Tanım itibarıyla ölçme değerlendirme bir bütün olarak ele alındığında dönüt alma olarak nitelendirilebilir. Alınan dönütler üzerinden öğrenme sürecinin tüm bileşenlerinin niteliği ve niceliği sorgulanabilmektedir. Dönüt alma, dönüt doğrultusunda gelişim ve değişim planı ortaya koyma öğrenmenin sürekliliğini teşvik ettiği gibi programın hedeflerini saptamasına, bu hedeflere ulaşıp ulaşılamadığının takibine de yardımcı olmaktadır. Alınan dönütler ayrıca öğrenme öğretme sürecinin tüm aktörlerinin motivasyonunu da artırmakta, bireylerin, kurumların ve toplumların sürekli olarak gelişmesini, iyileşmesini destekleyerek sürdürülebilirliğin de önünü açmaktadır. Diğer alanlarda olduğu gibi eğitimsel faaliyetlerin ölçme ve değerlendirme perspektifinde ele alınması elzemdir. Öğrenme sürecinin başında, öğrenme süreci devam ederken ya da sürecin tamamlanmasının ardından yapılan ölçme değerlendirme, öğrenme sürecinin bütününe gözden geçirme fırsatı sunmakta ve eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliğine katkı sağlamaktadır. Ölçme değerlendirme, eğitim öğretim faaliyetlerinde rol oynayan unsurların başında gelmektedir. Özellikle eğitim programlarının yetiştirmeyi amaçladığı insan profilini oluşturmadaki başarısını görmede, programın güçlü ve zayıf yönlerini belirleyip programın geliştirilmesine katkı verecek temel nitelikteki veriye ulaşmayı kolaylaştırmaktadır. Diğer yandan eğitim bireylerde istendik yönde kalıcı yönde davranış değişikliğini hedeflerken ölçme değerlendirme de eğitim politikalarının belirlediği hedeflere ulaşp ulaşamama durumunu tespit edip iyileştirmede rol oynamaktadır. Bireylerin gelişimini izleme fırsatı sunarak öğreticilerin öğrenme stratejileri, öğrenme ortamı vb. bağlamında düzenlemeye giderek kendilerini geliştirme fırsatı bulmaktadır. Sonuç olarak ölçme değerlendirme bireylerin performanslarını düzenli olarak takibini sağlarken gelişim alanlarını tespit etme ve başarıları vurgulama noktasında önemlidir. Ayrıca etkili eğitim stratejilerini saptayıp uygulama süreçlerine dair geri bildirim sağlamaktadır.

Eğitim süreçlerindeki önemli yapı taşlarından biri de öğretim programlarıdır. Öğretim programları üzerinden hedeflerin gerçekleşmesinde kullanılan strateji, içerik ve değerlendirme yöntemleri süreçte kullanılarak sürece yön vermektedir. Öğretim programlarının en önemli ilkesi gelişimin hayat boyu devamlılığıdır. Öğretim programları bilimsel gelişmelerin ışığında bireylerin gelişimindeki farklılıkları dikkate alarak onların gelişim özelliklerini destekleyici önlemler almaktadır. Bu durum ölçme değerlendirme süreci için de geçerlidir. Ölçme değerlendirme sürecinin bireylerin tamamı için standart olması güçtür. Bu nedenle ölçme değerlendirme sürecinde olabildiğince çeşitlilik ve esneklik sağlanmalı ve bu anlayışla farklı, yöntem, teknik ve stratejilere yer verilmelidir. Eğitim öğretim faaliyetlerine dair uygulamalarda ölçme değerlendirme uygulamaları eğitim süreçlerinin ayrılmaz bir parçasıdır. Bireylerin ilgi alanları, tutumları, değer yargıları ve akademik başarıları zaman içerisinde farklılaşabileceği için bireylerin süreçteki değişimini dikkate alacak ölçümler kullanılmalıdır. Programın tamamlayıcısı niteliğindeki ölçme değerlendirmenin çok odaklı olması, ölçme değerlendirme süreçlerinde hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin aktif katılımının sağlanması gereklidir. Bireylerin performanslarının ölçülmesinde bütünlüğün esas alınması beklenmektedir. Bu doğrultuda performansların bilişsel olarak değil, duyuşsal ve motor bakımdan da ele alınması elzemdir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Ölçme Değerlendirme

Programlar günceli yakalamada, değişen ve gelişmekte olan dünyaya uyumun en önemli araçlarından biridir. Program geliştiriciler çağı yakalamak adına amaç, kapsam, içerik değişikliğinin paralelinde ölçme değerlendirme yöntemlerinde de değişim ve yeniliğe dönük adım atmaktadır.

Son yıllarda dünyada ortaya çıkan öğrenciyi merkeze alan öğrenme öğretme yaklaşımı eğitim sürecinin çağdaş yaklaşımlarla ilişkilendirilmesini, mevcut eğitim programlarının güncellenmesini zorunlu kılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı da bu doğrultuda bireyleri değişen çağa hazırlamak için eğitim programlarında zaman zaman değişime gitmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın etkisiyle ölçme değerlendirme süreçlerinde bireysel farklılıklar üzerine odaklanan, öğrenmeyi esas alan değerlendirme anlayışını benimseyen süreç odaklı ölçme değerlendirme yöntemlerine geçiş olmuştur. Bireylerin bilişsel becerilerinin yanında duyuşsal ve psikomotor ve sosyal becerinin de ölçme değerlendirme sürecine alınması benimsenmiştir. Süreç ve ürün odaklı ölçme değerlendirme yöntemlerinin bir bütün halinde ve koordineli kullanımı gündeme gelmiştir. Benzer köklü değişim, Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde de görülmektedir. Türk eğitim sistemi için köklü bir değişimi temsil ettiği söylenen modelde öğrenci merkezli yaklaşım, eleştirel düşünme, problem çözme becerilerinin geliştirme, teknolojik bütünleşme ve küresel rekabet temel alınmıştır (MEB, 2024). Bu yolla hem eğitim sistemindeki zorlukların aşılması hem de bireylerin mevcut potansiyellerini en üst seviyeye çıkararak 21. yüzyıl becerilerine sahip olarak çağa uyum sağlayabilmeleri hedeflenmektedir. Diğer yandan modelde bu hedefler sosyal-duygusal gelişim ile de desteklenmiş, bireylerin karakter, liderlik gibi önemli kazanımları elde etmesi de ihmal edilmemiştir. Çok yönlü, erdemli yetiştirerek uluslararası alanda rekabet edebilir bireyler yetiştirmek modelin bir diğer amacıdır.

Programın genel yaklaşımındaki bu anlayış, ölçme değerlendirme yaklaşımını da etkilemektedir. Modelde öğrenme süreçlerini merkeze alan değerlendirme yöntemleri kullanıldığı gibi bireysel farklılıkları dikkate alan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımları benimsenerek esnek öğrenme ortamları oluşturulmuştur.

Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (MEB, 2024) uygulama sürecine ilişkin esaslarda bireylerin okuryazarlık becerilerinin nota dayalı değerlendirilmesinden çok gelişim sürecinin değerlendirilmesi amacıyla performans görevleri, dereceli puanlama anahtarları gibi süreç temelli

ölçme araçlarına yer verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca program, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin tercihinde öğrencilerin eğilimlerinin, ihtiyaçlarının ve özel durumlarının dikkate alınarak çeşitlendirilmesini tavsiye etmektedir. Yine ölçme değerlendirmede ilgi çekici, günlük yaşamla ilgili, yakın ya da uzak çevrede karşılaşılabilecek problemlere dair görevler vermeyi; bireye yönelik yargı niteliği taşımayan ve onun motivasyonunu artıracak geri bildirimler sağlamayı önermektedir.

Programın ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin esaslarında sınıf içi değerlendirmenin temel amacının öğretim süreçlerini desteklemek olduğu belirtilmektedir. Programda asıl olan bireylerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyip öğrenme ihtiyaçlarına karar vermek, öğrenme süreçlerini desteklemek, öğretme ve öğrenme stratejilerine yönelik bakış açılarını değiştirmektir. Bu yolla ölçme değerlendirme, programda geliştirici (biçimlendirici) değerlendirme çerçevesinde alışılmış dar kapsamından çıkarılmıştır. Ayrıca ölçme değerlendirmede kullanılan araçların farklı değerlendirme görev biçimlerini içermesi gerektiği vurgulanmıştır. Çoktan seçmeli, boşluk doldurma gibi geleneksel görev biçimlerinin yanı sıra bireylerin farklı bilişsel alanlarını etkin kılacak öğretim sürecinin bütününde öğrenme çıktısının pekiştirilmesi ve değerlendirilmesini sağlayacak serbest çağrışım, bilgi aktarımı, ağ dizge gibi farklı görev biçimlerine dengeli bir şekilde yer verilmesi istenmektedir.

Bireylerin mevcut durumlarıyla beklentiler arasındaki boşluğu giderecek nitelikli geri bildirimler verebilmek için değerlendirme sürecinde bireylerin öz, akran ve grup değerlendirme yapabilmelerine olanak tanınmasının önemi üzerinde durulmuştur. Böylece değerlendirme sürecinde bireylerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlenerek betimleyici geri bildirim sunulabilecektir. Program geliştirme noktasında belirleyici olanlar, eğitim politikalarını yönetmede karar verici durumundakiler tarafından programın belirlenen hedeflere ulaşma durumunun değerlendirilmesi gerekmektedir. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki ölçme ve değerlendirme yaklaşımının etkililiği ve uygulanabilirliği, Türkçe öğretmenlerinin görüş ve deneyimleri ışığında değerlendirilmesi gereken bir araştırma konusudur. Programın sunduğu çok odaklı ölçme-değerlendirme yaklaşımı, önerdiği değerlendirme süreçleri ve araçları ile teknoloji entegrasyonu boyutlarının sınıf içi uygulamalarda nasıl hayata geçirildiğinin incelenmesi, programın güçlü ve zayıf yönlerinin tespit edilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğretmenlerinin 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki ölçme ve değerlendirme yaklaşımına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Türkçe öğretmenlerinin programın önerdiği tanıma-izleme-sonuç odaklı değerlendirme süreçlerini uygularken karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
3. Türkçe öğretmenlerinin 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ölçme ve değerlendirme yaklaşımının güçlü ve zayıf yönleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu kısımda araştırmanın türü, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi üzerinde durulacaktır.

Araştırma Modeli

2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı Türkçe öğretmenlerinin bakış açısıyla ölçme değerlendirme perspektifinde değerlendirmeyi amaçlayan araştırmada model ve desen olarak nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desene uygun olarak tasarlanmıştır. Creswell (2022), fenomenolojik araştırmayı bireylerin deneyimleri ve söz konusu deneyimlere yükledikleri anlamı

derinlemesine inceleyen bir nitel araştırma yöntemi olarak ifade etmektedir. Fenomenolojik araştırmalar, Husserl'in fenomenoloji felsefesinden beslenmekte ve öznel deneyimlerin sistematik bir biçimde analiz edilmesine dayanmaktadır (Öktem, 2005). Fenomenolojik araştırmalarda katılımcıların algı ve yaşantıları belirlenmeye çalışılırken çoğunlukla derinlemesine mülakatlar ve gözlemler kullanılmaktadır (Kıral, 2021). Bu çalışmada da öğretmenlerin yeni müfredatın ölçme değerlendirme sürecine dair deneyimleri incelenmek istendiği için fenomenolojik desen uygun bir yöntem olarak görülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken yenilenen programı uygulama ve deneyimleme fırsatı bulan öğretmenlerin çalışma grubuna dahil edilmesi gerektiği gerçeğinden hareket edilmiş ve örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme araştırmacıların araştırma problemlerine uygun olduğunu düşündükleri belirli özellikleri taşıyan katılımcıları seçtiği örnekleme yöntemidir (Baltacı, 2018). Bu kapsamda çalışma grubuna yeni müfredat deneyimi olan ve önceki programlarla yenilenen programı sağlıklı bir biçimde karşılaştırabilmek için en az 5 yıllık meslekî tecrübesi bulunan 21 öğretmen dahil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmenlerin yeni müfredatın ölçme değerlendirme sürecine dair deneyimlerini derinlemesine incelemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeye gönüllülük esası ile katılan öğretmenlerle yapılan görüşmeler 20-25 dk sürmüştür, görüşme sırasında araştırmacı tarafından görüşme notları tutulmuştur. Görüşme sırasında zaman zaman ayrıntı, açıklama ve aydınlatma amaçlı sonda sorularına yer verilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Çalışma kapsamında öğretmenlerin yenilen Türkçe öğretim programının ölçme değerlendirme süreci ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilen 12 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu geliştirilmeden önce literatür taraması yapılarak soru havuzu oluşturulmuştur. Araştırmacılar soru havuzundan seçtikleri 13 soru ile taslak formu oluşturmuştur. Taslak form 2 eğitim programı uzmanına ve 2 Türkçe eğitimi uzmanına gönderilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda 2'si demografik bilgileri içeren 12 soruluk görüşme formunun son hali ortaya çıkmıştır. Görüşme soruları ekte sunulmuştur (Ek-1).

Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri toplama süreci bizzat araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak çalışma grubundaki öğretmenlerle yüz yüze görüşme yoluyla nitel veriler elde edilmiştir. Veri toplama öncesinde çalışma grubundaki öğretmenlere araştırma hakkında bilgi verilmiş, araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı ve elde edilen bilgilerin bilimsel amaçla kullanılacağı hatırlatılmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analiz; araştırma sorularından, araştırmanın kavramsal çerçevesinden ya da görüşme ve/veya gözlemlerde yer alan boyutlardan yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturma, bu çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarını içeren bir

analiz yaklaşımıdır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu araştırmada betimsel analiz tercihi, çalışmanın başlangıcında belirlenen kavramsal çerçeve ve araştırma soruları doğrultusunda yapılmıştır. İçerik analizinden farklı olarak betimsel analiz, tümdengelimsel bir yaklaşım benimser. Yani verilerden yola çıkarak kodları ve temaları keşfetmek yerine (tümevarımsal yaklaşım), önceden belirlenmiş tematik çerçeveye göre verileri sınıflandırır ve yorumlar. Bu çalışmada da literatür taraması sonucunda oluşturulan kavramsal yapı ve araştırma problemleri doğrultusunda belirlenen temalar çerçevesinde katılımcıların görüşleri incelenmiştir. Betimsel analiz süreci dört temel aşamada gerçekleştirilmiştir:

Analiz çerçevesinin oluşturulması aşamasında araştırma sorularından ve araştırmanın kavramsal çerçevesinden yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçevede verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenmiştir.

Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi aşamasında oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler okunmuş ve düzenlenmiştir. Bu aşamada, her bir katılımcının görüşleri, ilgili tema altında sistematik olarak yerleştirilmiştir.

Bulguların tanımlanmasında düzenlenen veriler tanımlanmış ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bu aşamada, katılımcıların görüşlerinin özüne sadık kalınarak, anlaşılır bir dille aktarılmasına özen gösterilmiştir.

Bulguların yorumlanması aşamasında tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve anlamlandırılması yapılmıştır. Bu aşamada, bulgular arasındaki neden-sonuç ilişkileri açıklanmış ve gerektiğinde farklı olgular arasında karşılaştırma yapılmıştır. Araştırmada katılımcıların görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek için doğrudan alıntılara sık sık yer verilmiştir. Doğrudan alıntılarının seçiminde, temayı en iyi temsil eden görüşlerin aktarılması ilkesi benimsenmiştir.

Geçerlik Güvenirlik

Araştırmaya katılan öğretmenler (Ö1, Ö2, Ö3...) şeklindeki kodlarla gösterilmiştir. Ayrıca araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğinin sağlanabilmesi amacıyla bazı önlemler alınmış bu doğrultuda araştırmanın geçerliğinin sağlanması amacıyla yapılan görüşmeler ile ilgili doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Diğer yandan güvenirliliğin sağlanması amacıyla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler birbirleriyle karşılaştırılıp analiz edilmiş, elde edilen verilerin de bu alanda uzman bir araştırmacı tarafından incelenmesi sağlanmış ve uzman ile araştırmacının analizleri karşılaştırılmıştır. Bunun için Miles & Huberman'ın (1994) görüş birliği görüş ayrılığı formülü kullanılarak kodlayıcılar arası uyum %89 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular; çalışmanın amaç ve problemlerinden hareketle tablo şeklinde sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (5, 6, 7 ve 8. sınıf) ölçme ve değerlendirme yaklaşımı hakkındaki görüşleri analiz edildiğinde ölçme ve değerlendirme yaklaşımı temasına ait kategorilerin programın genel yaklaşımı, çok odaklı ölçme ve eski programla farklılıklar olarak üçe ayrıldığı görülmektedir.

Tablo 1. *Katılımcıların Programın Ölçme Değerlendirme Yaklaşımı ile İlgili Görüşleri*

Tema	Kategori
Ölçme Değerlendirme Yaklaşımı	Programın genel yaklaşımı
	Çok odaklı ölçme
	Eski programla farklılıklar

Maarif modelinin ölçme ve değerlendirme yaklaşımını değerlendiren katılımcılardan Ö20 “Müfredat, sadece sonuç odaklı değil, süreç odaklı bir değerlendirme anlayışını benimsemektedir. Öğrencilerin gelişim süreçleri, portfolyo değerlendirmesi, projeler ve performans görevleri ile takip edilmektedir. Bu tür bir değerlendirme, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak onların gelişimlerini daha iyi izlemeyi sağlar. Ancak öğretmenlerin bu tür değerlendirme yöntemlerine hâkim olmaları ve zaman yönetimini iyi yapmaları gerekmektedir. Bunun için de iyi bir ders kitabına ve sürekli birbirini tekrar etmeyen etkinliklere ihtiyaç vardır.” düşüncesi ile yeni programı değerlendirerek programın çok odaklı ölçme anlayışı ile ilgili olumlu görüş bildirmiş aynı zamanda programın gelişimi için öneride bulunmuştur. Programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımını değerlendirmede eski programları referans alan katılımcılardan Ö4 “Yeni programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımı eskiye göre daha karmaşık yapıda. Öğrencilerin her yıl akademik başarılarının ve hazır bulunuşluk düzeylerinin düşmesi göz önüne alındığında yeni programla uyumsuz olduğunu düşünüyorum.” düşüncesiyle olumsuz görüş bildirerek Maarif modelinin eski programla farkına değinmiştir. Programın genel yaklaşımı konusunda ise Ö11 “Yeni programda daha fazla değerlendirme ölçütü var. Sonuç değil, süreç odaklı bir değerlendirme söz konusu.” Programın ölçme değerlendirme yaklaşımını süreç odaklı olarak nitelendirmiştir.

Maarif modelinin ölçme ve değerlendirme yaklaşımını değerlendiren katılımcı görüşlerinden elde edilen ikinci tema ölçme değerlendirme araçları temasıdır. Bu tema kullanılan araçlar, araçların avantaj ve dezavantajlar olarak üç kategoriye ayrılmaktadır.

Tablo 2. *Katılımcıların Programın Ölçme Değerlendirme Araçları ile İlgili Görüşleri*

Tema	Kategori
Ölçme Değerlendirme Araçları	Kullanılan araçlar
	Avantajları
	Dezavantajları

Katılımcı görüşlerinden hareketle öğretmenlerin en çok açık uçlu sorular, portfolyo değerlendirmesi, performans görevleri ve çoktan seçmeli testler kullandığı; açık uçlu soruların öğrencilerin kendini ifade etme becerilerini geliştirdiği ancak değerlendirme sürecinin zaman aldığı belirlenmiştir. Ö20 “Müfredat; sadece sonuç odaklı değil, süreç odaklı bir değerlendirme anlayışını benimsemektedir. Öğrencilerin gelişim süreçleri, portfolyo değerlendirmesi, projeler ve performans görevleri ile takip edilmektedir. Bu tür bir değerlendirme, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak onların gelişimlerini daha iyi izlemeyi sağlar. Ancak öğretmenlerin bu tür değerlendirme yöntemlerine hâkim

olmaları ve zaman yönetimini iyi yapmaları gerekmektedir. Bunun için de iyi bir ders kitabına ve sürekli birbirini tekrar etmeyen etkinliklere ihtiyaç vardır.” sözleri ile kullandıkları araç ve gereçleri ortaya koyduğu gibi söz konusu ölçme araçlarının avantajları ile ilgili öğrencilerin kendini ifade etmesini sağladığını, öğrencilerin gelişimini takip etmek için faydalı olduğunu, öğrencilerin pratik becerilerini ölçmede yardımcı olduğunu, diğer yandan objektif değerlendirme sağladığını vurgulamıştır. Ö10 “Zaman yetmiyor. Öğrencinin hazır bulunuşluğu iyi olmalı. Kalabalık sınıflar en büyük sorun.” ifadesiyle ölçme araçlarının dezavantajı ile ilgili değerlendirme sürecinin uzunluğunu, zaman ve emek gerektirdiğini, kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olduğunu, öğrencilerin yaratıcılığını ve ifade becerilerini ölçmede yetersizliğini öne çıkarmıştır.

Maarif modelinin ölçme ve değerlendirme yaklaşımını değerlendiren katılımcı görüşlerinden elde edilen üçüncü tema kazanımlar ve değerlendirme ilişkisi temasıdır.

Tablo 3. Katılımcıların Kazanım ve Değerlendirme ile İlgili Görüşleri

Tema	Kategori
Kazanımlar ve Değerlendirme İlişkisi	Uyumluluk Dil becerilerini değerlendirme

Katılımcı grubunda yer alan öğretmenlerin kazanımların değerlendirme sürecine ilişkin değerlendirmesinde uyumluluk ve dil becerilerini değerlendirme kategorileri öne çıkmıştır. Uyumluluk kategorisinde öğretmenlerin bir kısmı kazanımların ölçme ve değerlendirme süreçleriyle uyumlu olduğunu düşünürken bazıları da uyumsuzluk olduğunu belirtmiştir. Kademeli geçişle beraber uygulanacak ilk merkezi sınav 2028’de olmasına rağmen uyumsuzluk vurgusunda özellikle merkezi sınavların çoktan seçmeli olması ile programın açık uçlu sorulara dayalı yaklaşımı arasında çelişki olduğu ifade edilmiştir. Konu ile ilgili olarak Ö13 “Programdaki kazanımlar ve ölçme değerlendirme süreçleri birbirini tam olarak karşılamıyor. Bizler programda belirtilen kazanımları öğrencilere ders kitapları aracılığıyla vermeye çalışıyoruz ve kendi yaptığımız sınavlarda da bunu gözetiyoruz. Örneğin kendi yaptığım sınavlarda bağlam sorularında seçtiğim kelimeler muhakkak ders kitabından oluyor ama merkezi sınavlarda bu durum gözetilmediği için sorunlar yaşanıyor.” ifadesine yer vermiştir.

Benzer tutum dil becerilerinin değerlendirilmesinde de dikkat çekmektedir. Öğretmenler (Ö8, Ö15, Ö17); okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin değerlendirilme sürecinde programın yeterli olduğunu düşünmesine rağmen özellikle konuşma ve dinleme sınavlarının zaman alıcı olduğunu ve kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olduğunu dile getirmiştir. Ö10 “Yeterli ancak uygulanabilirliği noktada sıkıntı var. Sınıf sayıları belli bir seviyede olmalı, zaman alıcı olduğu için zaman yetmiyor.” bu vurguyu yapmıştır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Maarif modelinin ölçme ve değerlendirme yaklaşımını değerlendiren katılımcı görüşlerinden elde edilen bir diğer tema uygulamada karşılaşılan zorluklar temasıdır.

Tablo 4. Katılımcıların uygulamada karşılaştıkları zorluklarla ilgili görüşleri

Tema	Kategori
	Zaman yönetimi

Uygulamada Karşılaşılan Zorluklar

Kalabalık Sınıflar

Teknoloji kullanımı

Merkezi sınavlar ile uyumsuzluk

Katılımcı öğretmenlerin Maarif Modeli'nin uygulama sürecinde ölçme değerlendirme kapsamında yaşamış oldukları zorlukları dört kategoride açıklanabilir. Zaman yönetimi kategorisinde Ö11 "Bu sınavlar çok zaman alıyor. Müfredatı yetiştirmekte zorlanıyoruz." ifadesini kullanırken kalabalık sınıflar kategorisi özelinde Ö15, Ö16 ve Ö17 ortak noktada birleşerek "Uygulama sürecinde kullanılan çok fazla ölçek var. Sınıf gruplarının kalabalık oluşu problem." ifadesini ortaya koymuştur. Teknoloji kullanımını zorluk olarak değerlendiren katılımcılardan Ö13 "Teknoloji artık hayatın bir parçası ve de eğitimde çok önemli bir yeri var. Ancak teknoloji eğitimde bir araç olmalı. Eğitimde bazı temel esaslar vardır. Not tutmak gibi. Eğer öğrenci örneğin slaytın görselini alayım çıktısını alayım not tutmayayım diyorsa bu bir kayıptır. Önerim teknolojinin düzgün kullanılmasının teşviki ama eğitimdeki olması gereken unsurların yerini almaması için çalışılması. Mesela bir öğrenci bir konuyla ilgili slayt hazırlıyor ama bu slaytın içeriğini tam olarak bilmiyor ve sadece sunumunda o slaytı okuyup geçiyor. Öğrenciyi slayt hazırlama, araştırma konusunda teşvik edebiliriz ama slaytı özümsemesini de istemeliyiz. Çünkü yeni nesile göre sadece o slaytı hazırlayıp getirmek kendi açısından ödevin tam yapıldığı anlamına geliyor maalesef." tespitini ortaya koymuştur. Ö5 "Öğrencilerin girecekleri merkezî sınavların okulda yapılan sınavlarla uyumlu olması gerekir." düşüncesiyle merkezi sınavlarla uyumsuzluk vurgusu üzerinde durmuştur.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Maarif modelinin ölçme ve değerlendirme yaklaşımını değerlendiren katılımcı görüşlerinden elde edilen son iki tema değişiklik önerileri ve genel değerlendirme araçları temalarıdır.

Tablo 5. Katılımcıların Değişiklik Önerileri ile İlgili Görüşleri

Tema	Kategori
Değişiklik Önerileri	Zaman yönetimine dair öneriler
	Sınıf mevcutlarının azaltılması
	Teknoloji kullanımına dair eğitim verilmesi
	Merkezi sınavlar ile uyumun yakalanması

Katılımcılardan Ö1 "Sınıf düzeyindeki her öğrenciye hitap etmesi için bazı etkinlikler sadeleştirilmeli." görüşü üzerinden programın öğrenme çıktısı olarak sadeleştirilmesini ve etkinliklerin azaltılmasını önermektedir. Sınıf mevcutlarının azaltılması kategorisinde Ö20 "Sınıf mevcutları azaltılarak öğretmenlerin öğrencileri bireysel olarak takip etmesi kolaylaştırılmalı." görüşüne yer vermiştir. Ö18 "Teknoloji konusunda yeni programın bize sunmuş olduğu tek şey hazırlanan ölçeklerin sadece bir öğrenci için EBA gibi platformlarda yayında olması. Programda da bu ölçekler mevcut fakat kullanışlı değil, ulaşmak, indirmek düzenlemek gerçekten imkânsız. Sadece PDF olarak hazırlanıyorlar, veri alamıyor düzenleyemiyorsunuz. Neden docx, xlsx, pptx vs. uzantılı olarak hazırlanmıyorlar anlayamıyorum. Hiç kullanışlı değil, en azından otuz öğrenci için liste içeren

formlar olmalı ya da telefon üzerinden kullanabileceğim içerikler sunulmalı bizlere.” düşüncesi ile dijital çağın getirdiği imkânlarla rağmen teknoloji kullanımına dair alınması gereken düzenlemelere göndermede bulunmuştur. Merkezi sınava uyumun yakalanmasına dair öneri kapsamında Ö3 “Süreç odaklı değerlendirmenin merkezi sınavlarda da dikkate alınması gerekir.” Sözlerini kullanmıştır.

Tablo 6. Katılımcıların Genel Değerlendirme ile İlgili Görüşleri

Tema	Kategori
Genel Değerlendirme	Güçlü yönler
	Zayıf yönler

Katılımcıların Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın ölçme değerlendirme yaklaşımları iki kategoride toplanmaktadır. Programın güçlü yönlerinin öğrencilerin gelişimini daha iyi takip etme imkânı sunma, farklı becerilerini değerlendirme fırsatı verme, yaratıcılık ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler içermeye olduğu görülmüştür. Ö9 bu durumu “Programdaki yaklaşım öğrencinin kendini, akranlarını temel dil becerileri üzerine ölçüp değerlendirmesine ve öğretmenin öğrenciyi süreç odaklı ölçüp değerlendirmesi olduğundan güçlü buluyorum.” sözleri ile ortaya koymuştur. Programın zayıf tarafını ise zaman yönetimi ve kalabalık sınıflar, merkezî sınavlarla uyumsuzluk, ölçme değerlendirme araçlarının dijital ortamda kullanışsızlığı oluşturmaktadır. Bakanlığın yaz ve seminer döneminde yürüttüğü hizmet içi faaliyetlere rağmen bu durumu Ö10 “Gerek öğretmen gerek öğrenci noktasında gerekli ön hazırlık yapılmadan programın işleyişi amacı kavranmadan programın uygulanmaya konulması dezavantajdır.” sözleriyle açıklamıştır.



Şekil 1. Araştırma bulguları

Bulgular bir bütün olarak ele alındığında (Şekil 1) öğretmenler, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ölçme ve değerlendirme yaklaşımını genel olarak olumlu bulmakla birlikte uygulamada karşılaşılan zorlukların (zaman yönetimi, kalabalık sınıflar, teknoloji kullanımı, merkezi sınavlarla uyumsuzluk) giderilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Programın daha pratik ve uygulanabilir hâle getirilmesi için öneriler sunulmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki ölçme ve değerlendirme yaklaşımının etkililiğini ve uygulanabilirliğini öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın sonuçlarından elde edilen bulgular; öğretmenlerin yenilenen programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımını genel olarak çoklu değerlendirmeye fırsat vermesi, dil becerilerini değerlendirmeye imkân tanınması bakımından olumlu bulduklarını ancak uygulamada kalabalık sınıflar, müfredat yoğunluğu gibi nedenlerle çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenler ölçme ve değerlendirme araçları olarak en çok açık uçlu sorular, portfolyo değerlendirmesi, performans görevleri ve çoktan seçmeli testleri kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin açık uçlu sorulara olan eğilimleri, bu tür soruların öğrencilerin düşünme becerilerini ve yaratıcılıklarını değerlendirmede sağladığı avantajlardan kaynaklanabilir. Polat (2020), çalışmasında benzer şekilde açık uçlu soruların analitik düşünme ve sentez yapma becerilerini ölçmede daha etkili olduğunu belirtmektedir. Bu durum, öğretmenlerin açık uçlu soruları tercih etmesinin nedenlerinden biri olarak değerlendirilebilir. Benzer şekilde portfolyo değerlendirmesi, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yansıtmalarına ve öğretmenlerin bu süreçleri daha iyi anlamalarına yardımcı olması nedeniyle (Benli & İsmailova, 2018) sıkça tercih edilmektedir. Toker & Yılmaz (2022), araştırmasında öğretmenlerin çoktan seçmeli testleri, açık uçlu sorulara göre daha fazla tercih ettiklerini ve bu durumun öğrencilerin başarı düzeyleri üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Söz konusu araştırmalarda da öğretmenlerin süreç ve sonuç odaklı değerlendirme yaklaşımlarını bir arada kullandıkları, özellikle öğrencilerin dil becerilerinin gelişimini takip etmede çeşitli değerlendirme araçlarından yararlandıkları tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçları olarak açık uçlu sorular, portfolyo değerlendirmesi, performans görevleri ve çoktan seçmeli testleri tercih etmeleri, bu araçların sağladığı avantajlarla doğrudan ilişkilidir. Açık uçlu sorular, öğrencilerin düşünme becerilerini ve yaratıcılıklarını değerlendirmede önemli bir rol oynamaktadır. Portfolyo değerlendirmesi ise öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yansıtmalarına olanak tanırken, çoktan seçmeli testler hızlı ve etkili bir değerlendirme aracı olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin çeşitli değerlendirme araçlarını bir arada kullanarak daha kapsamlı bir değerlendirme yapmalarına olanak tanımaktadır.

Öğretmenler, açık uçlu soruların öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerini geliştirdiğini belirtmelerine rağmen açık uçlu soruların değerlendirilme sürecinin zaman aldığını vurgulamışlardır. Bu zorluk, Hurst (2011) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin süreç odaklı değerlendirme yaklaşımlarını uygulamada karşılaştıkları en önemli sorunlardan biri olarak belirtilmiştir. Açık uçlu sorular, öğrencilerin düşüncelerini ve anlayışlarını daha derinlemesine ifade etmelerine olanak tanırken aynı zamanda öğretmenler için değerlendirme sürecinde zorluklar yaratmaktadır. Bu durum; öğretmenlerin açık uçlu soruların sağladığı avantajları görmelerine rağmen, değerlendirme sürecinin karmaşıklığı nedeniyle bu soruları kullanmaktan kaçınmalarına yol açabilir.

Araştırmada dikkat çeken bir diğer bulgu; öğretmenlerin süreç odaklı değerlendirme yaklaşımını ve süreç odaklı değerlendirme yaklaşımının etkin bir bileşeni olan geri bildirimi benimsemelerine rağmen uygulamada zaman yönetimi, kalabalık sınıflar, teknoloji kullanımı ve merkezi sınavlarla uyumsuzluk gibi sorunlarla karşılaşmalarıdır. Demir & Yıldırım (2022), öğretmenlerin öz değerlendirme ve akran değerlendirme etkinliklerini yeterince sık uygulamadıkları ve verdikleri geri bildirimlerin genellikle ölçme puanlarına dayandığı gözlemlenmiştir. Benzer şekilde kalabalık sınıflar öğretmenlerin her bir öğrenciye yeterince zaman ayırmasına ve bireysel ihtiyaçlara göre geri bildirim vermesine engel oluşturmaktadır. Eğitimde süreç odaklı değerlendirme, öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemek ve öz düzenleyici öğrenme davranışlarını teşvik etmek amacıyla önemli bir yaklaşım olarak öne çıkmasına rağmen öğretmenlerin bu yaklaşımı uygularken karşılaştıkları zorluklar, eğitim sisteminin genel işleyişi üzerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır. Eğitim sisteminin bu zorlukları aşmak için öğretmenlere daha fazla destek sağlaması ve süreç odaklı değerlendirme uygulamalarını teşvik etmesi gerekmektedir.

Öğretmenler; dil becerilerinin değerlendirilmesinde programın önerdiği yöntemleri genel olarak yeterli bulmakla birlikte programda beceri temelli derslerin (Türk dili ve edebiyatı, Türkçe ve yabancı dil) sınavlarında dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini ölçme amacıyla uygulamalı sınavlar gerçekleştirilmesi, ayrı ayrı puanlanan uygulama sınavlarıyla yazılı sınavdan alınan puanların birlikte değerlendirilmesinin gerekliliği dile getirilmesinden sonra (Kaplan & Gülden, 2024) özellikle konuşma ve dinleme becerilerinin değerlendirilmesinde zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Gungenci & Yıldız'ın (2024) Arapça öğretmen adaylarının dinleme ve konuşma becerilerindeki zorlukları ele aldığı çalışmasında öğretmen adaylarının kelime dağarcığı, dil yapısı ve duygusal faktörler gibi çeşitli alanlarda zorluklar yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin dinleme ve konuşma becerilerini değerlendirme konusundaki yaşadıkları zorlukları desteklemektedir. Yine Shabaan ve diğerleri (2012) tarafından yapılan bir çalışmada ilkökul öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla önerilen bir programın etkinliği incelenmiştir. Araştırma öğretmenlerin bu tür programları uygularken karşılaştıkları zorlukların dinleme becerilerinin değerlendirilmesinde etkili bir strateji geliştirmelerini engellediğini göstermiştir. Yaşanılan zorlukların bir kaynağı da öğretmenlerin bu becerileri geliştirmek için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmamalarıdır (Sönmez ve diğerleri, 2023). Sonuç olarak öğretmenlerin dinleme becerilerin i değerlendirme süreçlerinde karşılaştıkları zorluklar, eğitimdeki genel kaliteyi olumsuz yönde etkilemekte ve öğrencilerin dil gelişimini engellemektedir. Bu zorlukların üstesinden gelmek için öğretmenlerin dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik daha etkili stratejilere ve destekleyici programlara ihtiyaç duyulmaktadır.

Teknoloji kullanımı konusunda öğretmenler, programın teknoloji entegrasyonu yaklaşımını yetersiz bulduklarını ve mevcut teknolojik araçların kullanışlı olmadığını vurgulamışlardır. Özellikle değerlendirme formlarının dijital ortamda düzenlenebilir formatlarda sunulmaması, öğretmenler tarafından bir eksiklik olarak belirtilmiştir. Teknoloji kullanımı, süreç odaklı değerlendirme uygulamalarında önemli bir rol oynamakla beraber öğretmenlerin teknolojik imkanların yetersizliği durumunda yabancı dilin ölçme ve değerlendirmesinin eksik kaldığı ve teknolojinin dersin her aşamasıyla beraber ölçme ve değerlendirme boyutuna da zenginlik kattığı gerçektir (Ağaoğlu & Bavlı, 2023). Sonuç olarak öğretmenlerin teknoloji entegrasyonu konusundaki yetersizlikleri, eğitimdeki süreç odaklı değerlendirme uygulamalarını olumsuz yönde etkilemekte ve bu durum, öğretim süreçlerinin etkinliğini azaltmaktadır. Eğitim sisteminin bu eksiklikleri gidermesi, öğretmenlerin teknolojik bilgi ve becerilerini artırması için gerekli adımları atması gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusundaki tutumları ve yeterlilikleri, eğitimdeki başarıyı doğrudan etkilemektedir.

Araştırmada öne çıkan bir diğer bulgu, öğretmenlerin merkezi sınavlarla program arasındaki uyumsuzluğa dikkat çekmeleridir. Öğretmenler, süreç odaklı değerlendirme yaklaşımının merkezi sınavlarda da dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Merkezi sınavlarla uyumsuzluk, öğretmenlerin süreç odaklı değerlendirme uygulamalarında karşılaştıkları bir diğer önemli sorundur. Eğitim sisteminde merkezi sınavların varlığı, öğretmenlerin süreç odaklı değerlendirme uygulamalarını benimsemelerini zorlaştırmaktadır. Öğretmenler, merkezi sınavların getirdiği baskılar nedeniyle, süreç odaklı değerlendirme yerine daha geleneksel ve ölçme odaklı yöntemlere yönelmektedirler (Benzehaf, 2017). Öğretmenlerin merkezi sınavlarla program arasındaki uyumsuzluk, süreç odaklı değerlendirme uygulamalarını benimsemelerini zorlaştıran önemli bir faktördür. Öğretmenler, merkezi sınavların getirdiği baskılar nedeniyle süreç odaklı değerlendirme yerine daha geleneksel ve ölçme odaklı yöntemlere yönelmektedirler. Bu durum, eğitim sisteminin değerlendirme süreçlerinde esneklik sağlanması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenler, programın daha etkili olması için çeşitli öneriler sunmuşlardır. Bu öneriler arasında programın sadeleştirilmesi, etkinliklerin azaltılması, sınıf mevcutlarının düşürülmesi, teknolojik araçların kullanılabilirliğinin artırılması ve merkezi sınavlarla program arasındaki uyumun sağlanması yer almaktadır.

Sonuç olarak, 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, öğretmenler tarafından teorik açıdan olumlu bulunmakla beraber uygulamada çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu zorlukların giderilmesi için programın daha pratik ve uygulanabilir hale getirilmesi, öğretmenlere gerekli destek ve kaynakların sağlanması, sınıf mevcutlarının azaltılması ve teknolojik altyapının güçlendirilmesi önerilmektedir. Ayrıca, programın merkezi sınavlarla uyumlu hale getirilmesi, öğretmenlerin programı daha etkin bir şekilde uygulayabilmelerine katkı sağlayacaktır. Araştırma bulgularının 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ölçme ve değerlendirme boyutunun geliştirilmesine yönelik çalışmalara ışık tutması, gelecek araştırmalarda programın uygulanma sürecinde karşılaşılan zorlukların aşılmasına yönelik çözüm önerilerinin deneysel çalışmalarla test edilmesinin önünü açması beklenmektedir.

Çatışma Beyanı ve Etik Bildirim

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla yaşanabilecek herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır. Uygulama öncesinde Bayburt Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kuruluna uygulama izni başvurusu yapılmıştır.

Kaynaklar

- Ağaoğlu, A., & Bavlı, B. (2023). Teaching English as a foreign language: Technology integration in testing and assessment. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 1-19. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1124944>
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Benli, İ., & İsmailova, R. (2018). Use of open-ended questions in measurement and evaluation methods in distance education. *International Technology and Education Journal*, 2(1), 1-8.
- Creswell, J. W. (2022). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE Publications.
- Demir, S. B., & Yıldırım, Ö. (2022). Inside the black box: Do teachers practice assessment as learning? *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9(Özel Sayı), 46-71. <https://doi.org/10.21449/ijate.1132923>
- Gungenci, M. M., & Yıldız, M. (2024). Challenges in listening and speaking skills for Arabic language pre-service teachers: A correlational study. *Research on Youth and Language*, 18(2), 104-116.

- Gülden, B., & Kaplan, K. (2023). Türkçe öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme yönetmeliği ile ilgili görüşleri. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 10, 14-31. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1251782>
- Hurst, C. (2011). Formative assessment: Tertiary student perceptions. AARE 2011. Hobart: Curtin University.
- Kaplan, K., & Gülden, B. (2024). Türkçe ders kitaplarında ölçme ve değerlendirme. M. Memiş içinde, *Türkçe ders kitabı inceleme kılavuzu* (s. 583-613). Nobel Akademik.
- Kaplan, K., & Gülden, B. (2025). Türkçe öğretmenlerinin millî eğitim bakanlığı ölçme ve değerlendirme yönetmeliğindeki değişikliklere yönelik görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 63, 61-80. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1433748>
- Kıral, B. (2021). Nitel araştırmada fenomenoloji deseni: Türleri ve araştırma süreci. *Journal of Research in Education and Teaching*, 10(4), 92-103.
- MEB. (2024). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı.
- MEB. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Öktem, Ü. (2005). Fenomenoloji ve Edmund Husserl'de apaçıklık Evidenz problemi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 45(1), 27-55.
- Polat, M. (2020). Analysis of multiple-choice versus open-ended questions in language tests according to different cognitive domain levels. *Novitas-Royal. DO. Research on Youth and Language*, 14(2), 76-96.
- Shabaan, A. M., Naggar, Z. A., & Nassar, R. F. (2012). The effectiveness of a suggested comprehensive assessment-based program in enhancing primary stage students listening skills. *Almandumah*, 188, 1-14.
- Sönmez, M., Topçam, A. B., Durmaz, M., & Çetinkaya, F. Ç. (2023). Developing reading and listening skills of an inclusion student: An action research. *Sakarya University Journal of Education*, 24-47.
- Tekin, H. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Yargı Yayınevi.
- Toker, T., ve Yılmaz, E. O. (2022). Analysing the effects of assessment and evaluation applications and exam formats in distance education. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(1), 165-176.
- Turgut, M. F., ve Baykul, Y. (2021). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yazarların Katkı Oranı Beyanı

Yazarların araştırma sürecindeki katkıları eşit orandadır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Destek alınan herhangi kurum, kuruluş ya da kişi bulunmamaktadır.

Ek-1 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Yeni programdaki ölçme ve değerlendirme yaklaşımını nasıl değerlendiriyorsunuz? Önceki programlarla karşılaştığınızda ne gibi farklılıklar görüyorsunuz?
2. Programda belirtilen "çok odaklı ölçme değerlendirme" anlayışı hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu yaklaşımın uygulanabilirliği konusundaki görüşleriniz nelerdir?
3. Programın önerdiği tanıma, izleme ve sonuç odaklı değerlendirme süreçlerini sınıf içi uygulamalarınızda nasıl kullanıyorsunuz? Karşılaştığınız zorluklar var mı?
4. Programda önerilen ölçme ve değerlendirme araçlarından (örn. açık uçlu sorular, çoktan seçmeli testler, performans değerlendirme, portfolyo) hangilerini daha sık kullanıyorsunuz? Bu araçları kullanırken karşılaştığınız avantaj ve zorluklar nelerdir?
5. Programdaki kazanımların ölçme ve değerlendirme süreçleriyle uyumlu olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
6. Dil becerilerinin (okuma, yazma, konuşma, dinleme) değerlendirilmesinde programın önerdiği yöntemleri yeterli buluyor musunuz? Eklemek istediğiniz yöntemler var mı?
7. Yeni programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımını uygularken karşılaştığınız en büyük zorluklar nelerdir?
8. Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde teknoloji kullanımı konusunda programın yaklaşımını nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu konuda önerileriniz var mı?
9. Programdaki ölçme ve değerlendirme yaklaşımının daha etkili olması için ne gibi değişiklikler veya eklemeler önerirsiniz?
10. 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ölçme ve değerlendirme yaklaşımının güçlü ve zayıf yönleri hakkındaki genel düşünceleriniz nelerdir?

Turkish Teachers' Opinions on the Measurement and Evaluation Approach of 2024 Secondary School Turkish Curriculum (5th, 6th, 7th and 8th Grade)

Ercan Demir* Büşra Ilgın Cüm**, Nesrin Kul***, Ahmet Gündem****

Abstract

Study evaluates 2024 Secondary School Turkish Curriculum from the perspective of Turkish teachers in terms of measurement and evaluation. It discusses the program's main components, objectives, content, skill-oriented approach, and applicability. Research was designed according to a phenomenological qualitative research method, and data were collected via semi-structured interviews with 21 teachers who had experience with new curriculum and at least five years of professional experience. Based on the teachers' opinions obtained from the findings, strengths and areas for improvement of 2024 Secondary School Turkish Curriculum were identified. Specifically, we analyzed adequacy of activities for developing language skills, assessment, evaluation processes, timeliness of the course content, and program's suitability for students' needs. Findings reveal that, while teachers generally view program positively, they face difficulties in implementation. Teachers emphasized that content should be more flexible, teaching materials should be more diverse, program should include more student-centered practices. Additionally, they stated that measurement and evaluation processes should be more objective and functional. To increase program's success, it's suggested that in-service training for teachers be organized and that feedback mechanisms be strengthened during implementation. Study is an important resource for evaluating program's applicability in the field and can contribute to development of educational policies.

Keywords: Education model, Turkish curriculum, measurement and evaluation, phenomenology

Article History

Arrival: 02/04/2025

Correction: 30/05/2025

Acceptance: 04/06/2025

* Expert Teacher, Ulubey Secondary School, ORCID: 0009-0008-2110-9212, Ordu, Türkiye, ercandemir05@hotmail.com

**Teacher, Ulubey Secondary School, ORCID: 0009-0009-3423-671X, Ordu, Türkiye, busrailgin224@gmail.com

*** Expert Teacher, Gülyalı Merkez Secondary School, ORCID: 0009-0008-9401-3983, Ordu, Türkiye, nesrinelifkul@gmail.com

**** Expert Teacher, Gülyalı Merkez Primary School, ORCID: 0009-0009-7534-1540, Ordu, Türkiye, gundem14mayis@gmail.com

For citation: Demir, E., Ilgın Cüm, B., Kul, N., Gündem, A. (2025). Turkish teachers' opinions on the measurement and evaluation approach of 2024 secondary school turkish curriculum (5th, 6th, 7th and 8th grade). OJCES, 3(5), 122-152. <https://10.5281/zenodo.15680687>

Introduction

In order to make education more efficient, we must improve the quality of teaching and of the students themselves. To this end, we must focus on learning outcomes to achieve targeted efficiency in education. As in every field and stage of life, it is important to determine how close we are to reaching our educational and training goals. Measurement and evaluation are necessary for this determination (Gülden & Kaplan, 2023; Kaplan & Gülden, 2025). A systematic approach is necessary to assess the effectiveness and efficiency of the processes that comprise the education system. It is important to determine if educational processes are progressing in line with initial goals and at what level individuals are acquiring learning outcomes in order to develop and implement educational policies. Measurement and evaluation mechanisms are an integral part of the education system, providing guiding data at every stage of the educational process.

Measurement is a fundamental concept in many disciplines and application areas. It is generally defined as observing a quality and showing the result of the observation with numbers or symbols (Turgut & Baykul, 2021). In other words, measurement expresses whether objects have a certain property and, if so, to what degree, using numbers and symbols (Tekin, 2014). In education, it is the quantitative evaluation process that uses tools to determine individuals' knowledge levels, targeted skills, learning outcomes, and performance. Evaluation can also be defined as making decisions and judgments based on quantitative data. Evaluation should be based on a criterion. It considers the degree to which learning outcomes are achieved. It is the evaluation of the effectiveness of teaching processes within the established criteria.

According to the prevailing definition, measurement and evaluation can be characterized as the process of obtaining feedback in its totality. The quality and quantity of all components of the learning process can be examined through the feedback received. Receiving feedback and formulating a development and change plan that aligns with the feedback fosters ongoing learning and assists the program in identifying its objectives and evaluating the attainment of these objectives. Feedback has been demonstrated to enhance the motivation of all actors in the learning-teaching process, thereby facilitating sustainability by supporting the continuous development and improvement of individuals, institutions, and societies. As in other fields, it is essential that educational activities be approached from a perspective of measurement and evaluation. The measurement and evaluation of learning, whether at the outset, during the learning process, or upon its completion, facilitates a comprehensive review of the learning process and contributes to the enhancement of educational activities. The measurement and evaluation of outcomes is an integral component of educational and training initiatives. It facilitates access to fundamental data that will contribute to the development of the program by determining its strengths and weaknesses, especially in terms of the success of educational programs in creating the human profile that they aim to cultivate. Conversely, education endeavors to effect enduring behavioral modification in individuals, with measurement and evaluation serving a pivotal function in ascertaining the degree to which the objectives delineated by educational policies are accomplished. By providing the opportunity to monitor the development of individuals, instructors have the opportunity to improve themselves by making arrangements in the context of learning strategies, learning environment, etc. Consequently, measurement and evaluation are imperative in identifying areas of development and emphasizing achievements while ensuring regular follow-up of individuals' performances. The study identified effective educational strategies and provided feedback on implementation processes.

Curricula represent a pivotal component in the framework of educational processes. The strategy, content, and evaluation methods employed in the realization of objectives through curricula direct the process by which said objectives are achieved. The most significant principle of curricula is the continuity of development throughout life. In light of the recent advancements in the scientific field, educational programs have been modified to accommodate the unique developmental characteristics of individuals, recognizing the variability in their progress. This principle similarly pertains to the measurement and evaluation process. The standardization of measurement and evaluation processes for all individuals is challenging. Consequently, it is imperative to prioritize diversity and flexibility in measurement and evaluation processes, incorporating a range of methods, techniques, and strategies to ensure comprehensive assessment. The measurement and evaluation of educational processes constitutes an integral component of educational activities. Given the potential variability in individuals' interests, attitudes, value systems, and academic achievements over time, it is essential to employ measurement tools that are capable of accounting for these changes during the assessment process. It is imperative that measurement and evaluation, which are complementary to the program, be multifaceted. To that end, it is essential to ensure the active participation of both students and instructors in the measurement and evaluation processes. Integrity is expected to be taken as a basis in the measurement of individuals' performances. In this regard, it is imperative that performances be approached not solely from a cognitive perspective, but also in terms of their affective and motor components.

Measurement and Evaluation in Turkish Curriculum

Programmes represent a pivotal instrument in maintaining currency and adaptability in the face of a continually evolving and developing global landscape. Programme developers have been taking steps towards change and innovation in measurement and evaluation methods. These steps have occurred in parallel with the change of purpose, scope, and content in order to keep pace with the age.

The advent of a student-centered learning-teaching approach in recent years has precipitated the necessity to align the teaching process with contemporary methodologies and to modernize existing curricula. In this regard, the Ministry of National Education has periodically introduced modifications to the curricula with the objective of preparing individuals for the evolving demands of the changing age. The constructivist approach has prompted a shift toward process-oriented measurement and evaluation methods, with an emphasis on individual differences in these processes and the adoption of a learning-based evaluation approach. The assessment of cognitive skills is not the only element of the measurement and evaluation process; affective, psychomotor, and social skills are also considered. The utilization of process and product-oriented assessment and evaluation methods in their entirety and in coordination has become a matter of concern. A comparable radical transformation is also evident in the Turkish Century Education Model. The model, which is said to represent a radical change for the Turkish education system, is based on a student-centered approach, critical thinking, development of problem-solving skills, technological integration, and global competition (MoNE, 2024). This initiative aims to address the challenges encountered in the education system and to empower individuals to optimize their current potential and adapt to the demands of the current age by acquiring 21st-century skills. Conversely, the model underscores the significance of social-emotional development, emphasizing the acquisition of essential competencies such as character and leadership. Another objective of the model is to cultivate versatile, virtuous individuals who possess the capacity to compete on the global stage.

This understanding in the general approach of the program also affects the assessment and evaluation approach. The model employs assessment methods centered on learning processes, with the objective of fostering flexible learning environments through the adoption of differentiated teaching approaches that take into account individual differences.

As delineated in the principles concerning the implementation process of the Secondary School Turkish Curriculum (MoNE, 2024), the utilization of process-based measurement tools, such as performance tasks and rubrics, is imperative to evaluate the development process rather than the grade-based evaluation of individuals' literacy skills. Furthermore, the program emphasizes the necessity of diversifying measurement and evaluation methods to accommodate students' diverse tendencies, needs, and special circumstances. The program further emphasizes the importance of assigning tasks that are both engaging and pertinent to the individual's daily life. These tasks should align with real-life challenges that the individual might encounter in their immediate or extended environment. Additionally, the program suggests providing feedback that is not overly critical, but rather constructive and motivational in nature.

According to the program's principles concerning assessment and evaluation practices, the fundamental objective of classroom assessment is to facilitate teaching processes. The primary objective of the program is to ascertain the strengths and weaknesses of individuals, to determine their learning needs, to provide support for their learning processes, and to modify their perspectives on teaching and learning strategies. Consequently, the conventional limitations of assessment and evaluation, which are typically confined to the narrow scope of formative assessment within the program's framework, have been transcended. Furthermore, emphasis was placed on the necessity of incorporating diverse assessment tasks to ensure comprehensive evaluation. In addition to conventional task formats, such as multiple choice and gap filling, there is a growing interest in incorporating diverse task formats, including free association, knowledge transfer, and network stringing. These formats are designed to be integrated into the teaching process in a balanced manner, with the objective of enabling individuals to reinforce and evaluate the learning outcomes throughout the educational experience. This approach aims to stimulate multiple cognitive areas, fostering a comprehensive and multifaceted learning environment.

The importance of empowering individuals to engage in self-, peer, and group assessments within the assessment process was underscored to facilitate the provision of feedback that is tailored to their specific needs and thereby bridge the gap between their current state and established expectations. Consequently, the provision of descriptive feedback can be facilitated by identifying the strengths and weaknesses of individuals within the evaluation process. Those who are responsible for the development of educational curricula and those who play a pivotal role in the formulation of educational policies should undertake a systematic evaluation to ascertain the extent to which the objectives delineated in the curriculum have been achieved. The present study explores the effectiveness and applicability of the measurement and evaluation approach in the 2024 Secondary School Turkish Curriculum. This investigation is conducted with the aim of providing a comprehensive understanding of the issue, and it is therefore recommended that the opinions and experiences of Turkish teachers be given due consideration. A critical examination of the implementation of the multi-focused assessment and evaluation approach, the evaluation processes and tools proposed by the program, and the dimensions of technology integration in classroom practices is necessary to identify the strengths and weaknesses of the program. In this context, the following sub-problems were investigated:

1. What are the opinions of Turkish teachers about the measurement and evaluation approach in the 2024 Secondary School Turkish Curriculum?
2. What are the difficulties Turkish language teachers face when implementing the recognition-monitoring-result-oriented assessment processes suggested by the curriculum?
3. What are the opinions of Turkish teachers about the strengths and weaknesses of the measurement and evaluation approach of the 2024 Secondary School Turkish Curriculum?

Method

In this section, the type of the research, study group, data collection tools, data collection process and data analysis will be discussed.

Research Model

The present study is an evaluation of the Secondary School Turkish Curriculum from the perspective of measurement and evaluation as perceived by Turkish teachers. The study was designed in accordance with the phenomenological design, a qualitative research method, as a model and design. Creswell (2022) delineates the concept of phenomenological research as a qualitative research method, emphasizing an in-depth examination of individuals' experiences and the meanings they ascribe to them. Phenomenological research is predicated on Husserl's philosophy of phenomenology and is founded on the systematic analysis of subjective experiences (Öktem, 2005). In the context of phenomenological research, the utilization of in-depth interviews and observational studies constitutes the primary methodological approach for ascertaining the perceptions and experiences of the participants (Kıral, 2021). In this study, the phenomenological design was deemed an appropriate method because it was deemed necessary to examine teachers' experiences regarding the measurement and evaluation process of the new curriculum.

Working Group

In determining the sample for the study, it was considered essential to include educators who had the opportunity to implement and experience the renewed program. To this end, the criterion sampling method was employed. Criterion sampling is a sampling method in which researchers select participants who possess specific characteristics deemed suitable for the research problem (Baltaccio, 2018). In this context, the study group comprised 21 teachers who had experience with the new curriculum and had at least 5 years of professional experience. The purpose of including these teachers was to facilitate a comparative analysis of the previous curriculum with the renewed curriculum.

Data Collection Tools

In accordance with the objective of the study, a semi-structured interview form was utilized to thoroughly examine teachers' experiences regarding the measurement and evaluation process of the new curriculum. The interviews with the participating teachers were conducted on a voluntary basis and lasted between 20 and 25 minutes. The researcher maintained a record of the interview notes during the interview. During the interview, the interviewer posed probe questions periodically to elicit further details, explanations, and clarifications.

Semi-structured Interview Form

In the course of the study, a 12-question semi-structured interview form was utilized to ascertain teachers' opinions on the measurement and evaluation process of the renewed Turkish curriculum. Prior to the formulation of the interview form, a question pool was meticulously constructed through a comprehensive review of extant literature. The researchers developed the preliminary form, which comprised 13 questions derived from the existing question pool. The preliminary form was circulated among two education program specialists and two Turkish education experts for review. In accordance with the expert opinions, the final version of the interview form consisting of 12 questions, 2 of which included demographic information, was developed. The interview questions are presented in the appendix (see Appendix 1).

Data Collection

The researchers themselves were responsible for the data collection process. A semi-structured interview form was utilized to obtain qualitative data through face-to-face interviews with the teachers in the study group. Prior to data collection, the teachers in the study group were informed about the research and reminded that participation was voluntary and that the information obtained would be used for scientific purposes.

Data Analyses

The data obtained from the interviews with the teachers in the study were subjected to descriptive analysis. Descriptive analysis is an analytical approach that includes the following stages: first, creating a framework for data analysis based on the research questions, the conceptual framework of the research, or the dimensions included in the interview and/or observation; second, processing the data according to this framework; and third, defining and interpreting the findings (Yıldırım & Şimşek, 2021). In this study, descriptive analysis was selected in accordance with the conceptual framework and research questions established at the study's inception. In contrast to content analysis, which employs an inductive approach, descriptive analysis utilizes a deductive method. In contrast to the inductive approach, which involves the discovery of codes and themes from the data, this approach involves the classification and interpretation of data according to a predetermined thematic framework. In this study, the participants' views were analyzed within the framework of the conceptual structure created as a result of the literature review and the themes determined in line with the research problems. The descriptive analysis process was carried out in four main stages:

In the initial phase of developing the analysis framework, a data analysis framework was formulated. This framework was derived from the research questions and the conceptual framework of the research study. In this framework, the organization and presentation of the data were determined by the themes identified.

At the stage of data processing according to the thematic framework, the data obtained according to the framework created were read and organized. At this stage, the opinions of each participant were systematized under the relevant theme.

In the description of the findings, the organized data were described and supported with direct quotations where necessary. At this stage, meticulous care was exercised to convey the participants' views in an accessible language by remaining faithful to their essence.

In the subsequent stage of interpretation, the findings were explicated, contextualized, and rationalized. At this stage, the cause-and-effect relationships between the findings were elucidated, and

comparisons were made between different phenomena when necessary. In the research, direct quotations were frequently employed to eloquently convey the participants' views. In the selection of direct quotations, the principle of conveying the views that best represent the theme was adopted.

Validity Reliability

The teachers who participated in the study were indicated with codes as (T1, T2, T3...). In addition, some precautions were taken to ensure the validity and reliability of the research, and in this direction, direct quotations related to the interviews conducted to ensure the validity of the research were included. On the other hand, the data obtained from the interviews conducted to ensure reliability were compared and analysed with each other, and the data obtained were also examined by a researcher who is an expert in this field and the analyses of the expert and the researcher were compared. For this purpose, Miles & Huberman's (1994) agreement-disagreement formula was used and the inter-coder agreement was calculated as 89%.

Findings

The findings obtained in the research are presented in the form of tables based on the aims and problems of the study.

Findings Related to the First Sub-Problem

When the opinions of Turkish teachers about the measurement and evaluation approach of the 2024 Secondary School Turkish Curriculum (5th, 6th, 7th and 8th grades) are analysed, it is seen that the categories belonging to the theme of measurement and evaluation approach are divided into three as the general approach of the curriculum, multi-focused measurement and differences with the old curriculum.

Table 1. *Participants Views on the Assessment and Evaluation Approach of the Programme*

Theme	Category.
Measurement and Evaluation Approach	General approach of the programme
	Multi-focussed measurement
	Differences with the old programme

T20, one of the participants who evaluated the assessment and evaluation approach of the Maarif model, stated the following: The curriculum has been designed to incorporate a process-oriented evaluation approach in addition to a result-oriented one. The development processes of students are monitored through various means, including portfolio assessment, projects, and performance tasks. This assessment method facilitates enhanced monitoring of students' development by accounting for individual differences. However, it is imperative that educators possess a firm grasp of these assessment methods and adept management of their time. To this end, the necessity arises for a comprehensive textbook and a set of activities that do not continuously repeat each other. The teacher evaluated the new curriculum and expressed a favorable opinion about the multi-focused assessment approach of the curriculum, as well as made suggestions for its further development. S4, a participant who previously referenced the evaluation methodologies employed in previous iterations of the program, stated, "The assessment and evaluation approach of the new program is more intricate than the previous one. It is hypothesized that there is incompatibility with the new program, given the documented decrease in students' academic achievement and readiness levels on an annual basis. The discrepancy between the

Maarif model and the old program is also noted. With respect to the general approach of the program, S11 stated, "The new program incorporates a more comprehensive set of evaluation criteria. The evaluation is process-oriented, not result-oriented." He characterized the assessment and evaluation approach of the program as process-oriented.

The second theme obtained from the participant opinions evaluating the measurement and evaluation approach of the Maarif model is the theme of measurement and evaluation tools. This theme is divided into three categories as the tools used, advantages and disadvantages of the tools.

Table 2. *Participants Views on the Assessment and Evaluation Tools of the Programme*

Theme	Category.
Measurement and Evaluation Tools	Tools used
	Advantages
	Disadvantages

A review of the extant literature reveals that, in general, teachers employ a variety of assessment tools, including open-ended questions, portfolio assessment, performance tasks, and multiple-choice tests. While open-ended questions have been shown to enhance students' self-expression skills, they do require a greater investment of time from the evaluator. T20 "The curriculum adopts a process-oriented assessment approach, not only result-oriented. The development processes of students are monitored through various means, including portfolio assessment, projects, and performance tasks. This assessment method facilitates enhanced monitoring of students' development by accounting for individual differences. However, it is imperative that educators possess a firm grasp of these assessment methods and adept management of their time. To address this, it is essential to have a comprehensive textbook and a variety of activities that do not consist of constant repetition. In addition to disclosing the instruments and resources employed, he underscored the efficacy of these evaluation instruments in facilitating student expression, serving as a conduit for student development monitoring, and quantifying students' practical aptitudes. These instruments, he asserted, offer an objective assessment. In the context of the S10, the assertion is made that the temporal dimension is inadequate. It is imperative that the student be adequately prepared. Crowded classes represent the most significant challenge. "The statement "Crowded classes are the biggest problem" underscores the duration of the evaluation process concerning the drawbacks of measurement tools. It necessitates time and labor, is challenging to implement in crowded classes, and is inadequate for assessing students' creativity and expression skills.

The third theme obtained from the participant opinions evaluating the measurement and evaluation approach of the Maarif model is the theme of the relationship between achievements and evaluation.

Table 3. *Participants Views on Attainment and Assessment*

Theme	Category.
Relationship between Outcomes and Assessment	Compatibility
	Assessment of language skills

In the evaluation of the teachers in the participant group regarding the assessment process of the objectives, the categories of compatibility and evaluation of language skills were found to be of particular significance. In the compatibility category, some of the teachers thought that the outcomes

were compatible with the assessment and evaluation processes, while others stated that there was incompatibility. Despite the assertion that the inaugural centralized examination to be executed in conjunction with the incremental transition is scheduled for the year 2028, a discrepancy has been identified between the multiple-choice format of said examination and the program's foundation, which is predicated on the utilization of open-ended inquiries. In regard to the aforementioned subject, S13 stated the following: "The learning outcomes and assessment and evaluation processes in the program do not fully align with each other. The objective is to provide students with the learning outcomes delineated in the program of study through textbook materials. This objective is also assessed via the exams that are administered. For instance, the words selected for the context questions in my own exams are drawn exclusively from the textbook. However, given that this particular situation is not observed in the central exams, difficulties arise."

A similar attitude is also observed in the assessment of language skills. While teachers (T8, T15, T17) expressed satisfaction with the program's ability to assess reading, writing, speaking, and listening skills, they noted that particularly speaking and listening exams pose significant challenges in terms of time management and implementation in overcrowded classes. S10: While the solution is adequate, a concern regarding the point of applicability has been identified. As was previously mentioned, class numbers should be at a certain level. It is important to note that time is not enough because it is time-consuming.

Findings Related to the Second Sub-Problem

Another theme obtained from the participant opinions evaluating the measurement and evaluation approach of the Maarif model is the theme of difficulties encountered in practice.

Table 4. *Participants Opinions about the Difficulties They Face in Practice*

Theme	Category.
Difficulties Encountered in Implementation	Time management
	Crowded Classrooms
	Technology use
	Incompatibility with central exams

The challenges encountered by the participant teachers in the context of measurement and evaluation during the implementation process of the Maarif Model can be categorized into four distinct domains. In the domain of time management, T11 articulated, "These exams require a significant investment of time. We encounter challenges in completing the curriculum." T15, T16, and T17 converged at a shared point in the category of crowded classes and articulated, "The implementation process involves the utilization of an excessive number of scales." The overcrowding in class has become a significant concern. Among the participants who evaluated the use of technology as a difficulty, S13 stated, "Technology has become an integral component of contemporary life and occupies a pivotal role in educational pursuits. Nevertheless, technology should function as an instrument in the educational process. There are some fundamental principles that govern the field of education. This phenomenon can be likened to the act of taking notes. For instance, if a student were to assert that the visual representation of the slide should be printed rather than taken notes, this would be a significant loss. It is recommended that educators promote the effective integration of technology in the classroom while ensuring that it does not supersede the fundamental components of a quality education. For instance, a student may prepare a slide on a subject but may not fully comprehend the content of the slide, and

thus, may only read the slide during the presentation. While we can encourage students to prepare slides and conduct research, it is also imperative to request that they synthesize the content of the slide. This assertion is predicated on the premise that, according to the prevailing zeitgeist of the contemporary generation, the act of meticulously preparing and presenting a slide presentation is tantamount to the fulfillment of all academic obligations. In the fifth iteration of the series, the emphasis was placed on the incompatibility of the central exams with those held at the school level. This was accompanied by the following statement: "The central exams that students will take should be compatible with the exams held at school."

Findings Related to the Third Sub-Problem

The last two themes obtained from the participant opinions evaluating the measurement and evaluation approach of the Maarif model are the themes of change suggestions and general evaluation tools.

Table 5. *Participants' Views on the Suggestions for Change*

Theme	Category.
Change Proposals	Suggestions for time management
	Reducing class sizes
	Providing training on the use of technology
	Achieving harmony with central exams

The first participant posited that the program should be streamlined as a learning outcome and that the activities should be reduced. This suggestion was based on the premise that "some activities should be simplified in order to appeal to every student at class level." In regard to the reduction of class sizes, T20 has asserted that "class sizes should be reduced, and it should be easier for teachers to provide individualized attention to students." S18: "The sole technological advancement proffered by the novel program is the publication of scales on digital platforms such as EBA, albeit for a single student. The program incorporates these scales; however, their utility is negligible. Accessing, downloading, and editing these scales is infeasible. The documents are only available in PDF format, which precludes the possibility of data extraction or modification. It is unclear why these files are not prepared as docx, xlsx, pptx, etc. The respondents asserted that the technology in question was of no practical value. They proposed that alternative forms be developed, including lists of thirty students or content suitable for telephone use. They further discussed the need for technological arrangements that would address the challenges posed by the digital age. In the context of the proposal regarding the adaptation to the central examination, S3 stated, "Process-oriented evaluation should be considered in central exams as well." The following words were used by the subject:

Table 6. *Participants' Opinions on General Evaluation*

Theme	Category.
General Evaluation	Strengths
	Weaknesses

The assessment and evaluation approaches of the Turkish Language Teaching Program by the participants are gathered in two categories. The program's strengths were identified as follows: the capacity to provide a more comprehensive overview of students' development, the opportunity to evaluate a variety of skills, and the incorporation of activities designed to foster creativity and critical thinking. S9 articulated this scenario through the following statement: "I find the approach in the program to be robust in its capacity to enable the student to gauge and assess both themselves and their peers on fundamental language competencies, while also empowering the teacher to evaluate the student's process-oriented approach." The program's deficiencies pertain to time management and overcrowded classes, its incompatibility with central exams, and the impracticality of assessment and evaluation tools within a digital environment. Notwithstanding the in-service activities carried out by the Ministry during the summer and seminar periods, S10 elucidated this situation, stating, "It is a disadvantage that the program is implemented without the necessary preliminary preparation for both teachers and students and without understanding the purpose of the program."

Figure 1. Research findings



When the findings are considered as a whole (see Figure 1), teachers found the measurement and evaluation approach of the 2024 Secondary School Turkish Curriculum to be generally positive. However, they indicated that the difficulties encountered in practice—namely, time management, crowded classes, use of technology, and incompatibility with central exams—should be eliminated. A series of recommendations were put forth with the objective of enhancing the practicality and applicability of the program.

Discussion, Conclusion and Recommendations

In 2024, the results of the present study indicated that the measurement and evaluation approach in the secondary school Turkish curriculum, as outlined in the updated curriculum, is generally perceived as effective and applicable by teachers. This positive perception is primarily attributed to the approach's capacity to facilitate multiple assessments and evaluate language skills. However, the study also noted that teachers encounter various challenges in practice, primarily due to overcrowded classes and the denseness of the curriculum.

The research findings indicate that teachers primarily utilize open-ended questions, portfolio assessment, performance tasks, and multiple-choice tests as instruments for assessment and evaluation. Teachers' inclination towards open-ended inquiries may be attributed to the merits of such questions in evaluating students' cognitive abilities and creativity. In a similar vein, Polat's (2020) study posits that open-ended inquiries are more efficacious in assessing analytical thinking and synthesis capabilities. This phenomenon can be posited as a potential rationale for teachers' inclination toward the utilization of open-ended inquiries. Conversely, portfolio assessment is frequently favored as it enables students to introspectively examine their learning processes, while providing educators with a more comprehensive understanding of these processes (Benli & Ismailova, 2018). As demonstrated in their study, Toker & Yılmaz (2022) revealed that teachers exhibit a preference for multiple-choice tests over open-ended questions. This phenomenon has been shown to have a positive effect on students' achievement levels. As indicated in the aforementioned studies, teachers employed a combination of process- and outcome-oriented assessment approaches, finding particular benefit in a variety of assessment tools, particularly for the purpose of monitoring the development of students' language skills. Consequently, teachers' inclination towards open-ended questions, portfolio assessment, performance tasks, and multiple-choice tests as instruments of assessment and evaluation is directly associated with the advantages offered by these tools. Open-ended inquiries have been identified as a pivotal component in evaluating students' cognitive abilities and creativity. Portfolio assessment enables students to introspectively evaluate their learning processes, while multiple-choice tests are recognized as a rapid and efficacious assessment instrument. This configuration enables educators to formulate more comprehensive assessments by employing an array of assessment instruments in unison.

Despite the assertion by educators that open-ended inquiries enhance students' abilities in self-expression, they underscored that the assessment of such inquiries necessitates a considerable investment of time. This challenge has been identified as a significant impediment to the adoption of process-oriented assessment methods by educators, as articulated by Hurst (2011). While open-ended questions undoubtedly facilitate students' articulation of their thoughts and understanding, they also present challenges for teachers in the assessment process. Consequently, educators may be inclined to refrain from employing open-ended inquiries due to the intricacies inherent in the evaluation process, despite acknowledging the merits of such questions.

A salient finding of the study is that, despite the adoption of a process-oriented assessment approach and feedback by teachers, who constitute an effective component of the aforementioned approach, teachers encounter challenges such as time management, overcrowded classes, technological integration, and incompatibility with central exams. Demir & Yıldırım (2022) observed that teachers did not implement self-assessment and peer assessment activities with sufficient frequency, and the feedback they provided was generally based on measurement scores. Conversely, overcrowded

classrooms impede educators from allocating sufficient time to each student, thereby hindering the provision of customized feedback. Despite its merits as a significant pedagogical strategy that fosters students' learning processes and promotes self-regulated learning behaviors, the implementation of process-oriented assessment in education has encountered challenges that have adversely impacted the education system's overall effectiveness. To address these challenges, the education system must provide enhanced support to teachers and promote process-oriented assessment practices.

While the teachers generally found the methods outlined in the curriculum for assessing language skills to be adequate, they did express challenges, particularly in evaluating speaking and listening skills. These challenges arose from the necessity of administering practical exams to assess listening, speaking, reading, and writing skills in the exams of skill-based courses, such as Turkish language and literature and Turkish and foreign language courses. Additionally, the evaluation of scores from the written exams and the practice exams, which were scored separately, presented further difficulties (Kaplan & Gülden, 2024). As demonstrated in the study conducted by Gungenci & Yıldız (2024), Arabic pre-service teachers encounter challenges in various domains, including vocabulary, language structure, and emotional factors, which collectively impede their listening and speaking abilities. This finding lends support to the difficulties experienced by teachers in assessing listening and speaking skills. This assertion is further substantiated by a study conducted by Shabaan et al. (2012). An examination was conducted to ascertain the efficacy of a program designed to enhance primary school students' listening abilities. The study indicated that the challenges encountered by teachers in implementing such programs hindered the development of an effective strategy for assessing listening skills. A salient source of these difficulties is the dearth of pedagogical knowledge and skills among educators, hindering their capacity to cultivate these competencies (Sönmez et al., 2023). Consequently, the challenges encountered by educators in evaluating listening abilities have a deleterious effect on the overall caliber of education and impede students' linguistic development. To address these challenges, there is a need for the development and implementation of more effective strategies and supportive programs aimed at enhancing teachers' listening skills.

In regard to the utilization of technology, educators underscored the shortcomings of the technology integration approach employed by the program. They asserted that the prevailing technological tools were neither effective nor conducive to effective pedagogy. Notably, the absence of digital, editable evaluation forms was identified by teachers as a shortcoming. While technology plays a significant role in process-oriented assessment practices, it is important to note that the assessment and evaluation of foreign language is incomplete in the absence of technological facilities among teachers. Technology has been shown to enhance the assessment and evaluation dimension at all stages of the lesson (Ağaoğlu & Bavlı, 2023). Consequently, teachers' deficiencies in technology integration exert a detrimental influence on process-oriented assessment practices in education, thereby diminishing the efficacy of teaching processes. It is imperative for the education system to implement effective measures to address these deficiencies and to enhance teachers' technological knowledge and skills. In this context, teachers' attitudes and competencies regarding the integration of technology directly impact educational success.

A notable finding of the study indicated that teachers highlighted the incongruity between central exams and the curriculum. Teachers have asserted that the process-oriented assessment approach should be incorporated into central exams. Another salient issue that teachers encounter in process-oriented assessment practices is the incompatibility with central exams. The presence of central exams in the education system creates significant challenges for teachers who wish to adopt process-oriented assessment practices. In the context of academic assessment, teachers often resort to conventional and

measurement-based evaluation techniques in response to the pressures associated with central examinations. This tendency, as evidenced by Benzehaf (2017), has the effect of diminishing the use of process-oriented assessment methods.

The following text is intended to provide a comprehensive overview of the subject matter. The incompatibility between central exams and the curriculum is a salient factor that hinders teachers' adoption of process-oriented assessment practices. Teachers have a tendency to employ more conventional and measurement-oriented assessment methods in lieu of process-oriented evaluation techniques, a phenomenon that can be attributed to the pressures engendered by central examinations. This situation underscores the imperative for enhancing the flexibility of the education system's evaluation processes.

In the interest of enhancing the efficacy of the curriculum, educators proffered a range of recommendations. These recommendations encompass a range of strategies, including the simplification of the curriculum, the reduction of extracurricular activities, the decrease in class sizes, the enhancement of technological tools to enhance learning, and the alignment of the curriculum with central examinations.

In conclusion, although the measurement and evaluation approach of the 2024 Secondary School Turkish Curriculum is found to be theoretically positive by teachers, various difficulties are encountered in practice. In order to overcome these difficulties, it is recommended to make the programme more practical and applicable, to provide teachers with the necessary support and resources, to reduce class sizes and to strengthen the technological infrastructure. In addition, aligning the curriculum with central exams will contribute to teachers' ability to implement the curriculum more effectively. It is expected that the findings of the research will shed light on the studies for the development of the measurement and evaluation dimension of the 2024 Secondary School Turkish Curriculum and pave the way for testing the solution suggestions for overcoming the difficulties encountered in the implementation process of the curriculum with experimental studies in future studies.

Conflict Statement and Ethical Disclosure

The researchers do not have any conflict of interest with other persons and institutions related to the research. Prior to the application, an application for application permission was made to Bayburt University Social and Human Sciences Research Ethics Committee.

Sources

- Ağaoğlu, A., & Bavlı, B. (2023). Teaching english as a foreign language: technology integration in testing and assessment. *e-International Journal of Educational Research*, 14(1), 1-19. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1124944>
- Baltacı, A. (2018). A conceptual review on sampling methods and sample volume problematic in qualitative research. *Bitlis Eren University Journal of Institute of Social Sciences*, 7(1), 231-274.
- Benli, İ., & İsmailova, R. (2018). Use of open-ended questions in measurement and evaluation methods in distance education. *International Technology and Education Journal*, 2(1), 1-8.
- Creswell, J. W. (2022). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE Publications.
- Demir, S. B., & Yıldırım, Ö. (2022). Inside the black box: Do teachers practice assessment as learning? *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9(Special Issue), 46-71. <https://doi.org/10.21449/ijate.1132923>
- Gungenci, M. M., & Yıldız, M. (2024). Challenges in listening and speaking skills for Arabic language pre-service teachers: A correlational study. *Research on Youth and Language*, 18(2), 104-116.

- Gülden, B., & Kaplan, K. (2023). Turkish teachers' opinions about the regulation on promotion in teaching career steps. *Korkut Ata Journal of Turkiyat Research*, 10, 14-31. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1251782>
- Hurst, C. (2011). Formative assessment: Tertiary student perceptions. *AARE 2011*. Hobart: Curtin University.
- Kaplan, K., & Gülden, B. (2024). Measurement and evaluation in Turkish textbooks. In M. Memiş, *Turkish textbook review guide* (pp. 583-613). Nobel Academic.
- Kaplan, K., & Gülden, B. (2025). Turkish teachers' views on the changes in the measurement and evaluation regulation of the Ministry of National Education. *Dokuz Eylül University Buca Education Faculty Journal*, 63, 61-80. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1433748>
- Kıral, B. (2021). Phenomenological design in qualitative research: Types and research process. *Journal of Research in Education and Teaching*, 10(4), 92-103.
- MEB. (2024). Secondary school Turkish course curriculum.
- MONE. (2024). *Turkey Century MAarif Model Curricula Common Text*. Ministry of National Education.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Öktem, Ü. (2005). Phenomenology and Edmund Husserl'de evidentiality Evidenz problemi. *Ankara University Journal of Language and History-Geography Faculty*, 45(1), 27-55.
- Polat, M. (2020). Analysis of multiple-choice versus open-ended questions in language tests according to different cognitive domain levels. Novitas-Royal. DO. *Research on Youth and Language*, 14(2), 76-96.
- Shabaan, A. M., Naggar, Z. A., & Nassar, R. F. (2012). The effectiveness of a suggested comprehensive assessment-based programme in enhancing primary stage students listening Skills. *Almandumah*, 188, 1-14.
- Sönmez, M., Topçam, A. B., Durmaz, M., & Çetinkaya, F. Ç. (2023). Developing reading and listening skills of an inclusion student: An action research. *Sakarya University Journal of Education*, 24-47.
- Tekin, H. (2014). *Measurement and evaluation in education*. Yargı Publishing House.
- Toker, T., & Yılmaz, E. O. (2022). Analysing the effects of assessment and evaluation applications and exam formats in distance education. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(1), 165-176.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2021). *Measurement and evaluation in education*. Pegem Academy Publishing.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Qualitative research methods in social sciences*. Seçkin Publishing.

Authors' Declaration of Contribution

Authors' contributions to the research process are equal.

Statement of Support and Acknowledgement

There is no institution, organisation or person receiving support.

Appendix-1 Semi-structured Interview Questions

1. How do you evaluate the assessment and evaluation approach in the new programme? What differences do you see when you compare it with the previous programmes?
2. What do you think about the "multi-focused assessment and evaluation" approach stated in the programme? What are your views on the applicability of this approach?
3. How do you use the recognition, monitoring and result-oriented evaluation processes suggested by the programme in your classroom practices? Are there any difficulties you encounter
4. Which of the assessment and evaluation tools recommended in the programme (e.g. open-ended questions, multiple-choice tests, performance assessment, portfolio) do you use more frequently? What are the advantages and difficulties you face when using these tools?
5. Do you think that the outcomes in the programme are compatible with the measurement and evaluation processes? Why?
6. Do you find the methods suggested by the programme sufficient for the assessment of language skills (reading, writing, speaking, listening)? Are there any methods you would like to add?
7. What are the biggest challenges you face when implementing the new programme's assessment and evaluation approach?
8. How do you evaluate the programme's approach to the use of technology in assessment and evaluation processes? Do you have any suggestions on this issue?
9. What changes or additions would you suggest to make the assessment and evaluation approach in the programme more effective?
10. 2024 What are your general thoughts about the strengths and weaknesses of the measurement and evaluation approach of the Secondary School Turkish Curriculum?