



**2018 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI
İLE 2019 LİSE GİRİŞ SINAVI ARASINDAKİ
İLİŞKİ ÜZERİNE BİR İNCELEME**

Doğukan KAYA
Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Prof. Dr. Celal DEMİR
AĞustos, 2021
Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

2018 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI
İLE 2019 LİSE GİRİŞ SINAVI ARASINDAKİ
İLİŞKİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

Hazırlayan
Doğukan KAYA

Danışman
Prof. Dr. Celal DEMİR

AFYONKARAHİSAR 2021

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “**2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı İle 2019 Lise Giriş Sınavı Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme**” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğunu belirtir ve bunu bütün onurumla doğrularım.

27/08/2021

İmza

Doğukan KAYA



T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ENSTİTÜ ONAYI

Öğrencinin	Adı- Soyadı	Doğukan KAYA
	Numarası	190648107
	Anabilim Dalı	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
	Programı	Türkçe Eğitimi
	Program Düzeyi	☒ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐ Sanatta Yeterlik
Tezin Başlığı		2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı İle 2019 Lise Giriş Sınavı Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme
Tez Savunma Sınav Tarihi		27.08.2021
Tez Savunma Sınav Saati		10:00

Yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez, Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek ☒oy birliği – ☐oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Elbeyi PELİT
MÜDÜR

ÖZET

2018 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI İLE 2019 LİSE GİRİŞ SINAVI ARASINDAKİ İLİŞKİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

Doğukan KAYA

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

Ağustos, 2021

Danışman: Prof. Dr. Celal DEMİR

Eğitim öğretim etkinlikleri öğretim programlarının kılavuzluğu ile gerçekleşir. Öğrencilere verilmesi gereken kazanımların daha iyi nasıl verilebileceği, hangi kazanımın hangi sınıf seviyesine uygun olduğu sorularının cevaplarını öğretim programları verir. Eğitim öğretim etkinliklerinin sonunda gerçekleştirilen ölçme-değerlendirme çalışmaları eğitim öğretimin çıktılarını görmek açısından çok önemlidir. Okullarda ve öğretim kademelerinin son sınıflarında merkezî olarak gerçekleştirilen üst eğitim kurumlarına yerleştirme sınavlarında sorulan soruların öğretim programında yer alan kazanımlarla uyumlu olması gereklidir. 2005 yılından bugüne uygulamakta olduğumuz yapılandırmacı yaklaşım ile oluşturulan öğretim programlarımızın sonuncusu olan 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile bu programla verilen eğitim sonucunda yapılan 2019 LGS'deki Türkçe soruları arasındaki uyum incelenmiştir. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile birlikte Türkçe dersinde birçok yeni kazanım ve soru tipi ortaya çıkmıştır. Bu kazanımların ve soru tiplerinin öğrencilere kavratılması için en önemli materyal olan ders kitaplarının yeni öğretim programının hedeflerine uygun olarak oluşturulmadığı görülmüştür. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların 2019 LGS Türkçe sorularında yeterince örneklenemediği, Türkçe dersinin dört öğrenme alanından dinleme ve konuşma becerilerinin hiç ölçülemediği, yazma becerisinin ise asgari seviyede ölçüldüğü tespit edilmiştir. Ölçülmeye en çok çalışılan alan olan okuma becerisine yönelik soruların ise kazanımlarla ve öğrencilere edindirilmek istenen becerilerle tam olarak örtüşmediği tespit edilmiştir. Okumaya yönelik sorularda ortaya çıkan bu durumun sebebi Türkçe dersi kazanımlarının sadece çoktan seçmeli testlerle tam olarak ölçülememesidir. Bu bakımdan Türkçe dersindeki ölçme çalışmalarında tüm dil becerilerini ölçebilecek araçlara yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe dersi öğretim programı, yapılandırmacılık, dil becerileri, ölçme, değerlendirme.

ABSTRACT

AN EXAMINATION ON THE RELATIONSHIP BETWEEN THE 2018 TURKISH LANGUAGE CURRICULUM AND THE 2019 HIGH SCHOOL ENTRANCE EXAM

Doğukan KAYA

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF TURKISH AND SOCIAL SCIENCES EDUCATION**

August, 2021

Advisor: Prof. Dr. Celal DEMİR

Educational activities take place with the guidance of the curriculum. Curriculum gives answers to the questions of how the acquisitions that should be given to the students can be given better and which acquisition is suitable for which grade level. Measurement-evaluation studies carried out at the end of education and training activities are very important in terms of seeing the outputs of education. The questions asked in the placement exams for higher education institutions, which are held centrally in schools and in the last year of education, must be compatible with the achievements in the curriculum. The compatibility between the 2018 Turkish Curriculum, which is the last of our curriculum created with the constructivist approach that we have been applying since 2005, and the Turkish questions in the 2019 LGS as a result of the training given with this program were examined. With the 2018 Turkish Course Curriculum, many new acquisitions and question types have emerged in the Turkish course. It has been observed that the textbooks, which are the most important material for students to comprehend these acquisitions and question types, were not created in accordance with the goals of the new curriculum. It was determined that the achievements in the 2018 Turkish Lesson Curriculum could not be adequately sampled in the 2019 LGS Turkish questions, listening and speaking skills from the four learning areas of the Turkish lesson could not be measured at all, and writing skills were measured at a minimum level. It has been determined that the questions about the reading skill, which is the most studied area to be measured, do not fully overlap with the acquisitions and the skills that are desired to be acquired by the students. The reason for this situation that arises in the questions about reading is that the achievements of Turkish lessons cannot be measured exactly only with multiple-choice tests. In this respect, it has been concluded that tools that can measure all language skills should be included in the measurement studies in Turkish lessons.

Keywords: Turkish course curriculum, constructivism, language skills, measurement, evaluation.

ÖN SÖZ

Eğitim programları hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme olmak üzere dört boyuttan oluşur. Hedef, bireyde olması uygun görülen istendik özellikler; içerik, “ne öğretilim” sorusunun cevabı; eğitim durumları, öğrenme-öğretme süreçleri; ölçme-değerlendirme ise tüm bu süreçlerin sonunda bireylerin ne kadar öğrendiklerini anlama işidir. Bu bakımdan tüm bu süreçlerin birbirleriyle ilişkisi vardır. Ulaşılmak istenen hedefler doğru ölçme araçlarıyla ölçülüp doğru ölçütlerle değerlendirilmelidir.

2005 yılındaki taslak öğretim programından bugüne kadar hazırlanan tüm Türkçe Dersi Öğretim Programları yapılandırmacı yaklaşımın etkisiyle hazırlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım öğretenden değil, öğrenen odaklıdır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre gerçekleştirilen Türkçe öğretiminde de öğrenen; dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini ancak aktif olursa geliştirebilir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programlarına göre Türkçe dersleri bir ilim gibi olmaktan çok bir sanat ve beceri olarak öğretilmelidir. Öğretmen, öğrencinin bilgiye ulaşması için kılavuz rolü üstlenmelidir. Yapılandırmacı yaklaşım ile programlar yapılmasına rağmen ölçme-değerlendirme sistemimiz hâlen bu yaklaşımdan uzaktır. Sınav sistemlerimiz öğrencileri ezberciliğe yöneltmektedir. Türkçe dersinde öğrencilere verilmek istenen kazanımların birçoğu mevcut sınavlarla ölçülememekte ve Türkçe derslerinin işleniş öğretim programlarındaki amacından uzaklaşmaktadır.

Bu çalışmada uygulamadaki Türkçe Dersi Öğretim Programının bir üst eğitim kademesi olan ortaöğretime giriş sınavındaki Türkçe testiyle olan ilişkisi öğretim programı, ölçme-değerlendirme yöntemleri, ders kitaplarındaki etkinlikler ele alınarak incelenmiş ve Türkçe dersinin kazanımlarına uygun ölçme-değerlendirme çalışmalarının nasıl yapılması gerektiğine yönelik öneriler getirilmiştir.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında desteklerini esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Celal DEMİR başta olmak üzere çalışmam sırasında hayatıma giren biricik kızım Masal’a, eşim Tuğba’ya, annem Birgül ve babam Turgay KAYA’ya teşekkürlerimi sunarım.

Doğukan KAYA
2021, Afyonkarahisar

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
YEMİN METNİ.....	ii
ENSTİTÜ ONAYI.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
ÖN SÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLOLAR LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiii
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1. DİL	3
2. ANA DİL VE ANA DİLİ.....	5
3. TEMEL DİL BECERİLERİ	7
3.1. ANLAMA BECERİLERİ	8
3.1.1. Dinleme Becerisi	8
3.1.2. Okuma Becerisi.....	11
3.2. ANLATMA BECERİLERİ	12
3.2.1. Konuşma Becerisi	12
3.2.2. Yazma Becerisi.....	14
4. DİL BİLGİSİ VE DİL BECERİLERİ	16
5. EĞİTİM VE ÖĞRETİM PROGRAMI.....	18

İKİNCİ BÖLÜM

TÜRKÇE EĞİTİM/ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

1. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	21
2. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	23
2.1. DİNLEME BECERİSİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	26
2.2. KONUŞMA BECERİSİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME.....	27
2.3. OKUMA BECERİSİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME.....	29
2.4. YAZMA BECERİSİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	30
3. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN ÖLÇME-DEĞERLENDİRME ARAÇLARI	31
3.1. GELENEKSEL ÖLÇME DEĞERLENDİRME ARAÇLARI	32
3.1.1. Kısa Cevaplı Maddeler.....	32
3.1.2. Çoktan Seçmeli Maddeler.....	33
3.1.3. Eşleştirme Maddeleri	35
3.1.4. Doğru/Yanlış Maddeleri	35
3.1.5. Açık Uçlu Sorular	35
3.1.6. Görüşme	38
3.2. SÜREÇ ODAKLI ÖLÇME DEĞERLENDİRME ARAÇLARI	38

3.2.1. Tutum Ölçekleri.....	39
3.2.2. Öz Değerlendirme.....	39
3.2.3. Akran Değerlendirme.....	40
3.2.4. Gözlem	41
3.2.5. Öğrenci Ürün Dosyaları (Portfolyo)	42
3.2.6. Proje Ödevi.....	44

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ SINAVLARI

1. 1998 YILINDAN GÜNÜMÜZE ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ SINAVLARI.....	47
1.1. LGS (LİSELERE GİRİŞ SINAVI)	47
1.2. OKS (ORTAÖĞRETİM KURUMLARI SINAVI).....	50
1.3. SBS (SEVİYE BELİRLEME SINAVI)	52
1.4. TEOG (TEMEL EĞİTİMDEN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ SINAVI).....	57
1.5. LGS (LİSELERE GEÇİŞ SİSTEMİ)	62
1.5.1. Kuruluşu.....	62
1.5.2. Amacı.....	63
1.5.3. Uygulama Şekli	63
1.5.4. Kapsamı.....	64

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMA GÖRE GELİŞTİRİLEN TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI

1. 2005 TÜRKÇE DERSİ TASLAK ÖĞRETİM PROGRAMI	65
2. 2006 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI	68
3. 2015 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI	72
4. 2017 TÜRKÇE DERSİ TASLAK ÖĞRETİM PROGRAMI	77
5. 2018 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI	86
5.1. 2018 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN KAZANIMLAR	95
5.1.1. Dinleme/İzleme Öğrenme Alanı ve Kazanımları.....	95
5.1.2. Okuma Öğrenme Alanı ve Kazanımları.....	97
5.1.3. Konuşma Öğrenme Alanı ve Kazanımları	102
5.1.4. Yazma Öğrenme Alanı ve Kazanımları	105

BEŞİNCİ BÖLÜM

2018 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI İLE 2019 LGS TÜRKÇE TESTİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ	110
2. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ.....	112
3. ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLILIKLARI	112
4. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	112
5. 2018 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ YAKLAŞIMI.....	113
5.1. 2019 LGS TÜRKÇE TESTİ SORULARININ KAZANIMLARA GÖRE DAĞILIMI	115

5.2. 2019 LGS'DE YER ALAN YENİ NESİL SORULARIN KAZANIMLARA UYGUNLUĞU	129
5.3. 2019 LGS TÜRKÇE TESTİNDEKİ SORULARLA DERS KİTAPLARI VE DERS İÇİ ETKİNLİKLER ARASINDAKİ İLİŞKİ	134
SONUÇ VE ÖNERİLER	140
KAYNAKÇA.....	146
ÖZGEÇMİŞ.....	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.



TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Ortaöğretime Geçiş Sınavlarında Türkçe Dersine Ait Soru Sayıları.....	47
Tablo 2. LGS (Liselere Giriş Sınavı) Uygulandığı Yıllarda 8. Sınıfı Bitiren Öğrenci Sayıları.....	48
Tablo 3. 1985-2000 Yılları Türkiye Nüfus Sayım Sonuçları	48
Tablo 4. 2003-2004 Eğitim-Öğretim Yılında Fen, Anadolu ve Anadolu Öğretmen Liseleri ile Bu Okullarda Eğitim Gören Öğrenci Sayıları.....	48
Tablo 5. 1999-2004 Yılları Arasında Uygulanan Liselere Giriş Sınavlarında Türkçe Testinin Toplam ve Dil Bilgisine Yönelik Soru Sayıları	49
Tablo 6. 2004 Yılında Uygulanan LGS Türkçe Testinde Yer Alan 24. Soru ve Yorumu.....	50
Tablo 7. 2004 Yılında Uygulanan LGS Türkçe Testinde Yer Alan 25. Soru ve Yorumu.....	50
Tablo 8. Sınavla Öğrenci Alan Fen, Anadolu ve Anadolu Öğretmen Liselerinin 2004 ile 2008 Yıllarındaki Sayıları	51
Tablo 9. OKS (Ortaöğretim Kurumları Sınavı) Uygulandığı Yıllarda 8. Sınıfı Bitiren Öğrenci Sayıları.....	51
Tablo 10. 2005-2008 Yılları Arasında Uygulanan Ortaöğretim Kurumları Sınavlarında Türkçe Testinin Toplam ve Dil Bilgisi Kazanımlarına Yönelik Soru Sayıları	51
Tablo 11. 2005 Yılında Uygulanan OKS Türkçe Testinde Yer Alan 25. Soru ve Yorumu.....	52
Tablo 12. 2005 Yılında Uygulanan OKS Türkçe Testinde Yer Alan 24. Soru ve Yorumu.....	52
Tablo 13. SBS Uygulamalarında Sınıf Seviyelerine Göre Öğrencilere Sorulan Toplam Soru Sayıları ile Türkçe Testinde Yer Alan Soru Sayıları	53
Tablo 14. Sınavla Öğrenci Alan Fen, Anadolu ve Anadolu Öğretmen Liselerinin 2008 ile 2013 Yıllarındaki Sayıları	54
Tablo 15. SBS (Seviye Belirleme Sınavı) Uygulandığı Yıllarda 8. Sınıfı Bitiren Öğrenci Sayıları.....	54
Tablo 16. 2008 Yılında Uygulanan 6. Sınıf SBS Türkçe Testinde Yer Alan 9. Soru ve Yorumu.....	56
Tablo 17. 2009 Yılında Uygulanan 7. Sınıf SBS Türkçe Testinde Yer Alan 4. Soru ve Yorumu.....	56
Tablo 18. 2011 Yılında Uygulanan 8. Sınıf SBS Türkçe Testinde Yer Alan 22. Soru ve Yorumu.....	56
Tablo 19. TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavlarında Testlerde Yer Alan Soru Sayıları ve Katsayıları	58
Tablo 20. TEOG Sınavlarında Soru Sorulan Altı Temel Dersin 8. Sınıf Seviyesindeki Haftalık Ders Saatleri	59
Tablo 21. Sınavla Öğrenci Alan Fen, Anadolu ve Sosyal Bilimler Liselerinin 2013 ile 2017 Yıllarındaki Sayıları	59
Tablo 22. TEOG Sınavının Uygulandığı 2014 ile 2017 Yılları Arasında 8. Sınıfı Bitiren Öğrenci Sayıları.....	60
Tablo 23. 2014-2018 Yılları Arasında Uygulanan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavlarında Türkçe Testinin Toplam ve Dil Bilgisi Kazanımlarına Yönelik Soru Sayıları	60

Tablo 24. 2013-2014 Eğitim Öğretim Yılı Birinci Döneminde Uygulanan TEOG Türkçe Testinde Yer Alan 17. Soru ve Yorumu.....	61
Tablo 25. 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı İkinci Döneminde Uygulanan TEOG Türkçe Testinde Yer Alan 19. Soru ve Yorumu	61
Tablo 26. LGS Sözel Oturumunda Soru Sorulan Derslere Ait Soru Sayıları.....	63
Tablo 27. LGS Sayısal Oturumunda Soru Sorulan Derslere Ait Soru Sayıları	63
Tablo 28. 2005 Taslak TDÖP’te 6. Sınıf Seviyesinde Öğrenme Alanlarına Göre Yer Alan Kazanım Sayıları, Ders Saatleri ve Oranları.....	66
Tablo 29. 2005 Taslak TDÖP’te 7. Sınıf Seviyesinde Öğrenme Alanlarına Göre Yer Alan Kazanım Sayıları, Ders Saatleri ve Oranları.....	66
Tablo 30. 2005 Taslak TDÖP’te 8. Sınıf Seviyesinde Öğrenme Alanlarına Göre Yer Alan Kazanım Sayıları, Ders Saatleri ve Oranları.....	66
Tablo 31. 2005 Taslak TDÖP’te 6, 7 Ve 8. Sınıf Seviyesinde Öğrenme Alanlarına Göre Yer Alan Kazanım Sayıları, Ders Saatleri ve Oranları.....	67
Tablo 32. 2005 Taslak TDÖP’te 6, 7 ve 8. Sınıf Seviyesinde Öğrenme Alanlarına Ayrılan Ders Saatleri ve Oranları	68
Tablo 33. 2006 TDÖP’te Yer Alan Kazanımların Öğrenme Alanlarına Göre Sayısı ve Oranı	70
Tablo 34. 2006 TDÖP’te Yer Alan Kazanımların 2005 Taslak Programa Göre Değişim Oranları.....	71
Tablo 35. 2015 TDÖP’te Öğrenme Alanlarına Göre Yer Alan Kazanım Sayıları	73
Tablo 36. 2006 TDÖP ile 2015 TDÖP’te Yer Alan Kazanım Sayılarının Öğrenme Alanlarına Göre Karşılaştırılması.....	73
Tablo 37. 2015 TDÖP’te Sınıf Seviyeleri ve Öğrenme Alanlarına Göre Kazanım Sayıları.....	74
Tablo 38. 2017 TDÖP’te Yer Alan Kazanımların Öğrenme Alanları ve Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımı	79
Tablo 39. 2017 TDÖP’te Öğrenme Alanlarının Toplam Kazanımlar İçindeki Oranı ...	80
Tablo 40. 2006 TDÖP ile 2018 TDÖP’te 8. Sınıf Seviyesinde Yer Alan Dil Bilgisine Yönelik Kazanımların Karşılaştırılması	94
Tablo 41. 2019 LGS Türkçe Testinde Yer Alan 1. Soru ve Sorunun Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım	116
Tablo 42. 2019 LGS Türkçe Testinde Yer Alan 2. Soru ve Sorunun Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım	116
Tablo 43. 2019 LGS Türkçe Testinde Yer Alan 3. Soru ve Sorunun Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım	117
Tablo 44. 2019 LGS Türkçe Testinde Yer Alan 4. Soru ve Sorunun Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım	117
Tablo 45. 2019 LGS Türkçe Testinde Yer Alan 5. Soru ve Sorunun Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım	118
Tablo 46. 2019 LGS Türkçe Testinde Yer Alan 6. Soru ve Sorunun Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım	118
Tablo 47. 2019 LGS Türkçe Testinde Yer Alan 7. Soru ve Sorunun Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım	119
Tablo 48. 2019 LGS Türkçe Testinde Yer Alan 8 ve 9. Soru ve Soruların Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım	120
Tablo 49. 2019 LGS Türkçe Testinde Yer Alan 10. Soru ve Sorunun Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım	120
Tablo 50. 2019 LGS Türkçe Testinde Yer Alan 11. Soru ve Sorunun Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım	121

Tablo 51. 2019 LGS Türkçe Testinde Yer Alan 12. Soru ve Sorunun Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım	121
Tablo 52. 2019 LGS Türkçe Testinde Yer Alan 14. Soru ve Sorunun Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım	122
Tablo 53. 2019 LGS Türkçe Testinde Yer Alan 15. Soru ve Sorunun Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım	122
Tablo 54. 2019 LGS Türkçe Testinde Yer Alan 16. Soru ve Sorunun Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım	123
Tablo 55. 2019 LGS Türkçe Testinde Yer Alan 17. Soru ve Sorunun Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım	123
Tablo 56. 2019 LGS Türkçe Testinde Yer Alan 18. Soru ve Sorunun Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım	124
Tablo 57. 2019 LGS Türkçe Testinde Yer Alan 19. Soru ve Sorunun Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım	125
Tablo 58. 2019 LGS Türkçe Testinde Yer Alan 20. Soru ve Sorunun Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım	126
Tablo 59. 2018 TDÖP’te 8. Sınıf Seviyesindeki Öğrenme Alanlarına Göre Kazanım Sayı ve Oranları ile 2019 LGS’de Sorulan Soruların İlişkili Olduğu Kazanımların Öğrenme Alanlarına Göre Oranı.....	127
Tablo 60. 2019 LGS’de Yöneltilen “Yeni Nesil Soruların” Kazanımlara Göre Dağılımı	129
Tablo 61. 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılında Ortaokullarda Okutulan Türkçe Ders Kitaplarının Sayfa Sayıları ile Okuma Metinlerinin Sayfa Sayıları	135
Tablo 62. 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılında Ortaokullarda Okutulan Türkçe Ders Kitaplarındaki Toplam Etkinlik Sayıları ile Yeni Kazanım ve Sorulara Göre Düzenlenmiş Etkinliklerin Sayı ve Oranı	136
Tablo 63. 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılında Ortaokullarda Okutulan 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı ve Oranı	138

KISALTMALAR DİZİNİ

Akt.: Aktaran
LGS: Liselere Giriş Sınavı
MEB: Millî Eğitim Bakanlığı
OKS: Ortaöğretim Kurumları Sınavı
SBS: Seviye Belirleme Sınavı
TDÖP: Türkçe Dersi Öğretim Programı
TEOG: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı
vd.: ve diğerleri



GİRİŞ

Millî Eğitim Bakanlığınca Lise Giriş Sınavları son olarak 2017-2018 eğitim-öğretim yılında düzenlenmiştir. O yıla kadar Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) adı altında gerçekleştirilen sınav o yıldan itibaren Liselere Giriş Sınavı (LGS) adı altında yapılmaktadır. Sınav sistemindeki değişikliğe ek olarak bakanlık 2018 yılında Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programını (TDÖP) da yeniden yapılandırmıştır. LGS ile Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından “Nitelikli Okul”¹ olarak belirlenen okullara öğrenci alımı yapılmaktadır. Nitelikli Okul kontenjanları ise LGS’ye giren öğrenci sayısının yaklaşık yüzde 10’una karşılık gelmektedir. LGS ile öğrencilerin ezber değil mantık ve muhakeme becerilerinin ön plana çıkarılması hedeflenmiş ve Türkçe dersinde bu becerilere dönük sorular sorulmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmada Millî Eğitim Bakanlığının öğrencileri 4 yıllık ortaokul eğitimlerinden sonra ortaöğretime geçişte ölçtüğü LGS sistemi ile 2018 yılında ortaya konan yeni TDÖP arasındaki ilişki ortaya konulmuştur. 2005 yılından bu yana yapılandırmacı yaklaşım ile oluşturulan Türkçe Dersi Öğretim Programları incelenmiş ve yapılandırmacı yaklaşımın Türkçe dersine yansımaları ele alınmıştır.

Birinci bölümde dil ve temel dil becerileri ele alınmıştır. Dil ve temel dil becerileri tanımlanmış ve insan hayatındaki yerleri üzerinde durulmuştur.

İkinci bölümde Türkçe Eğitim-Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme konusu ele alınarak Türkçe dersinin kazandırmak istediği dil becerilerinin doğru bir şekilde nasıl ölçülebileceği konusu işlenmiştir.

Üçüncü bölümde ülkemizde gerçekleştirilen ortaöğretime geçiş sınavlarının tarihçesi ve uygulama şekilleri ele alınmış ve bu sınavlarda Türkçe dersi sorularının nasıl yöneltildiği ve değişen öğretim programlarına göre soru tiplerinin nasıl değiştiği üzerinde durulmuştur.

Dördüncü bölümde yapılandırmacı yaklaşım ile oluşturulan Türkçe Dersi Öğretim Programları ele alınarak dil becerilerinin kazanımlara nasıl yansıdığı ele alınmıştır.

Beşinci bölümde 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2019 yılında gerçekleştirilen ortaöğretime geçiş sınavı arasındaki ilişki sınav soruları, 8. sınıf Türkçe

¹ Millî Eğitim Bakanlığınca sınavla öğrenci alan liselere verilen ad.

ders kitabı ve ders kitabında yer alan etkinliklerin yeni sınav sistemine ve yeni nesil² sorularla uyumu incelenerek ele alınmıştır.

Bu bağlamda Türkçe dersinin öğrencilerde geliştirmeyi amaçladığı temel dil becerileri ele alınmış; temel dil becerilerinin doğru bir şekilde nasıl ölçülmesi gerektiği tespit edilmiştir. Ülkemizde yapılan ortaöğretime geçiş sınavları araştırılmış ve günümüzde gerçekleştirilen ortaöğretime geçiş sınavının yaklaşımı ortaya konmuştur. Türkçe dersinin öğretim programıyla ölçme araçları arasındaki uyumun sağlanmasına ve ders kitapları ile ders kitaplarında yer alan etkinliklerin Türkçe dersinin kazanımları açısından daha işlevsel bir hâle getirilmesine yönelik öneriler getirilmiştir.



² Milli Eğitim Bakanlığınca ortaokul öğrencilerine ilk kez 2018 yılında yöneltilmeye başlanmış soru tipi.

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1. DİL

Dil, Türkçe Sözlük'te; “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban” (TDK, 2005: 526) şeklinde tanımlanmıştır. İnsanların düşüncelerini ve duygularını anlatmaları için tek değilse de etkili yol dildir. Kaplan'a göre “Eğitim-öğretimin hangi kademesinde olursak olalım sözcükler bizim düşünme ve düşündürme aletimizdir” (Kaplan, 2006: 212). İnsanların düşüncelerini karşılardaki insanlara aktarması dil yoluyla olur. Dil, her ne kadar doğuştan kazanılan bir yeti olsa da dili etkili kullanmak için belli bir eğitimden geçmek zorunludur. İnsan ilişkilerinin temeli dile dayanmaktadır. “Bu sebeple bütün hayat deneyi ister istemez dile yansır” (Özkan, 2009: 14).

“Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir” (Ergin, 2006: 3). Dil, anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıttır. Dil, doğuştan kazanılır. Konuşmayı hayatlarının ilk yılında bilmeyen bebekler bile tabii olarak işaretlerle etrafındakilerle iletişim kurarlar. Dilin kendisine ait kanunları vardır. Dil bu kanunlar göz önünde bulundurularak kullanılırsa etkili bir iletişim gerçekleşebilir. İnsanlar arasında iletişim dil yoluyla gerçekleşir. Dil, insanlar gibi canlı bir varlıktır. Haşim'e göre “Hiçbir şey lisan kadar bir ağaca benzer değildir. Lisanlar -tıpkı ağaçlar gibi- mevsim mevsim rengini kaybeden ölü yapraklarını dökerler ve tazelerini açarlar. Lisanın yaprakları kelimelerdir” (Haşim, 2016: 28). Dil, toplumun yaşadığı önemli olaylardan etkilenir. Toplumlarda yaşanan kültürel değişimler, kültürel etkileşimler hemen dile yansır. Türkçe, Tanzimat Döneminde ve Cumhuriyetin ilk yıllarında en çok Fransızcadan kelimeler almışken, 1930'lu yıllardan sonra ABD'nin dünya üzerinde artan etkisiyle daha çok İngilizceden kelimeler almaya başlamıştır.

Dil, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir. Dünyanın neresinde olursa olsun bir Türk için “ekmek” kelimesi zihinlerde aynı anlamı uyandırır. “Her millet, millî varlığını sürdürmek ve geleceğini korumak için dilini korur, geliştirir ve kendi insanına en iyi şekilde öğretmeye çalışır” (Barın ve Demir, 2006: 13). Türk dilinin Türkler

tarafından doğru ve etkili olarak kullanılıp büyütülmesi ise ilkokul yıllarından itibaren verilecek kusursuz bir dil eğitimi ile mümkün olabilecektir.

Barın ve Demir'e göre (2006: 3) dilin genel özellikleri şu şekildedir:

- Dil sistemli bir iletişim aracıdır.
- Dil, bir göstergeler dizgesidir
- Dil millî kültürün bir aynasıdır.
- Dil, bir kültür taşıyıcısıdır.
- Dil millî bir bağıdır.
- Dil canlı bir bünye gibidir.

Dilin genel özelliklerine de bakarak dilin ne olduğuna ilişkin uzlaşılan noktalar dilin millî bir bağ oluşturmaya, kültürün vazgeçilmez bir unsuru olması ve canlı bir varlık olmasıdır. Dolayısıyla dil öğretiminde pozitif bir bilim gibi tek bir yöntemden söz etmek mümkün değildir. Dil, her an değişmekte ve dili öğrenenlerin bulunduğu kültürel çevreler farklılık göstermektedir. “Dil, ezberlenen değil, her defasında zihnin yeniden yapılandırmalar oluşturduğu, öznel yanı olan bir olgudur” (Karadüz, 2014: 297). Hiç kimse bir dili formül ezberler gibi ezberleyerek mükemmel şekilde konuşamaz. Her yeni kurduğu cümlede konuşan, o dilin yeni bir özelliğini keşfeder. Her okuduğu metinde yeni bir kelime öğrenir, dinlediği insanlardan yeni kavramlar öğrenir; öğrendiklerini zamanla konuşma ve yazılarında kullanarak sözcük dağarcığını genişletir. Her bireyin kendisine yeni şeyler öğretecek metinleri ve kitapları seçerek okuma becerisine sahip olması gerekir. Bu beceri de ancak doğru bir dil eğitimi ile kazanılabilir.

Saussure'e göre “Dil kavramları belirten bir göstergeler dizgesidir” (Saussure, 1998: 45). Saussure dil ve söz ayrımı yaparak da dili açıklar. “Dil, toplumsal; söz, bireyseldir” (Saussure, 1998: 43). İnsan, dil sayesinde düşündüklerini ve gördüklerini tespit edebilmekte, bunları nesilden nesile aktarabilmektedir. “Böylece bir kuşağın başarılarından daha sonra gelen kuşaklar da yararlanma imkânı bulmaktadır” (Özkan, 2009: 15). Dili kaybolan toplumlar silinip gitmişlerdir. “İnsan, duygu ve düşüncelerini dile getirirken dilin sınırlarıyla kuşatılır; dilin dört duvarı arasında hapsedildiğini hissederek” (Uçan, 2006: 13). İnsan dünyayı dil ile anlamlandırır. Anlam demek de dil demektir. Wittgenstein (1985: 127) “Dilimin sınırları, dünyanın sınırlarını imler” der. “Dilini bilmediğimiz bir ülkede etrafımızda milyonlarca insan kaynaşsa da kendimizi yalnız hissederek” (Kaplan, 2006: 39). İnsanı, insan yapan, diğer canlılardan ayıran en

temel özelliği dildir. Tarihe bakıldığında da başarıları ile ön plana çıkan kişilerin temel özellikleri arasında dili ustaca kullanan bir hatip veya yazar olmaları yer almaktadır. Bugün “Rusya” denilince akla gelen ilk isimlerden birinin “Dostoyevski”; “Fransa” denilince “Balzac” olması rastlantı sonucu değildir. Dostoyevski Rus dilinin, Balzac ise Fransız dilinin inceliklerinden yararlanarak evrensel eserler ortaya koymuştur. “Dil kadar kesintisizce yeryüzünü kaplayan bir insan başarısı daha yoktur.” “İnsanın diğer adı ‘konuşan’ olmalı” (Uygur, 2019: 13). İnsan kendisini konuşarak ve yazarak anlatır. Konuşma ve yazmayla geniş kitleleri peşinden sürüklemeyi ise dünyada bugüne kadar yaşamış milyarlarca insan arasından ancak dilin imkânlarından en doğru şekilde yararlanabilenlerin başarabildiği söylenebilir.

2. ANA DİL VE ANA DİLİ

“Ana dil” ve “ana dili” kavramları arasındaki farkı bilmek dil öğretimi için önemli konulardan biridir. “Ana dil” Türkçe Sözlük’te; “Kendisinden başka diller veya lehçeler türemiş olan dil” (TDK, 2005: 93) olarak tanımlanmaktadır. Yeryüzünde ana dillerin sayısı çok fazla değildir. Türkçe sayısı fazla olmayan ana dillerden biridir. Sinan’a göre “ana dil” kavramı bir dilin tarihsel gücünü göstermek açısından önemlidir. “Bugün birer kültür dili sayılan Fransızca ve İtalyanca gibi Romen dilleri Latincenin kolları durumundadır. Burada Latince bir ana dildir” (Sinan, 2006: 75). “Türkçe, Oğuzca, Uygurca, Çağatayca, Özbekçe ve Azerice gibi dillerin kaynak dilidir” (Oruç, 2016: 313).

Bir dilin ana dil olabilmesi için güçlü bir tarihsel geçmişe sahip olması gereklidir. Türkçe bu geçmişe sahip bir dildir. “Ana dil teriminde “ana” esas, temel anlamında dili niteleyen bir görev yapmaktadır” (Sağır, 2007: 540). Sağır’a göre (1996: 7) “Bireyi kuşatan, ona ruh ve güç veren dil, bu dildir.” Ana dil, Türk vatandaşı olan herkesin duygu ve düşüncelerini paylaşmasında temel araçtır. Ana dilin anlamı, “Ana, kaynak dil ile aynı olan ve halen kullanılan dil” şeklinde genişletilmelidir. (Sağır, 2007: 541).

“Ana dili” kavramı ise Türkçe Sözlük’te; “İnsanın çocukken ailesinden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil” (TDK, 2005: 93) olarak tanımlanmaktadır. “Ana dili” teriminde “ana” niteleyen değil, “dili” kelimesinin açıklayıcısı, tamlayanıdır (Sağır, 2007: 543). Temizyürek vd. göre ise ana dili “Önce anneden sonra yakın çevreden ve gittikçe toplumun kendisinden öğrenilen, içinde yaşanılan toplumla güçlü bağlar kurulmasını sağlayan dildir” (Temizyürek vd., 2007: 5).

Çocuk, ana dilini ilk olarak ailesinden edinir. Ailede çocukla en yakından ilgili kişi de anne olduğu için çocuk en çok annesinin konuştuğu dili alır. “Çocuk için anne, bir sevgi masalıdır, dili ise masalların en güzeli” (Çavuşoğlu, 2006: 40). Her çocuğun doğduğu ve büyüdüğü aile ortamı farklı olduğundan okula başladığında ana dilini kullanma seviyesi aynı değildir. “Latince çocuk ‘infans’tır. ‘İnfans’ konuşmayan, henüz dili olmayan anlamına gelir. İnsan oluş, dilin oluşturduğu bir süreçtir (Uygur, 2019: 91). Çocuğun etkileşim gösterdiği kişi sayısı arttıkça öğrendiği kelime sayısının da artacağı düşünülmektedir. Her ne kadar okullarda her öğrenciye aynı ana dili eğitimi verilmeye çalışılsa da öğrencinin içinde bulunduğu aile ve çevre farklı olduğundan her çocuk aynı oranda ana dilini kullanma becerisine sahip olamamaktadır. “Bir toplumda, o toplumu oluşturan fertlerin sayısı kadar dil vardır” (Develi, 2006: 34). Okulun amaçlarından biri de dil becerilerindeki bu farkı asgari seviyeye indirmek ve her Türk çocuğuna Türkçeyi doğru ve etkili kullanmayı öğretmektir.

Ana dili eğitiminde en büyük görev çocuk okula başladıktan sonra okula düşmektedir. “Ana dili eğitiminde okula düşen en önemli görev öğrencileri dil becerileri ile üstesinden gelinebilecek her türlü duruma karşı hazırlamak olmalıdır” (Yıldız, 2013: 8). “Bireyin çocukluk döneminde alışkanlık haline getirdiği yanlış dil becerilerini unutturup yerine doğrusunu öğretmek bazen mümkün olmamaktadır” (Demir ve Yapıcı, 2007: 179). Ana dili eğitiminde küçük yaşlardan itibaren bir Türk vatandaşının ihtiyaç duyduğu günlük hayatını kolaylaştıracak eğitimler verilmelidir. Ana dili bireye millî kimliğini kazandıran dildir. Ana dili eğitimi milletler için çok önemlidir çünkü “Bir İngiliz, İngilizce olduğu için vardır. Bir Ermeni, Ermenice olduğu için vardır” (Demir ve Yapıcı, 2007: 178). Türk milletinin varlık sebeplerinin başında da Türkçe gelmektedir. “Dil aynı zamanda ‘millet’ kavramının da oluşmasını sağlayan temel kurucu öğedir” (Oruç, 2016: 312).

“Türkçe, kesin kuralları olan bir dildir, istisnaları yok denecek kadar azdır” (Demir, 2018: 16). Bu kurallar öğrencilere ilkokuldan itibaren ileri sınıf seviyelerine bırakılmadan verilmeye çalışılmalıdır. Eğitim, ilk yıllarda kazanılmış alışkanlıktan başka bir şey değildir. (Bacon, 2020:172). Yaşamın ve eğitimin ilk yıllarında kazandırılmayan alışkanlık ve becerilerin ilerleyen yaş ve sınıflarda kazandırılması daha zordur. Ana dili eğitiminde dili doğru kullanmaya yönelik kurallar verilirken bu, bir bilim gibi verilmemelidir. Göğüş’e göre (1978: 90) “Ana dili eğitimi sanat eserlerinin eğiticiliğinden vazgeçemez.” Ana dili eğitiminde temel kaynak sanat eserleri yani

metinler olmalı ve öncelikli amaç öğrenciyi ana dilinde yazılmış nitelikli eserlerle tanıştırmak olmalıdır. Dilin doğru kullanımını edebî eserler aracılığıyla öğrenen öğrencide daha kalıcı öğrenmeler sağlanacaktır. Çünkü edebî eserlerde bir dilin çeşitli kullanım şekilleri görülür. Sanatlı söyleyişler edebî eserler yoluyla daha anlamlı bir şekilde kavratılır. Kâğıt üzerinde bir kelimenin gerçek anlamını, mecaz anlamını yazdırma ile dilin zenginlikleri tam ve doğru bir şekilde öğretilmeyecektir. Çünkü dil becerileri öğrenenin etkin olmasıyla kalıcı bir nitelik kazanır.

Ana dili belli bir yaşta veya dönemde öğrenilip bitirilen bir beceri alanı değildir. Ana diline ilişkin ilk bilgi ve becerileri farkında olarak veya olmayarak ailesinden öğrenen çocuk, okula geldiğinde artan zihinsel gelişimiyle kelime ve kelime gruplarını tanıyarak becerilerini artırır. Demir ve Yapıcı'ya göre (2007: 180) “Çocuk dil ediniminin birinci kademesinde dilinin temel/aşgari anlama ve anlatma formlarını öğrenmekte ve kullanmaktadır. Birinci kademedede ‘Ben elma yedim’ derken ikinci kademedede sıfatlar keşfeder ve ‘Ben kocaman bir elma yedim’ der.”. Ana dili becerilerini geliştirip ana dilinin zenginliklerini keşfederek onu doğru kullanan vatandaşlar yetiştirmek ilkokulda sınıf öğretmenlerinin, ortaokulda Türkçe öğretmenlerinin, lisede ise Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin temel görevidir. Ana dili öğreniminin iki temel aşaması vardır: Okul öncesi ve okul. Ana dili, kişinin bilinçaltı kodlarına okul öncesinde yerleşir. “Okulun yaptığı ise çocuğu standart bir dil kullanımına yöneltmektir” (Develi, 2006: 159). Çocuğu standart dil kullanıma yöneltmek için eğitimin ilk yıllarından itibaren gerekli çalışmalar gerçekleştirilmelidir. Bu çalışmalarda okul, aile ve çocuğun sosyal çevresi etkin bir rol oynamalıdır. Ana dili öğretiminde okullarda dil bilgisi ağırlıklı bir öğretim süreci öğrencileri yalnızca ezber yoluyla öğrenme arayışına itmektedir. Oysaki dil, ezberlenerek öğrenilemez. Dolayısıyla ana dili eğitiminde dil bir kurallardan ibaret olarak görülmemeli; öğrencilerin seviyelerine uygun edebî eserlerden faydalanılarak ana dillerini tanıyıp geliştirmeleri sağlanmalıdır.

3. TEMEL DİL BECERİLERİ

Temel dil becerileri anlama ve anlatma becerileri olmak üzere ikiye ayrılır.

1. Anlama Becerileri: Dinleme ve Okuma
2. Anlatma Becerileri: Konuşma ve Yazma

Temel dil becerilerinin öğrenilmesi ve geliştirilmesi nitelikli bir ana dili eğitimi verilmesiyle olabilir. İnsanın ilk kazandığı beceri dinlemedir. Dinleme, anne karnında

başlayan bir süreçtir. Anne karnında yedi aylık bir çocuğun dışarıdan gelen sesleri algıladığı ve tepki verdiği kanıtlanmıştır. Dinlemeden sonra insanın kendisini anlatmak için ihtiyacı olan dil becerisi konuşmadır. Bebekler bir yaşından itibaren konuşmayı öğrenirler ancak bir yaşına kadar olan süreçte de kendilerini ağlamayla ve yüz hareketleriyle anlatmaya çalışırlar. Dinleme ve konuşma okul öncesi dönemde kazanılan beceriler olarak görünse de okul döneminde de geliştirilmesi gereken becerilerdir.

Okuma ve yazma ise okul döneminde kazanılan dil becerileridir. Okul döneminde önce okuma daha sonra da yazma becerisi öğrenilir. Toplumumuzda okuyan ve yazan insan azlığından başta eğitimciler olmak üzere birçok kişi şikâyetçidir. Bu durumun değişmesi Türkçe derslerinde verilecek nitelikli dil becerileri eğitimiyle mümkün olabilecektir. Dört temel dil becerisinin birbirinden ayrı değil, birbirini destekleyen beceriler olarak görülmesi gereklidir. Dinlemeyen birinin konuşmasına önem verilmeyeceği, okuma becerisinde sorunlar olan birinin yazma becerisine sahip olamayacağı göz ardı edilmemelidir. “Edebiyat eğitimi malumat vermekten ziyade talebeyi faaliyete sevk etmek gayesini takip etmelidir” (Komisyon, 1929: 12). Dil becerileri kuramsal bilgilerle öğretilmez. Kuramsal bilgilerle öğretilmeye çalışılan dil becerileri kalıcı olamaz. Dil becerilerini kazandırmakta en etkili yol, öğrenciye bu becerileri kendi yaşantıları yoluyla kazandırmaya çalışmak; öğrencilere deneyim yaşatmak olmalıdır. Öğrencilerin kendilerini sözel olarak ifade etmeden konuşma, yazılı olarak ifade etmeden yazma, nitelikli edebî eserler okumadan okuma ve aktif olarak dinlemeden dinleme becerilerini geliştiremeyecekleri tüm programlarda ifade edilmiştir.

3.1. ANLAMA BECERİLERİ

Anlama becerileri, dinleme ve okuma becerileri olmak üzere ikiye ayrılır. İnsan hayattaki ilk bilgilerini anne karnından başlayarak dinlemeyle öğrenir. Okul çağına geldiğinde ise birey okumayı öğrenir. Dinleme ve okuma eğitimle geliştirilebilecek becerilerdir. İnsanların kendilerini geliştirmek için yeni bilgiler öğrenmeye ihtiyaçları vardır. Bunun için de dinleme ve okuma becerilerinin gelişmiş olması gerekir. Dinleme ve okuma becerilerinin eğitimle gelişeceği ders ise ana dili dersidir.

3.1.1. Dinleme Becerisi

Dinleme, insanoğlunun ilk kazandığı dil becerisidir. Bu beceri anne karnında başlar. Doğumdan sonra ilerleyen yaşla birlikte süresi artarak devam eder. İlk kazanılan dil becerisi dinleme olduğundan bu beceride sorun yaşayan çocuklar öncelikle konuşma

olmak üzere okula başladıklarında da okuma ve yazma becerilerinde de istenen seviyeye ulaşmakta zorluklar yaşayacaktır.

Dinleme, işitmeden farklı bir süreçtir. İnsan günlük hayatta onlarca sesi işitir ancak gün sonunda bu seslerden büyük bir çoğunluğu zihninde hiçbir iz bırakmadan silinir. Dinlemede ise istekli bir süreç vardır. İnsan kendisine faydası olacağını düşündüğü sesleri dinler. Dinleme Türkçe Sözlük'te; "İşitmek için kulak vermek" (TDK, 2005: 534) olarak tanımlanmıştır. İşitme ise TDK'de (2005: 997) "Kulakla algılamak, duymak" olarak tanımlanmıştır. Kulağımıza gelen her sesi eğer bir sorunumuz yoksa algılarız, işitiriz. Dinleme yapmak için ise "kulak vermek" gereklidir. "Kulak vermek" deyiminin anlamı "Değer vermek, önemsemek" tir. Dinleme istekli ve bilinçli bir etkinliktir. Dinlemek için karşıdaki konuşanın söyledikleri önemsenmeli ve bir çaba gösterilmelidir.

Dinleme, doğuştan getirilen bir beceri olduğu için dinleme eğitimi uzun yıllar boyunca pek ilgi çekmemiştir. "Batı'da 20. yüzyılın başlarında beceri olarak ele alınmaya başlayan dinleme, bizde 1990'lı yıllara kadar göz ardı edilmiştir" (Doğan, 2016: 15). Gelişen teknoloji ile birlikte insanların karşı karşıya kaldığı bilgi bombardımanı dinlemenin önemi hakkında bir bilinç uyandırmıştır.

Dinleme, Türkçe Dersi Öğretim Programlarında dört temel dil becerisinden biri olarak kabul edilip dinleme için ayrı etkinlikler planlanmıştır. "Bir dili tam olarak biliyor olmak için o dilin, temel dil becerileri açısından dengeli bir şekilde edinilmiş olma zorunluluğu vardır" (Doğan, 2016: 4). 2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programında dinleme/izleme ve konuşma beceri alanları "sözlü iletişim" olarak tek bir başlık altında toplanmış 2018 TDÖP'te bu iki alan yeniden ayrı beceriler olarak ele alınmıştır. Yakın zamandaki bu değişiklikler dikkate alındığında dinlemeye ilişkin sistematik bir yaklaşımın hâlâ oturmamış olduğu görülmektedir.

"Dinleme eğitiminde öğretmen "dinleme için bir amaç" sağlamalıdır. Öğrenci, "ne için" dinlediğini bilmelidir" (Doğan, 2016: 19). Yapılan araştırmalara göre "İnsan okul hayatında ve günlük hayatta dinlemeye %42, konuşmaya %32, okumaya %15, yazmaya %11 zaman ayırmaktadır" (Rankin, 1930'dan akt. Doğan, 2016:12). Üniversite öğrencilerinde ise bu oranlar, "dinlemeye %53, okumaya %17, konuşmaya %16, yazmaya ise %14 şeklindedir" (Barker, 1980'den akt. Cihangir, 2004: 56). Bu oranların kişinin dinlemeye, konuşmaya, okumaya ve yazmaya bakış açısına, aldığı eğitime, içinde bulunduğu aileye, topluma göre değişebileceği açıktır. Dinleme gerek günlük hayatta

gerekse de okullarda yeni bilgiler öğrenmenin en çok kullanılan yoludur. Bu açıdan dinleme eğitime gereken önem verilmeli ve dinleme becerisinin doğru bir şekilde ölçülmesi sağlanmalıdır.

“Başarılı (etkin) dinleyici eğitim programlarımızın hedeflediği dinleyici türüdür” (Özby, 2009: 61). Günümüzde birçok insan dinlenilmediğinden, anlaşılma ihtiyacı olduğundan söz etmektedir. Dinlemek, eğitim ve sabır gerektiren bir süreçtir. İşitmeden bir farkı olması için dinleyicide bulunması gereken birtakım özellikler vardır. Bu özellikleri şu şekilde açıklayabiliriz:

- Fiziksel olarak dinlemeye hazırlıdır.
 - Psikolojik olarak dinlemeye niyetli ve hazırlıdır.
 - Ana fikirler için dinler; örnekleri ve detayları konuşmanın bütünü içinde değerlendirir.
 - Empati ile dinler; karşısındaki kişinin fikir ve duygularını paylaşmasa bile onu anlar ve bu anlayışı ona iletir.
 - Muhatabıyla anlaşmazlığa düştüğünde problemin kaynağını ve sınırlarını doğru tespit eder.
 - Beden dilini kullanır.
 - Geri iletim verir.
 - Eleştirel dinleme becerisine sahiptir.
 - Gerekiyorsa yer, zaman ve konunun durumuna göre not tutarak dinler.
- (Özby, 2009: 61).

Etkin bir dinleyici olmak için fiziksel ve psikolojik olarak dinlemeye hazır olmak gerekir. Dinleme her şeyden önce bir sabır işidir. Dinleme süresi yaş arttıkça artar. “Beşinci sınıf seviyesinde 15-20 dakika arası olan dinleme süresi, altıncı sınıfta 20-25, yedinci sınıfta 25-30, sekizinci sınıfa gelindiğinde ise 30-35 dakikaya kadar çıkar” (MEB, 1998: 13). Bu süreler her derste düz anlatım yoluyla kullanılmaması gereken sürelerdir. Bu süreler etkili bir planlama ile değerlendirilmeli, öğrenciler her şeyden önce dinlemek için bir amaç belirlemeyi öğrenmelidir.

2015 TDÖP’te “dinleme”, “konuşma” ile birlikte “sözlü iletişim” öğrenme alanına alınmıştır. 2005’ten bu yana ayrı bir öğrenme alanı olarak kabul edilen dinlemenin on yıl sonra konuşma ile birleştirilerek tek bir öğrenme alanında kabul edilmesi hâlen dinleme becerisini nasıl kazandırılacağı hakkındaki görüşlerin tam olarak

olgunlaşmadığının bir göstergesidir. 2017 TDÖP ile dinleme yeniden ayrı bir öğrenme alanı olarak kabul edilmiştir ancak 2015 yılındaki değişim dinleme alanında yaşanan kafa karışıklığının kanıtıdır.

3.1.2. Okuma Becerisi

“Okuma, yazılı bir metnin şifrelerini çözme, harf ve grafiklerden oluşan şekilleri zihninizde çözme, anlamlandırma eylemidir” (Babacan, 2008: 33). Türkçe Sözlük’te ise okuma; “Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlemek ve seslendirmek” (TDK, 2005: 1494) olarak tanımlanmıştır.

Okuma, okul döneminde kazanılmaya başlanan anlama becerisidir. Okula giden her öğrenci eğer özel bir sorunu yoksa okumayı öğrenir. Okumanın bir beceri olarak kazanılması ise okumayı öğrenmekten çok daha fazla gayret gösterilmesini gerektirir. “Okuma alışkanlığının kazanılması edebî eserlere mahsus zevkli yapıyı anlamak için bu tür metinlerin okunması, anlaşılması öğrenciye kazandırılmalıdır” (Özbay, 2009: 17). Burada sorumluluk başta ilkököl ve Türkçe öğretmenlerine düşmektedir. Öğrenciye okumayı öğretmekten öte bir okuma alışkanlığı ve sevgisi kazandırmak emek gerektiren bir süreçtir. “Okuma alışkanlığı, insanın kendisini ve yaşama çevresini anlayabilmek için okumayı bir araç olarak görmesi ve bu aracı kullanma isteği olarak tanımlanabilir” (Özbay, 2009: 37).

Okumayı sevmeyen, okumaya zaman ayırmayan bir toplum olduğumuz birçok yerde sürekli dile getirilmiştir. Okuma, bir beceridir. Okuyucunun seviyesi bilinmeden yaptırılacak okuma etkinlikleri ile okuma alışkanlığı kazandırılması mümkün değildir. Çocuk edebiyatı ürünleri özellikle öğretmenler tarafından iyi tanınmalıdır. “Çocuk edebiyatı, çocukların büyüme ve gelişmelerine, hayal, duygu ve düşünce ve duyarlılıklarına, zevklerine, eğitilirken eğlenmelerine katkıda bulunmak amacı ile üretilen çocuksu bir edebiyattır” (Gürel vd., 2007: 19). Çocuklara okuma becerisi ve alışkanlığı kazandırmak isteyen eğitimciler çocuk edebiyatı eserlerini iyi tanımalıdır. Ders kitaplarında da sınıf seviyelerine uygun çocuk edebiyatı eserlerine yer verilmelidir.

1929 Türkçe Öğretim Programını yapan dört kişiden biri olan Reşat Nuri Güntekin’e atfedilen okuma ile ilgili güzel bir söz vardır. “Niye kitap okumuyor demek, niye piyano çalmıyorlar demek gibi bir şeydir. Kafayı kitap okumaya alıştırmak parmakları piyano çalmaya alıştırmaktan daha kolay değildir” (Uçan, 2018: 142). Okuma, öğretilmesi ve geliştirilmesi gereken bir beceridir. İlköğretimi bitiren her öğrenci

okumayı öğrenir ancak çok azı okumayı hayatı boyunca kullanabileceği bir beceri hâline dönüştürebilmektedir. Üst eğitim kurumlarına öğrenci seçen sınavlar da okumayı hayatının bir parçası hâline getirmiş öğrencileri belirlemeyi amaçlamaktadır. Bacon’a göre (2020: 220) “Okuma, insanı olgun ve tam teşekküllü, tartışma ve konuşmalar ise kıvrak zekâlı ve hazırcevap kılar; yazma ve bilgilerin derlenmesi okunanları zihne kazır ve derinlemesine yerleştirir.” Temel dil becerilerinde gelişim gösterebilmek için başta okuma olmak üzere tüm becerilerde aynı oranda gelişim gösterilmesi gereklidir.

Okuma, 2018 Ortaokul TDÖP’te en çok kazanıma sahip olan alandır. Programda yer alan 289 kazanımın 142’si okuma ile ilişkilidir. Okuma kazanımları %49,13’lük bir ağırlığa sahiptir. Bu orandan da anlaşılacağı üzere yeni öğretim programımız okuyan, okumayı bir alışkanlık haline getirmiş olan öğrenciler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Göğüş’e göre “Öğrencilere verilecek yazılar, düşünce ve sanat değeri taşımali, başka bir yazı daha okumak isteği uyandırmalıdır” (Göğüş, 1978: 94). Bugüne kadar uyguladığımız yöntemlerle öğrencilerimize okuma alışkanlığını yeterli seviyede veremediğimiz açıktır. Ders kitaplarında yer alacak metinler öğrenciyi metnin ana kaynağına yönlendirmelidir. Ders kitabındaki metinden yola çıkarak öğrenci, okuduğu metnin tamamını veya okuduğu metni yazan yazarın farklı metinlerini okuma isteği duymalıdır. Bu bakımdan ders kitaplarında edebiyatımızın ve dünya edebiyatının seçkin yazar ve eserlerine yer verilmelidir.

3.2. ANLATMA BECERİLERİ

İnsanlar hayatları boyunca başta konuşarak olmak üzere kendilerini anlatma ihtiyacı duyarlar. Hayatının ilk yıllarında konuşmayı aile ve çevresinden öğrenen insan yazmayı ise okulda öğrenir. Her iki beceri de okullarda verilecek doğru eğitimlerle geliştirilebilir. Bu becerileri gelişmiş olan insanlar sosyal hayatta iletişim kurarlarken diğer insanlardan bir adım önde olurlar. İyi bir hatibi herkes dinlemek ister. Güzel yazılmış bir yazıyı herkes okumak ister. Bu becerilerin insanın artan yaşıyla doğru orantılı bir şekilde artması için ise dil eğitiminde başarılı olması gereklidir.

3.2.1. Konuşma Becerisi

Konuşma, insanın doğumundan sonra okula gelinceye kadar öğrendiği ilk anlatma becerisidir. Bir yaşını dolduran çocuklar anlamlı sesler çıkarmaya başlar. Bu sesle yaş ilerledikçe kelimelere ve cümlelere dökülür. Konuşmak, Türkçe Sözlük’te; “Bir dilin kelimeleriyle düşüncesini sözlü olarak anlatmak” (TDK, 2005: 1213) olarak

tanımlanmıştır. İnsan, anlatma becerisi olarak yazmadan önce konuşmayı öğrenir. İhtiyaç ve düşüncelerini sözel olarak karşısındakilere anlatır. Birey, okula belli bir konuşma becerisi ile gelir ancak bu beceride birçok eksik vardır. “Çocukların okula getirdikleri konuşma becerisi hem ve yerel özelliklerin fazlaca bulunduğu bir yapıya sahiptir” (Temizyürek vd., 2007: 248).

Okul döneminde konuşma becerisi kazandırmada bölgeler arası ağız farklılıkları sebebiyle birtakım zorluklar yaşanmaktadır. Ülkemizde yedi coğrafi bölge ve bu coğrafi bölgelerin içinde yirmi bir bölüm vardır. Her bölgenin, bölümün hatta il ve ilçenin bile farklı ağız yapılarına sahip olduğu bilinmektedir. Ağız yapılarındaki bu farklılık kültürel olarak bir zenginlik olsa da konuşma eğitiminde varılmak istenen hedef, eğitimden geçirilmiş öğrencilerin kültür dili ile konuşmalarının sağlanmasıdır. Öğrencilerin konuşmalarında görülen bozuklukların ileri sınıf seviyelerine bırakılmadan görüldüğü seviyede düzeltilmesi gerekmektedir. “Eğitim kurumlarındaki ‘Sözlü Anlatım’ ve ‘Konuşma Eğitimi’ derslerinin genel amacı, öğrencilere duygu, düşünce, gözlem, hayal ve isteklerini dil kurallarına uygun, doğru ve etkili şekilde anlatma becerisi kazandırmaktır” (Babacan, 2008: 300). Sözlü iletişim becerisi gelişmiş bir öğrencinin bu becerideki gelişimi diğer dil becerilerine de olumlu etki eder. İyi bir konuşmacı olabilmek için önce iyi bir dinleyici ve okur olmaya ihtiyaç vardır. Zihnini dinleme ve okumayla doldurmayan bir bireyin konuşması etkileyici ve dinlenebilir özellikte olmayacaktır. Konuşma için her şeyden önce sözcük dağarcığının artırılması gereklidir. Sözcük dağarcığını artırmanın en etkili yolu ise okumadır.

Konuşma becerisine ilişkin 1929 TDÖP’te net bir hedef ortaya konmuştur. Orta Mekteplerde Türkçe Derslerinin Başlıca Gayeleri başlığı altında “Talebeyi meramını ağızdan ve yazı ile ifade etmeye alıştırmak” (Komisyon, 1929: 2) hedefi yer almaktadır. Bu açık bir hedeftir. Eğitimden geçen öğrenci düşüncelerini sözel olarak anlatabilmelidir. Öğrenci sözel anlatımda bulunurken anlatımının bazı özelliklere sahip olması gereklidir. Bu özellikleri Temizyürek vd. şöyle açıklamıştır:

- Açıklık
- Amaca uygunluk
- Hedef kitleye uygunluk
- Dikkati toplayabilirlik
- Hoşa giderlik
- Esneklik (Temizyürek vd., 2007: 6).

Konuşma becerisinin geliştirilmesi sabır ve emek isteyen bir süreçtir. Öğrenciler okula gelinceye kadar yerel ağız söyleyişlerinin çok olduğu çevrelerde yaşamaktadırlar. Altı, yedi yaşına kadar öğrendikleri konuşma şekillerinin değiştirilmesi için sistemli çalışmalar yaptırılması gerekmektedir. Konuşma becerisini geliştirmek için uygulanabilecek yöntem ve teknikler şunlardır:

- Anlatma çalışmaları (Anı, gezi, gözlem.)
- Seviyeye uygun sorular sorma
- Okunan bir yazının sınıfta anlatılması
- Tahmin etme çalışmaları. (Özbay, 2009: 100).

Konuşma becerisini geliştirmek için yapılacak çalışmalarda da konuşma becerisinin gelişmesi için dilin diğer becerilerinde belli bir seviyede olunması gerektiği anlaşılmaktadır. Anlatma becerisine sahip olabilmek için anlama becerilerinde gelişmiş olmak gereklidir. Okunan bir yazının sınıfta anlatılması için öğrencinin okuma becerisinin gelişmiş olması, sorulan soruya cevap verebilmesi için de dinleme becerisinin gelişmiş olması gereklidir.

3.2.2. Yazma Becerisi

Yazma, temel dil becerileri arasında en ileri seviyedeki dil becerisidir. Yazma; “Söz ve düşüncüyü özel işaret ve harflerle anlatmak” (TDK, 2005: 2156) olarak tanımlanmıştır. İnsanın düşüncelerini kâğıda dökebilmesi kolay değildir. Yazma, kuralları olan, eğitim gerektiren, planlanması gereken bir beceridir.

“Yazma öğretiminin temel amacı öğrencilere çeşitli konulardaki duygu, düşünce ve bilgilerini doğru, açık, etkili ve öz olarak anlatma becerisi kazandırmaktır” (Aktaş ve Gündüz, 2018: 215). Öğrenciler, okumayla birlikte yazmayı da okul sıralarında öğrenirler. Kaplan’a göre (2006:39) “Dil, konuşulan ve yazılan cümlelerden ibarettir.” Nitelikli bir dil eğitimi alan öğrencinin dilin dört temel becerisinde de gelişme göstermesi beklenir.

“Konuşma dili birçok lehçe ve ağızlara ayrılabilirdiği halde, yazı dili daha çok toparlayıcı ve birleştirici bir özellik taşır” (Özkan, 2009: 25). Yazma eğitiminden geçmemiş ya da eksikleri olan bir öğrencide yerel söyleyişler yazı diline de yansır. Yazı dilinin konuşma diline göre kesin kuralları vardır. Türkçe eğitiminin amaçlarından biri de yazı dilinin bu kesin kurallarını Türk çocuklarına öğretmektir. 2018 TDÖP’te Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretlerine yönelik kazanımlar “Yazma” becerisi altında

verilmiştir. Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretlerinin kuramsal bilgilere dayalı olarak değil, öğrencinin kendi yaşantıları yoluyla öğrenmesi hedeflenmiştir. Karatay’a göre (2015: 39) “Ülkemizdeki yazma eğitiminin en önemli sorunu kullanışlı ve tutarlı ölçme-değerlendirme çalışmalarının yapılamamasıdır.” Yazma becerisi üst eğitim kurumlarına öğrenci seçen sınavlarda hiç ölçülmezken okullarda yapılan sınavlarda da gereken önem verilememektedir. Bunda ilk sırada gelen sebep okullarımızdaki eğitimin beceri kazandırma değil, sınav kazandırmaya odaklı olmasıdır. Yeni sınav sistemi olan LGS’de sınav kazanacak öğrenci oranı yüzde on dolaylarındadır. Ancak yazma becerisi öğrencilerin tamamı için hayatları boyunca ihtiyaç duyacakları bir beceridir.

Yazma becerisinde ilerleme sağlayabilmek için öğrencinin başta okuma olmak üzere diğer dil becerilerinde de istenen seviyeye ulaşmış olması beklenmektedir. 1929 TDÖP’te “Tahrir Mevzuları” başlığı altında Orta Mektep’in ikinci sınıfı için konulan “Muhtelif kitaplarda talebenin tesadüf edeceği muhtelif şahsiyetler arasında hayalî mükâlemeler” (Komisyon, 1929: 11) maddesi dikkat çekicidir. Öğrenciye verilen yazma konusu onun iyi bir okur olmasını gerektirmektedir. Bu maddeye uygun bir yazı yazmak isteyen öğrencinin en az iki kitabı özümseyerek okumuş olması, kitaptaki karakterleri çözümlemiş olması gereklidir. İki farklı kitaptaki iki farklı karakter arasındaki yazışma ancak bu şekilde mümkün olabilecektir. Bugün görmekteyiz ki öğrencilerimiz ortaokulda değil, lise hatta üniversite sıralarında bile böyle bir yazma becerisinden uzaktadırlar. Yıldız’ göre de (2013: 258) “Bir atasözü ya da vecize açıklamakla yazma öğretimi yapılamaz. Bu yazmanın öğretimi değil, katli sayılır. Bir öğrenci öğretmeninden yazma aşamalarını öğrenmelidir.” Böylesi bir yazma eğitimi ise emek, sabır ve zaman gerektirmektedir. “Edebiyat eğitimi sabırla sürdürülmesi gereken bir sanat eğitimi olarak düşünülmelidir” (Uçan, 2018: 141). Okullarımızda test çözmekten böylesi eğitimlere yeterli zaman kalmamaktadır. Metnin ana fikrinin, yardımcı fikirlerinin bulunması sabır ve zaman isteyen süreçlerdir. Ancak çoktan seçmeli testlerde zamanla yarışılmakta olduğundan doğru cevabın seçenekte bulunup işaretlenmesi yeterli görülmektedir. Bir sözün açıklanmasının istenmesiyle yazma eğitiminde gerekli ilerleme sağlanamayacağını söylenebilir. Nitekim çoktan seçmeli test tekniğinin her alanda hakîm olması “bir sözün açıklama” şeklinde yazma çalışmalarına bile zaman bırakmamaktadır.

“Beceri, yaparak, yineleyerek kazanılır; kolay kolay da unutulmaz” (Göğüş, 1978: 7). Yazma becerisinin gelişmesi için ilkokuldan itibaren seviyeye uygun etkinliklere yer verilmeli ve öğrencilerin ürünler ortaya çıkarması sağlanmalıdır. Uçan’a göre (2006: 43)

“Yazınsal metnin işlevi, okutmak, duygulandırmak, düşündürmek ve sonuç olarak yazdırmaktır.” Yazmak için okumaya, okunan metinleri çözümlemeye ihtiyaç vardır. Okumayan, sorgulamayan bir öğrencinin yazma becerisinde gelişmesi beklenmemelidir. Yazmak için bireyin dağarcığının dinleme ve okuma yoluyla dolması gereklidir. Kelime dağarcığı yetersiz bir bireyin nitelikli yazılar yazması beklenemez. Yazma becerisinde ilerleme sağlanması için diğer dil becerilerindeki eksiklikler giderilmeli ve sistemli bir yazma eğitimi verilmelidir.

4. DİL BİLGİSİ VE DİL BECERİLERİ

Dil bilgisi Türkçe eğitiminde uzun yıllardır en sorunlu alanların başında gelmektedir. Yapılandırmacı eğitime geçerek büyük bir değişimi başlattığımız 2005 yılında pilot uygulaması yapılarak 2006 yılında uygulamaya koyulan öğretim programında dil bilgisi kazanımları 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde ayrı bir öğrenme alanı olarak kabul edilmiş ve eski öğretmen merkezli anlayışın terk edilerek öğrenci ve etkinlik merkezli bir anlayışa geçiş yapılması amaçlanmıştır. 2018 yılında yenilenen TDÖP’te ise dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak değil, dört temel dil becerisinin destekleyicisi olarak planlanmıştır.

Dil bilgisi kazanımlarının tam ve sağlıklı bir şekilde öğrencilere verilebilmesi için öğrencilerin öncelikle dört temel beceride gelişme göstermiş olmaları gerekmektedir. Dilinin eserlerine ve yazarlarına yabancı, konuştuğu kelimenin anlamını bilmeyen, meramını bir sayfa yazarak bile anlatamayan bir öğrencinin o dilin kurallarını da öğrenmesi beklenemez. 2018 TDÖP’te dil bilgisi kazanımları azaltılmış, okuma ile yazma kazanımlarının altında verilmiştir. Özellikle sözcük türleri okuma becerisinin söz varlığını zenginleştirme hedefinin altında yer almıştır. Temel hedef ek ve tanım ezberletmek değil sözcük türlerinin öğrencinin söz dağarcığına katkı sağlaması olarak belirlenmiştir. Bu programda “dil bilgisine ilişkin bilgiler öğrencinin okuma ve yazma becerilerini geliştirme amacıyla kullanılmalıdır” ilkesi benimsenmiştir.

Dil öğretimindeki çağdaş gelişmeler doğrultusunda dil bilgisi öğretiminin amaçları Demirel (2002: 114) tarafından şu şekilde belirtilmiştir:

- Öğrencilerin bilinçaltı dil yapılarını bilinç seviyesine çıkarma ve bunları kullanım alanına getirme
- Dilin işleyiş düzenini öğrencilere kavratma

- Öğrencilerin bir iletişim aracı olarak dili doğru ve etkili bir şekilde kullanmalarını sağlama.

“Dil bilgisi öğretiminin amacı kural ezberletmek değildir, dil bilgisi öğretimiyle, dilin kabul edilen ölçütler çerçevesinde daha doğru, düzgün ve daha etkili kullanılması amaçlanır” (Barın ve Demir, 2008: 3). Dil bilgisi dilin dört temel beceri alanını desteklemek amacıyla öğretilmelidir. Öğrenciler için soyut kalan dil bilgisi konuları ek ezberletip tanım yazdırma yoluyla öğretilemez. Geçici bir süre için bu bilgiler öğrencilerin hafızalarında kalabilir ancak bu şekilde tam ve anlamlı bir öğrenme gerçekleştirilemez. Bir dilin kurallarını bilmek o dili çok iyi kullanabiliyor olma anlamına gelmemektedir. Akyüz’e göre (2008: 426) ezberciliğin temel sebeplerinden biri; “Öğrenmenin ‘gerçekten bilgi edinme’ peşinde koşmaktan çok ‘sınavlara hazırlanmak’ şeklinde anlaşılmasıdır.” Bu yaklaşım yabancı dil öğretiminde istenen seviyede olmayışımızı da açıklamaktadır. Öğrencilerimize yabancı dil öğretiminde yabancı sözcüklerin Türkçeleri ezberletilmeye çalışılmaktadır. Öğrenciler gün, ay isimlerinin Türkçelerinin yabancı dildeki karşılıklarını bilmektedir ancak yabancı dille iletişimde büyük bir çoğunluğu sorun yaşamaktadır. Belli bir döneme kadar sınavlarda ezbere yönelik sorular sorulmakta iken günümüzde yapılan seçme sınavlarında baktığımızda ise sınavlarda okuyan, düşünen, sorgulayan öğrencilerin doğru cevaplayabileceği sorular sorulmaktadır. Bu sınavlarda dil bilgisine yönelik soruların sayısı üç ile beş arasında değişmektedir. Dil bilgisinin ağırlığı bu kadar azaltılmışken Türkçe derslerinin dil bilgisi ağırlıklı olarak işlenmemesi gerekmektedir. “Edebiyat eğitimi, sözcük çözümlemesi değildir” (Uçan, 2018: 132). Sözcüğün türünü bilmesine rağmen sözcüğün ifade ettiği anlam özelliğini bilmeyen, sözcüğü yazılı ve sözlü anlatım etkinliklerinde cümle içinde anlamlı olarak kullanamayan öğrencilerin dil eğitiminde hedeflenen seviyeye ulaşmaları mümkün değildir.

Dil bilgisi kazanımlarına bakıldığında program geliştirme teknikleri açısından sorunlu olmasında birtakım dil bilgisi kavramlarının terminolojik açıdan anlaşılır olmaması da yatmaktadır. Dil bilgisi kavramlarının çoğu öğrencilerin düşünce dünyalarında yer edinmemektedir. Demir, (2003: 413) “Yüklemde ifade edilen eylemin tarzını, miktarını, şiddetini, derecesini, sayısını, zamanını, süresini, sebebini...bildiren unsurların hepsine birden niçin ‘zarf tümleci’ ya da ‘belirteç tümleci’ diyoruz.” der.

Bu düşüncüyü bir örnekle açıklamak gerekirse:

- “Öğrenciler hocam hocam diye bağırırlar.”
- “Başarısız oldum diye üzölme!”

Klasik yöntemle yani özne, nesne ve tümleci bulduktan sonra gerisi zarf tümlecidir diyecek olursak “hocam hocam diye” ve “başarısız oldum diye” sözlerinin ikisine de zarf tümleci dememiz gerekir. Demir’e göre “birinci cümledeki hocam hocam diye sözü tarz tamlayıcısı, ikinci cümledeki başarısız oldum diye sözü ise sebep tamlayıcıdır.” (Demir, 2003: 416).

Dil bilgisi terimlerimizdeki sorunlar Cumhuriyet’in ilk yıllarında bu yana süregelmiştir. Bugün de okuma-anlama becerisinden yoksun öğrencilere zarf, çatı, dönüşlü, işteş gibi terimleri ezber yoluyla öğretmeye çalışıyor olmamız öğrencilerde anlamlı bir öğrenme oluşturmamaktadır. Zülfikâr’a göre (1991: 152) “Cumhuriyet dönemi Türkçecilik açısından bir atılım dönemi olmuş, Türkçenin kazandığı yüzlerce terim o yıllardaki çalışmaların eseri olmuştur.” Ancak terimlerin Arapçasını, Fransızcasını terk edip onları Türkçeleştirmek dil bilgisi öğretiminde sorunları büsbütün çözmeye yetmemiştir. Sözelimi “ettirgen” kelimesi Türkçedir ama öğrencinin düşünce dünyasında bu kelime yer edememiştir. Öğrencilere kendi yaşantıları yoluyla bu kavramların öğretilmesi öğrenme süreçlerine katkı sağlayabilir.

5. EĞİTİM VE ÖĞRETİM PROGRAMI

Eğitim bilimi terimi olarak program Türkçe Sözlük’te; (2005: 1627) “Yapılacak bir işin bölümlerini, bölümlerin sırasını ve zamanını gösteren tasarı, yetişek” olarak tanımlanmıştır. Eğitim-öğretim etkinlikleri belirli bir program çerçevesinde yürütölür. Program, uygulayıcılara yol gösterir. Programların çağın ve milletin değerlerine göre oluşturulan yaklaşımları vardır. Ülkemizde programlar 2005 yılından itibaren bilginin bireyden bağımsız olmadığı yaklaşımını savunan “yapılandırmacı” anlayışa göre düzenlenmektedir.

Eğitim programı, Demirel’e göre (2019: 4) “Öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir.” Eğitim programı hedef, içerik, öğrenme ve öğretme süreci ve değerlendirme olmak üzere dört boyuttan oluşur. Bu dört boyut arasında ise dinamik ilişkiler vardır. Dört boyuttan herhangi birinde meydana gelecek değişiklikler diğerlerini de etkilemektedir. 2005 yılında ülkemizde program geliştirmede yaşanan felsefi değişiklikle birlikte ölçme-değerlendirme sistemimiz de değişme göstermiştir. Klasik sınavlardan öte sadece ürüne

yönelik değil, sürece yönelik değerlendirme uygulamaları da yapılmaya başlanmıştır. Yine son yıllarda ölçme-değerlendirmede çoktan seçmeli testlere yer verilmesiyle içerik boyutu da etkilenmiş ders kitaplarında çoktan seçmeli testlere daha fazla yer verilmiştir.

20. yüzyıla kadar “konular listesi” anlamında kullanılan eğitim programı kavramının tanımı üzerinde yapılan yorumların ortak noktaları şu şekildedir:

- Konular listesidir.
- Ders içerikleridir.
- Çalışmaların programlanmasıdır.
- Öğretim materyalleri listesidir.
- Derslerin sıralanmasıdır.
- Hedef davranışlar grubudur.
- Okul içinde ve dışında öğretilen her şeydir.
- Okul personeli tarafından planlanan her şeydir. (Oliva, 1988’den akt. Demirel,

2019: 1).

Öğretim programı, okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir. (Demirel, 2019: 6). Öğretim programları bir dersin öğretimi için gerekli tüm etkinlikleri kapsar. O dersti öğreten öğretmene kılavuzluk eder. “En iyi ve işlevsel program ise bir sorunun giderilmesine, bir gereksinimin karşılanmasına yönelik olan programdır” (Demir ve Yapıcı, 2007: 178). Öğretim programlarının belli sürelerde güncellenmesi ve yenilenmesi doğaldır. Ülkemizde de 2005 yılından başlayarak yapılandırmacı yaklaşıma göre oluşturulan programlarımız son olarak 2018 yılında yeniden ele alınmış ve ortaya 2018 TDÖP ortaya çıkmıştır. Ancak 2005 yılından bu yana sadece 2018 yılında değil, birçok kez program değişikliğine gidilmiş olması programlarımızın sorun çözmekten ve gereksinim karşılamaktan uzak olduğunu düşündürmektedir. TDÖP’lerde gerek dört temel beceri alanında gerekse de dil bilgisi konularında belli bir sistemin henüz oturmadığı düşünülmektedir.

“Eğitim programı kavramı ve eğitimde program geliştirme çalışmaları özellikle 20. Yüzyıldan itibaren dikkatleri çekmeye başlamıştır. Ancak insanlık tarihi 2500 yıldır eğitimle ilgili düşüncelere tanıktır” (Demirel, 2019: 9). Ülkemiz de program geliştirme çalıştırmaları bakımından azımsanmayacak tarihsel bir geçmişe sahiptir. 1929 yılında yapılan TDÖP’deki hedeflerin büyük çoğunluğu günümüzdeki yapılandırmacı

programlarımızda yoktur. Sözelimi Orta Mektep üçüncü sınıf tahrir konuları arasında “Kitapta görülen bir vakanın bugün cereyan ediyormuş gibi gazeteye havadis olarak yazılması, bu havadise münasip bir serlevha konulması” (Komisyon, 1929: 12) konusu bulunmaktadır. Bu konuda öğrencinin yazı yazması için kendi yaşantılarından, hayal gücünden yararlanması gerekmektedir. Yapılandırmacılık da bugün bizden bunu istemektedir. Öğrencinin yaşantılarından yola çıkılmalı ve hayal gücü desteklenmelidir. 1929 programının geneline baktığımızda bizim yapılandırmacılığı aslında 2005 yılında keşfetmediğimiz görülebilir. “Yapılandırmacılık, öğretimle ilgili bir kuram değil; bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır ve bu kuram, bilgiyi temelden kurmaya dayanır” (Demirel, 2019: 237).

İnsan toplumsal bir varlıktır. Bireyin içinde yaşadığı toplumla uyum içinde olup meslek sahibi olmak gibi hedefleri vardır. “Bunu eğitim yoluyla sağlamak olasıdır, bu süreci de gerçekleştiren eğitim programlarıdır” (Demirel, 2019: 85). Programlar hazırlanırken programların sahadaki uygulayıcıları olan öğretmenler de sürece dahil edilmelidir. Çünkü ne kadar mükemmel bir program yapılırsa yapılsın uygulayıcı boyutu göz ardı edilen bir program istendiği kadar başarılı olamayacaktır. Bireyin ve toplumun ihtiyaçları, teknolojik gelişmeler ve millî değerlerin ön plana alınmasıyla oluşturulacak programlar eğitim sistemindeki mevcut sorunları çözmekte etkili olabilecektir.

İKİNCİ BÖLÜM

TÜRKÇE EĞİTİM/ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

1. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Eğitim-öğretim etkinliklerinde öğrencilerin ulaşması gereken kazanımlara ulaşım ulaşmadığının tespiti için ölçme ve değerlendirme yapılması gerekmektedir. Ölçme, Tekin'e göre "Belli bir nesne ya nesnelerin bilinen özelliğe sahip olup olmadığının ortaya konulduğu bir betimleme işlemidir." (Tekin, 2004'ten akt. Göçer, 2018: 19). Ölçmenin bir diğer tanımı Turgut tarafından yapılmıştır. Turgut'a göre ölçme; "Herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucunu sayılarla ya da başka sembollerle ifade etmektir" (Turgut, 2004'ten akt. Göçer, 2018: 17). Ölçme bir niteliğin ölçülen kişide olup olmadığının belirlenmesi için yapılır. Sayı ile yapılan ölçmeye nicel; sembolle ifade edilen ölçmeye ise nitel ölçme denir. Eğitim sistemimizde ölçme ve değerlendirme uygulamaları yıllardan bu yana tartışıl gelmiştir. Özellikle lise ve üniversite giriş sınavlarında uygulanmış ve uygulanan ölçme ve değerlendirme sistemleri toplumun geniş kesimlerini ilgilendirmekte ve bu geniş kesimlerce bu konularda eleştiri ve öneriler getirilmiştir.

Ölçme türleri doğrudan, dolaylı ve türetilmiş ölçme olmak üzere üçe ayrılır. Doğrudan ölçme; "Ölçülmek istenen özellik ya da nesnenin evrende var olduğu şekliyle kendi cinsinden bir birimle ölçülmesidir" (Yaşar, 2010: 19). Dolaylı ölçme; "Doğrudan gözleme uygun olmayan değişkenin niteliğinin var olma derecesinin veya miktarını belirlemek için bir başka değişken yardımıyla ölçme işlemi yapılarak söz konusu niteliğin derecesinin veya miktarının saptanmasıdır. (Yaşar, 2010: 19). Okullarımızda kullanılan ölçme türü genellikle dolaylı ölçmedir. Başarı seviyesinin doğrudan ölçülmesi mümkün değildir. Dolayısıyla öğrencinin seviyesinin belirlemek için dolaylı ölçmeden yararlanılır. Türetilmiş ölçme ise; "Ölçmeye konu olan değişken üzerinde başka bir ölçme işlemi yapmadan bu değişken ile başka değişkenler arasında bir bağıntı oluşturarak elde edilen ölçümlerdir. (Yaşar, 2010: 19).

Ölçme araçlarında olması gereken özellikleri Göçer, (2018: 18) şöyle sıralamıştır:

1. Geçerlik
2. Güvenirlik
3. Kullanışlılık
4. Objektiflik

5. Ayırt edicilik
6. Örnekleyicilik
7. Uygulanabilirlik
8. Puanlanabilirlik

Değerlendirme ise ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varma sürecidir. (Turgut, 1987'den akt. Göçer, 2018: 18). Değerlendirmede karar verme vardır. Değerlendirme sonucunda öğrencinin dersteki başarısına, hangi eğitim kurumuna yerleşeceğine karar verilir. Dolayısıyla değerlendirme birçok etkenin göz önünde bulundurularak karar verilmesi gereken bir süreçtir. Geleneksel değerlendirme yöntemleri ürüne ve sonuca odaklanır. Uzun yıllardır ülkemizde uygulanan değerlendirme sistemi de geleneksel değerlendirme sistemidir. 2005 yılında pilot uygulama ile başlanan ve 2006 yılında uygulamasına geçilen yapılandırmacı yaklaşıma göre oluşturulmuş öğretim programlarımız ile sadece sonuca değil, sürece de yönelik değerlendirme uygulamaları da başlamıştır. Sürece yönelik değerlendirme uygulamaları okullarımızdaki uygulanmaya başlamış olsa da üst eğitim kurumlarına öğrenci seçen sınavlarımız halen sonuca yönelik sınavlardır. Öğrencilerin uzun yıllar aldıkları eğitimin ardından lise ve üniversiteye geçişte kaderlerinin iki-üç saatlik sınavlara bağlı olması yıllardır eğitim sistemimizde tartışılan ancak kalıcı bir çözüm bulunamayan konulardandır.

Göçer, (2018: 29) öğretim sürecinde değerlendirmenin iki amaçla yapıldığını söyler. Bunlar; öğretimin değerlendirilmesi ve öğrenme eksiklerinin belirlenmesidir. Yapılan öğretim etkinliklerini değerlendirmek ve öğrenme eksiklerinin ne olduğunu belirlemek amacıyla yapılan değerlendirmelerde yıllardır birçok derste öğrencilere verilmesi beklenen kazanımlar noktasında eksikliklerimizin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu eksikliklerin giderilmesine yönelik kalıcı çözümler ise bulunamamıştır.

“Değerlendirmenin öğeleri; ölçme sonuçları, ölçüt ve karardır” (Göçer, 2018: 33). Değerlendirme yapabilmek için öncelikle elde ölçme sonuçlarının olması gereklidir. Ölçme sonuçları bir ölçüte vurularak bir karara varılır. Ölçüte göre değerlendirmeleri, mutlak değerlendirme ve bağıl değerlendirme olarak sınıflamak mümkündür. Mutlak değerlendirmede başarılı sayılmak için ulaşılması gereken bir puan vardır. Ortaokul ve liselerimizde bir öğrencinin bir dersten başarılı sayılabilmesi için mutlak ölçütler bulunmaktadır. Ortaokullarda en az 45, liselerde ise en az 50 puan alan öğrenciler o dersten başarılı sayılırlar. Üst eğitim kurumlarına yerleştirme amacıyla yapılan sınavlarda

ise bağıl ölçüt kullanılmaktadır. Bağıl ölçütte sınava giren grubun başarı veya başarısızlığı öğrenci başarı veya başarısızlığını etkiler.

Değerlendirmenin tek taraflı olmaması gereklidir. Öğrencilerin farklı zekâ alanlarına sahiptir. Gardner'ın "Çoklu Zekâ Kuramına" göre bireylerde uzamsal, sözel, mantıksal-matematiksel, kinestetik, müziksel, içsel, sosyal, doğasal ve varoluşsal olmak üzere dokuz farklı zekâ alanı vardır. Her bireyde bu zekâ alanlarından bir veya birkaçında baskınlık vardır. Ülkemizde yapılandırmacı yaklaşıma göre oluşturduğumuz öğretim programlarımız da bunu savunmaktadır. Her birey farklı ve değerlidir. Okullarda her ders ayrı öneme sahiptir. Okulun görevlerinden biri de bu farklı zekâ alanlarına sahip yetenekli öğrencileri keşfetmektir. Öğretim programlarımız bu yaklaşıma uygun oluşturulmuş olsa da ölçme araçlarımız ve değerlendirme yöntemlerimiz bu anlayıştan uzak kalmıştır. Dokuz farklı zekâ alanına sahip yüz binlerce öğrencinin aynı sınavlara girmesi ve aynı sorularla muhatap olması ölçme-değerlendirme sistemimizin sürece dayalı olmadığını göstermektedir. "Kısaca ülkemizde yapılandırmacı yaklaşımla eğitim, eski davranışçı anlayışla da sınav yapılmaktadır" (Güneş, 2014: 458).

Üst eğitim kurumlarına yerleştirme amacıyla yapılan sınavlar davranışçı anlayışla yapılmasında ötürü okullarımızda yapılan eğitim de yapılandırmacı yaklaşımdan uzaklaşmakta hatta bu anlayış terk edilmektedir. Sınavlarda sorulan soruların tamamı çoktan seçmeli test türünde olduğundan eğitim etkinliklerinde de her derste en önde gelen amaç, daha çok çoktan seçmeli test sorusu çözmek olmaktadır. Çoktan seçmeli testlerde bilişsel alan basamaklarından analiz, sentez ve değerlendirmeye yönelik sorular sorulamamakta; sorulmaya çalışılsa da çok sınırlı kalmaktadır. Öğrenciyi her yönüyle değerlendirmek gerekirken tek bir yönteme bağlı kalmak davranışçı anlayışın bir yansımasıdır.

2. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme farklı boyutları olan bir konudur. Türkçe dersi tek bir beceriye yönelik bir ders değildir. Dört temel dil becerisi ve bu becerilerle birlikte Türk dilinin kurallarını öğretmeye dayalı bir derstir. Farklı dil becerilerinin ölçme ve değerlendirilmesinde de farklı ölçme araçları kullanılarak sağlıklı bir değerlendirmeye ulaşmak mümkündür. Türkçe dersi öğrencilere dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dili kurallarına uygun kullanma konularında beceriler kazandırmayı

amaçlar. Becerinin kalıcı olması sürekli yapılmasıyla mümkündür. Bu farklı beceriler sadece ürüne yönelik değil süreci de içine alacak bir şekilde ölçülüp değerlendirilmelidir.

2005 yılından bu yana ülkemizde uyguladığımız öğretim programları sadece ürünün değil, sürecin de göz önünde bulundurularak ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yapılmasını istemektedir. Güneş'e göre (2014: 468) "Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencinin dil, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirme amaçlandığından ezber ve ansiklopedik bilgilere karşı çıkılmaktadır; ansiklopedik bilgiler bireyin zihinsel gelişiminin engellemektedir." Türkçe dersinde gerçekleştirilecek ölçme uygulamalarında ansiklopedik bilgilere yer verilmesi öğrenciye hiçbir şey katmayacaktır. Türkçe dersinde yıllardır öğrencilerin akıllarında kalmasını sağlamak amacıyla kodlamalar yoluyla özellikle dil bilgisine yönelik bilgilerin kalıcılığı sağlanmaya çalışılmaktadır. Sert ünsüz harfler, fiilimsi ekleri bu konuların bazılarıdır. Bloom Taksonomisinde yer alan bilgi ve kavrama basamağına ulaşmak; sorgulayan, araştıran bireyler yetiştirmeye katkıda bulunmaya yetmeyecektir. "Yapılandırmacı yaklaşımda program geliştirmeye 'Ne öğretilmeli' sorusu ile değil 'birey nasıl öğrenir' sorusu ile başlanmaktadır" (Güneş, 2014: 468). Her birey farklıdır. Dolayısıyla ezberle öğretmeye çalışmak da her birey üzerinde etkili olmayacaktır. Önemli olan öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olduğunu bilmek ve içeriği bu noktayı göz önüne alarak düzenleyebilmektir. Ülkemizde bu noktadaki en büyük sorun özellikle bazı bölgelerde sınıf mevcutlarının fazlalığıdır. Kırk, elli mevcuda sahip sınıflarda her bireyin farklı olduğu gerçeği göz ardı edilebilmekte, eğitim etkinlikleri daha çok ezbere dönük bir şekilde gerçekleştirilmektedir.

Türkçe öğretiminde ölçme uygulamalarının çeşitlendirilememesinde en önde gelen sebep ise İlköğretim Kurumları Bursluluk Sınavı ile Liselere Giriş Sınavında öğrencilere yöneltilen soruların sadece çoktan seçmeli testlerden oluşmasıdır. Ergün'e göre (2014: 29) "Test, modern eğitim sistemlerinin kanseridir." Bu ifade üzerinde düşünmek gerekir. Kanser, nasıl insan hücrelerine zarar vererek insanı ölüme sürüklüyorsa test de eğitim sistemlerini öldürmektedir. Test ile yetişen öğrencilerin okuma, sorgulama becerilerinin modern eğitim sistemlerinin istediği seviyede gelişmesi mümkün değildir. "Çoktan seçmeli testler ilk kez Amerika'da ortaya çıkmış ve 1914-1918 yılları arasında Amerika ordusunda 'Ordu Testleri' adıyla resmî olarak kullanılmaya başlanmış; 1940-45'li yıllarda objektif testler olduğu gerekçesiyle bütün ülkelere yayılmıştır" (Güneş, 2014: 472). Görüldüğü üzere çoktan seçmeli testlerin tarihçesi çok

eski yıllara dayanmamaktadır. Çoktan seçmeli testlerin yaklaşık yüz yıllık bir geçmişi vardır. Oysaki insanlık binlerce yıldır eğitim etkinlikleri üzerinde kafa yormakta ve daha iyi bir eğitimin nasıl olması gerektiği hakkında fikirler üretilmektedir. Dolayısıyla çoktan seçmeli testleri kullanmaktan başka bir yol olmadığı söylenemez. MEB’e göre (2018: 9) “4-8. sınıflarda sürecin yanı sıra sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı benimsenmelidir. Bu sınıf seviyelerinde bilişsel becerilerin ölçülmesinde yazılı sınavlardan yararlanılır. Yazılı sınavlar yapılandırılırken kullanılan maddelerin öğretim programı kazanımlarının bilgi, beceri tür ve seviyeleri ile tutarlı olmasına dikkat edilmelidir.” Yalnızca tek bir ölçme aracı kullanmak yanlıştır. Çoktan seçmeli testlere belli oranda elbette yer verilebilir. Ancak her beceriyi ölçmeye uygun olmayan bu soru tipinin her yerde kullanılması eğitim sistemimizin içinde bulunduğu en önemli çıkmazlardandır. Türkçe gibi öğrenciyi etkinliğe yöneltmesi beklenen bir dersin tüm sınav uygulamalarının bu şekilde yapılması ise okumaya, yazmaya, karşısındakini dinlemeye ve güzel konuşmaya önem verilmemesine ve sonuç olarak bu becerileri eksik kalmış öğrenciler yetiştirilmesine neden olacaktır. Beceri, yaparak yaşayarak ilerletilir. Dört seçenek arasından birinin doğru olduğu cümleleri okumak ise öğrencileri üreticilikten ve beceri kazanmaktan uzaklaştıracaktır.

Türkçe dersinde yapılması gereken değerlendirme etkinlikleri üç boyutta ele alınabilir:

1. Öğretimin başında yapılan değerlendirme
2. Öğretim sürecinde yapılan değerlendirme
3. Öğretim yılı sonunda yapılacak değerlendirme (Göçer, 2014: 69).

Öğretim süreci başında öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerinin belirlenmesi amacıyla değerlendirme yapılmalıdır. Süreç başında yapılacak değerlendirme sene sonunda öğrencilerin ne kadar ilerleme gösterdiklerini görmek açısından önemlidir. Sürecin başında yapılacak değerlendirme ile süreç sonuna yönelik bir hedef konulabilir. Öğretim sürecinde, öğretimin değerlendirilmesi ve öğrenme eksiklerinin belirlenmesi amacıyla değerlendirme yapılmaktadır. Öğretim yılı sonunda ise geline noktaı görmek amacıyla değerlendirme yapılır. Bunun yanı sıra MEB tarafından gerçekleştirilen LGS ile öğrencileri bir üst eğitim kurumuna yerleştirme amacıyla da değerlendirme yapılmaktadır. Tüm bu değerlendirmeler yapılırken farklı ölçme araçlarından faydalanılmakta ürünle birlikte süreç de göz önünde bulundurulmaya çalışılmaktadır.

Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisini ölçmek için farklı ölçme araçlarından faydalanmak zorunludur. Okumayı ölçen bir ölçme aracıyla dinlemeyi; konuşmayı ölçen bir araçla da yazmayı ölçmek mümkün değildir. “Nasıl ki dil becerilerini kazanma süreci farklı ise bu becerileri kullanma yeterliğinin belirlenmesi de farklı ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerektirmektedir” (Göçer, 2014: 214).

Yapılandırmacı yaklaşıma geçmemizle birlikte dil becerilerinde farklı ölçme-değerlendirme çalışmaları yapılmasının gerekliliği ortaya konmuştur. Eğitimi yapılandırmacı yaklaşıma göre yaparken ölçme-değerlendirme de bu yaklaşıma uygun yapılmalıdır. Yalnızca klasik yazılı sınavlarla tüm dil becerileri ölçülemez. Dört temel dil becerisini ölçebilmek için yapılması gereken çalışmalar aşağıda açıklanmıştır.

2.1. DİNLEME BECERİSİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

İnsanın hayatta ilk kazandığı dil becerisi olan dinleme becerisine yönelik yeterliklerin belirlenmesinde Göçer’e göre (2014: 217) “Bilişsel ve psiko-motor alandan çok duyuşsal alan ön plandadır.” Duyuşsal alan; “Duygu zenginliği, hayal gücü, sezgi, ilgi kurma, ilişkilendirme, öngöründe bulunma, hissedebilme ve empati kurabilme ile ilişkili bir alandır” (Göçer, 2014: 217).

Dinleme becerisi kazandırmak toplumsal ilişkilerde ve günlük hayatta öğrencilere büyük kolaylıklar sağlayacaktır. “İki dinleyip bir söylemek” iletişimde önemlidir. Dinleme becerisi kazandırmak ve bu beceriyi ölçmek ise klasik eğitim-öğretim ve ölçme uygulamaları ile yapılamamaktadır. Öğrencilerin okula başlarken dinlemeyi bilerek okula geldikleri kabul edildiğinden dinleme becerisi üzerinde yakın tarihlere kadar çalışmalar yapılmamış, dinleme becerisine öğretim programlarında da gerektiği kadar yer verilmemiştir.

Moore (1999: 60-61), Krathwohl (1964)’ten duyuşsal alanla ilgili olarak aşağıda verilen dört düzeyle ilgili açıklamaları aktarmıştır.

a) Kabul Düzeyi

Kabul düzeyi bir uyarana serbest olarak istekli katılımı (dinleme ve bakma) veya uyarılardan haberdar olmayı kapsar.

b) Karşılık Verme Düzeyi

Karşılık verme düzeyi, etkin katılımı kapsar. Bir uyarana istekli olarak katılımın yanı sıra ona gönüllü olarak belirli bir şekilde karşılık vermeyi içerir.

c) Değer Biçme Düzeyi

Değer biçme düzeyi, bir objenin, bir olgunun veya uyaranın değerini anlamayı kapsar.

d) Taahhüt (Kişiselleştirme) Düzeyi

Taahhüt düzeyi, içsel bir değer sisteminin tesisini ve öğrencinin bu sistemi gönüllü olarak kendisinin bir parçası haline getirmesini kapsar. (Krathwohl, 1964'ten akt. Moore, 1999: 60-61).

Öğrencilerin dinleme becerisine yönelik yeterliklerinin belirlenmesinde Göçer'e göre (2014: 218) "Öz değerlendirme, gözlem temelli kontrol listeleri, akran değerlendirme ve dereceli puanlama anahtarları kullanılabilir." Dinleme becerisi klasik yazılı sınavlar veya çoktan seçmeli testler yoluyla ölçülemez. 2005 ve sonrasında yapılan Türkçe öğretim programlarında dinleme becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Ancak dinleme becerisine yönelik sorular MEB tarafından gerçekleştirilen merkezî sınavlarda sorulmadığı için dinlemenin halen ihmal edilen bir beceri olduğunu ve doğru yöntemlerle öğretilip ölçülemediği söylenebilir.

2.2. KONUŞMA BECERİSİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Konuşma, insanın dinlemeden sonra kazandığı ikinci dil becerisidir. Her çocuk okula başlayınca kadar konuşmayı öğrenecek bir engeli yoksa aile ve çevresinden konuşmayı öğrenerek okula başlar. Her çocuğun okula başladığından getirdiği konuşma becerisi aynı değildir. Çocuğun yetiştiği ailenin eğitim seviyesi, yaşanılan yer, sosyoekonomik durum gibi etkenler konuşma becerilerinde farklılıklar oluşturur.

Konuşma Ülper'e göre (2018: 61) "Bir dilin temel dilsel özellikleri yanında sözlü diline özgü vurgu, tonlama, sezdirim gibi özelliklerin ve beden dilinin de işe koşulduğu etkileşimli bir süreç içerisinde iletişim amaçlı sözlü metin üretimidir." Konuşmada da bir metin üretilir. Bu metnin dil kurallarına uygun ve karşıdaki kişinin anlayabileceği özelliklere sahip olması gereklidir. Konuşma tek taraflı bir dil becerisi değildir. Doğru ve etkili konuşma becerisine sahip olabilmek için bireyin kelime dağarcığı dolu olmalıdır. Kelime dağarcığı kelimelerin anlamlarını ezberlemekle artmaz. Kelime dağarcığını artırmanın yolu da anlama becerilerinden doğru bir şekilde yararlanmak; iyi bir dinleyici ve okur olabilmektir.

Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde Göçer'e göre (2014: 234) "Psiko-motor alan kazanımları ve bunları yansıtan davranışların da göz önünde bulundurulması gerekir." Psiko-motor (devinişsel) öğrenme düzeyleri Moore (1999: 62-63) tarafından şöyle açıklanmıştır:

Kontrollü Tekrar Düzeyi

Kontrollü tekrar, basit bir temel becerinin talimatlar doğrultusunda ve denetim altında icra edilmesidir.

Bağımsız Tekrar Düzeyi

Bağımsız tekrar düzeyi, bir becerinin öğrenci tarafından denetimsiz ve kendine icra edilmesini kapsar.

Ustalık Düzeyi

Ustalık düzeyi, bir eylemin doğru, yeterli ve ahenkli olarak icra edilmesini kapsar.

Konuşma becerisinin ölçülmesinde de klasik yazılı sınavlar ve çoktan seçmeli testlerden yararlanılamaz. Konuşma, öğrencinin sözel performans göstermesini gerektiren bir beceridir. Konuşma becerisinin gelişim durumunun belirlenmesinde Göçer'e göre (2014: 235) "Öz değerlendirme, gözleme dayalı kontrol listeleri, akran değerlendirme ve dereceli puanlama anahtarlarından yararlanılabilir." Öğrencinin dil becerilerine yönelik gelişimini bütünsel bir şekilde görmek bakımından bu ölçme araçları kullanılmalıdır. Konuşma için öğrencilere baskıdan uzak, kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri ortamlar sağlanmalıdır. Akyol'a göre (2019: 24-29) konuşmayı geliştirme stratejileri ile şunlardır:

- Hikâye anlatımı
- Sınıf içi konuşmalar
- Pantomim
- Drama
- Sözel raporlar.

Sınıf içinde yukarıda bahsedilen stratejilerin uygulanması için konuşma eğitimine Türkçe dersinde haftalık en az bir saatlik süre ayrılması gerekmektedir. "Sınıf içi konuşmalar çocuğun düşünce gücünü geliştirme aracıdır ve yazılı anlatıma da katkı sağlamaktadır" (Akyol, 2019: 27). Dil becerilerinin birbirini besleyen alanlar olduğu göz

ardı edilmeden öğrenciler dört temel dil becerisine de aynı önem verilerek geliştirilmeye çalışılmalıdır.

2.3. OKUMA BECERİSİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Okuma becerisi ve bu becerinin ölçülmesi Türkçe dersindeki en önemli sorunlardan birini oluşturmaktadır. Okuma becerisi Göçer'e göre (2014: 197) "Öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasına fırsat veren; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alan bir beceridir." En son 2017 yılında değişen Liselere giriş sistemi de göstermiştir ki "Nitelikli" olarak belirlenen liselere; okuma becerisi gelişmiş, sorgulayan ve araştıran öğrencilerin alınması istenmektedir. Bu becerilere sahip öğrencilerin tespiti için de "yeni nesil" sorulara yer verilmekte ve "çok yönlü düşünme becerisine sahip olma" aranmaktadır.

Okumayı, okula başlayan her öğrenci özel bir engeli yoksa öğrenir. Okumayı bir alışkanlık haline getirmek ise kolay bir iş değildir. Okumanın alışkanlık haline getirilmesi için öğrencinin ilkökul yıllarından itibaren nitelikli eserlerle tanıştırılması ve okumanın eğitim hayatlarında ne kadar önemli olacağının öğretilmesi gerekmektedir. "Okuma becerisini ölçmeye yönelik sorular sadece bilgiye ve kavramaya dayalı olmamalı, çocuğun zekâsını bu iki alanın dışındaki diğer alanlarda da eğitmeyi, geliştirmeyi hedef almalıdır." (Göçer, 2014: 203). Sadece bilgi ve kavrayama yönelik soruların sorulması öğrencileri ezbere yöneltecektir. Günümüz eğitim sistemi ise iyi ezberleyen değil yorum yeteneği gelişmiş öğrenciler istemektedir. "Okuma-anlama sorularında Bloom taksonomisinin kavrama ve analiz basamağına yönelik soruların kullanılabilmesi daha uygundur" (Göçer, 2014: 205).

Okuma becerisinin değerlendirilmesinde kullanılabilecek bir diğer sınıflandırma ise Barrett Taksonomisidir. Barrett Taksonomisi beş farklı kategoriden oluşur. Bu kategoriler şunlardır:

Basit Anlama: Fark etme, detayları, ana fikri olayların sırasını, karşılaştırmaları, karakterlerin davranışlarını fark etme.

Yeniden Organize Etme: Sınıflandırma, ana hatlarını belirleme, özetleme, sentezleme.

Derinlemesine (Çıkarımsal) Anlama: Metni destekleyici detaylara yönelik çıkarımda bulunma; metni destekleyici detaylara, ana fikre, eylemlerin sırasına,

karşılaştırmalara, neden-sonuç ilişkilerine, karakter davranışlarına, yazarın kullandığı mecazî dile yönelik çıkarımlarda bulunma; sonuçları tahmin etme.

Değerlendirme: Hayal ve gerçeği değerlendirme; fikirleri, uygunluğu, metnin değerini, ilgi çekiciliğini ve kabul edilebilirliğini değerlendirme.

Memnuniyet: İçeriğe yönelik duygusal tepki; karakterler veya olaylara, yazarın kullandığı dile tepki. Betimleme. (Yıldırım, 2012: 48-54):

2.4. YAZMA BECERİSİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Türkçe öğretiminde yazma becerisi yazılı sınavlar aracılığıyla ölçülmektedir. 1611 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yazılı sınavların değerlendirilmesinde dil bilgisi sorularına %30'dan fazla, yazılı anlatıma (kompozisyon) %40'tan aşağı yer verilmemesine ve yaklaşık %30'luk bir oranda anlam, kavrama ve yorumlama soruları bulunması gerektiği belirtilmiştir. Yazma becerisi en az %40'lık bir ağırlığa sahiptir. Yazma, diğer dil becerilerine göre gelişmesi daha zor olan bir beceridir. Yazma çalışmaları öğrenci için sabır ve disiplin gerektiren çalışmalardır. Yazmada etken olan unsurlar Yıldız'a göre (2013: 220-221) "Okunan ürünler, çevre, yetenek ve zekâ, hayal gücü ve mantık kurgusudur.

Okullarda verilen yazma eğitimi her öğrenciyi yazar yapmayı amaçlamaz. Okullarda verilen yazma eğitimiyle amaç, her öğrencinin hayatta kendisini yazılı olarak ifade edebilmesini sağlamaktır. Yazma öğretiminde kazandırılmak istenen üst beceriler şunlardır:

- Eleştirel düşünme becerisi
- Yaratıcı düşünme becerisi
- İletişim becerisi
- Araştırma becerisi
- Problem çözme becerisi
- Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi
- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi (Yıldız, 2013: 221-223).

Kazandırılmak istenen becerilere baktığımızda yazma öğretiminin ne kadar uzun bir süreç gerektirdiği görülmektedir. Bu becerilerin kazandırılması için öğrencinin öncelikle diğer dil becerilerinde eksiklerin giderilmiş olması gerekmektedir. Dinleme ve okuma yoluyla kelime dağarcığı gelişmemiş bir öğrencinin bir sayfa anlamlı bir metin

oluşturması mümkün değildir. Ana dilinde yazılmış nitelikli yazar ve eserlerle tanıştırılan öğrencilerin nitelikli yazılar yazabilmesi mümkündür. “Öğrencilerin çoğu yazma isteği duymayabilirler. Bu isteksizlik, kendine güvensizlikten de gelebilir. Öğretmen, bir öğrencinin duygu ve düşüncelerini yazıyla, yeterince açık ve etkili olarak anlatabilme becerisini kazanabileceğine inanmalı ve bu inancını öğrencilerine de aşılmalıdır” (Göğüş, 1978: 244).

Göğüş’e göre (1978: 337) “Sözcükleri doğru yazmamak, dil bilgisi bilmemekten çok, yazım eğitimi eksikliği ya da yanlış alışkanlıktır.” Türkçe derslerinin bir bilgi yükleme dersi olarak değil uygulamalarla dolu olarak işlenmesinin gerekliliği de burada ortaya çıkmaktadır. Öğrencilere yazım kurallarının madde madde yazılarak anlatılması ile kalıcı öğrenme sağlanamaz. Öğrenci, kelimenin doğru yazımını ancak kendi yazarak kalıcı bir şekilde öğrenebilir.

Üst eğitim kurumlarına öğrenci seçerken uyguladığımız sınav sistemlerimiz yazma becerisinin ölçülmesine imkân tanımadığından yazma becerisinde yeteri kadar gelişme gösteren bireyler yetiştiremediğimiz gerçeğiyle karşı karşıyayız. Türkçe derslerinde dil becerileri öğretilmeye çalışılmaktadır. Güneş’e göre (2014: 468) “Beceri eğitim yoluyla basit bir şekilde aktarılamaz, bireyin aktif çabalarıyla ve gerçek uygulamalara dayalı olarak geliştirilir.” Yazma da bir beceri olduğuna göre kuramsal bilgi aktarımlarıyla bu becerinin geliştirilmesi mümkün değildir. Yazma, aşamaları öğretilerek öğrencilere aktarılmalı ve öğrencilerin gösterdiği yazma yetersizlikleri ve yazım yanlışları sabırla geliştirilip düzeltilmelidir.

3. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN ÖLÇME-DEĞERLENDİRME ARAÇLARI

Türkçe öğretiminde öğrenci başarısını değerlendirmek amacıyla farklı ölçme-değerlendirme yöntemlerinden yararlanılabilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre oluşturulan ilk öğretim programımız olan 2006 İlköğretim TDÖP’te “Değerlendirme Araç ve Yöntemleri” başlığı altında Türkçe dersinde kullanılabilecek ölçme-değerlendirme araçları şu şekilde belirlenmiştir:

- Kısa Cevaplı Maddeler
- Çoktan Seçmeli Maddeler
- Eşleştirme Maddeleri
- Doğru / Yanlış Maddeleri

- Açık Uçlu Sorular
- Görüşme
- Tutum Ölçekleri
- Öz Değerlendirme
- Akran Değerlendirme
- Gözlem
- Öğrenci Ürün Dosyaları
- Performans Ödevi
- Proje Ödevi (MEB, 2006: 216-226).

Yukarıda belirtilen ölçme-değerlendirme araçlarından “Kısa Cevaplı Maddeler”, “Çoktan Seçmeli Testler”, “Eşleştirme Maddeleri”, “Doğru / Yanlış Maddeleri”, “Açık Uçlu Sorular” ve “Görüşme” 2006 yılı öncesinde de ölçme-değerlendirme çalışmalarında kullanılan araçlardır. “Tutum Ölçekleri”, “Öz Değerlendirme”, “Akran Değerlendirme”, “Gözlem”, “Öğrenci Ürün Dosyaları”, “Performans Ödevi” ve “Proje Ödevi” ise yapılandırmacı yaklaşıma göre oluşturulan öğretim programları ile uygulanmaya başlanan ve sadece ürüne değil, süreci de göz önünde bulunduran ölçme-değerlendirme araçlarıdır. Sürece yönelik ölçme-değerlendirme araçlarından olan “Performans Ödevi” MEB tarafından 26.07.2014 tarihinde kaldırılmıştır. Diğer ölçme-değerlendirme araçları ise hâlen eğitim-öğretim uygulamalarında kullanılmaktadır.

3.1. GELENEKSEL ÖLÇME DEĞERLENDİRME ARAÇLARI

Geleneksel ölçme değerlendirme araçları sonuca odaklı ölçme değerlendirme araçlarıdır. Öğrencinin belli bir sürede belli sayıda soruya verdiği doğru cevaplara odaklanılarak başarısı ölçülür ve ölçme sonucunda bir değerlendirme yapılır. Yapılandırmacı yaklaşım ile program oluşturmaya başlanılan 2005 tarihinden bu yana bu ölçme araçlarının ağırlıklı olarak kullanılmaması bekleniyor olsa da özellikle merkezî yerleştirme sınavlar hâlen geleneksel ölçme değerlendirme araçlarıyla yapılmaktadır.

3.1.1. Kısa Cevaplı Maddeler

Kısa cevaplı maddeler, hazırlanması yazılı sınavlara göre daha kolay bir ölçme aracıdır. Bu testlerde daha çok soru sorulabilir. Şans başarısı ise yok denecek kadar azdır. Kısa cevaplı maddeler öğrencilerin, tanımları ve ifadeleri bilip bilmediğini ölçme imkânı verir. Bu testler yoluyla alt seviye hedefler ölçülebilir. Dolayısıyla Türkçe öğretiminde

bu testlere sıkça yer verilmemelidir Öğrencinin yalnızca ezber yoluyla doğru cevabı bulabileceği soru tiplerinin Türkçe öğretiminde yer almaması gereklidir.

Öğrencinin “Bir adı nitelik, nicelik, yer, sıra vb. bakımından niteleyen, belirten kelime, ön ad” nedir sorusuna “Sıfat” şeklinde cevap vermesi onun sıfatı bildiği anlamına gelmeyecektir. Türkçe dersindeki kavramsal ifadelerin öğrencinin zihnine yerleştirmesi o kelime türünü okuduğu metinlerde tespit edip yazılarında kullanmasıyla mümkün olabilir. Dil bilgisi terimlerinin ezberletilerek kısa cevaplı maddeler yoluyla ölçülmesi Türkçe dersinin hedeflerine hizmet etmeyecektir.

Kısa cevaplı sorular hazırlanırken aşağıdaki esaslara dikkat edilmelidir:

- Sorunun ifadesi belirsiz olmamalıdır.
- Her soru, ölçülmesi planlanan bir kazanımı yoklamalıdır.
- Sorunun cevabı kesin olmalıdır.
- Sınavdaki sorular başka sorulara ipucu olmamalıdır.
- Soru cümlesi, cevaplayıcının tanıdığı bir kaynaktan aynen alınmamalıdır.
- Bir sorunun ifadesinde, sorunun cevabının bulunmasında işe yarayacak ipuçları verilmemelidir. (MEB, 2006: 216).

3.1.2. Çoktan Seçmeli Maddeler

Çoktan seçmeli testlerin varlığı eğitim sistemimizin ölçme boyutuyla ilgili önemli bir sorundur. Lise giriş sınavlarında 8, üniversite giriş sınavlarında 12 yıllık öğrenci emek ve birikiminin iki-üç saatlik bir süre içerisinde tek yönlü bir ölçme aracıyla ölçülüyor olması yıllardır en temel sorunlarımızdan olmuştur. Çoktan seçmeli testlerle öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerilerin doğru bir şekilde ölçülemediği bilinmektedir. Göçer’e göre (2014: 281) “Öğrenciler kendilerinde olması gereken özellikleri ölçme aracıyla gösterip istenilen davranışları sergileyebiliyorsa eğitim etkinlikleri amaca uygun bir şekilde gerçekleşiyor demektir.” Çoktan seçmeli testler aracılığıyla istenilen tüm davranışların sergilenip sergilenmediğinin tespiti mümkün değildir.

Çoktan seçmeli testlerde seçenek sayısı 4-8. sınıf seviyesinde dört iken 9. sınıftan itibaren seçenek sayısı beşe çıkar. Çoktan seçmeli testlerde doğru cevabı şans başarısıyla bulma oranları %20 ila %25 arasında değişmektedir. Şans başarısının çok da düşük bir oranda olmaması çoktan seçmeli testlerin en önemli dezavantajlarından biridir. Çoktan seçmeli testlerin bir diğer önemli dezavantajı da öğrencilerin üst seviye zihinsel

becerilerini kullanmalarını gerektirmemesidir. Doğru cevap genellikle sorunun içinde bulunduğundan öğrencinin doğru cevabı bulup çıkartması yeterli olacaktır. Ergün’e göre (2014: 29) “Test, insan beyninin analizci ve yaratıcı özelliğini yok etmektedir. Teste dayalı eğitim sistemi devam ettiği sürece insanlığın genel gelişimine de olumsuz etki edecektir.” Çoktan seçmeli testlerin kullanışlı olmadığı modern eğitim sistemlerine ilişkin kafa yoran birçok kişi tarafından dillendirilmiştir. İlkokulda öğrencilerimize okumayı öğrettikten sonra çoktan seçmeli testlerle tanıştırmamıza rağmen uluslararası katılımlı, çoktan seçmeli test şeklinde gerçekleştirilen PISA sınavlarında istediğimiz noktada olamayışımız çoktan seçmeli testleri de doğru kullanamadığımızı göstermektedir. 2015 PISA sonuçları ulusal raporuna göre sınava Türkiye’den katılan öğrencilerin üst seviye yeterliği ifade eden 5. ve 6 seviyedeki toplam oranı %0,6’dır. Bu oran sınava katılan tüm ülkelerde 5,6; OECD üyesi ülkelerde ise 8,3’tür. (PISA 2015 Ulusal Raporu, <http://pisa.meb.gov.tr/>).

Çoktan seçmeli testlerin eğitim öğretim ve ölçme-değerlendirme etkinlikleri için birtakım zararları bulunmaktadır. Bu zararlar Güneş’e göre (2014: 473-476) şu şekildedir:

- Doğrudan çok yanlışları öğretir.
- Öğrencileri ezbere yöneltir.
- Doğru cevapların %25’i tesadüfen bulunur.
- Kopya çekmeyi kolaylaştırır.
- Konuşma ve yazma becerilerini geliştirmede yetersiz kalır.
- Dili ve düşünceyi tek tip hâle getirir.
- Yaratıcılık ve üreticilik becerilerini sınırlandırır.
- Tek doğru cevaba yöneltir ve zihinsel zenginliği sınırlandırır.
- Öğrencileri robotlaştırır.
- Bazı becerileri ölçmede yetersiz kalır.

Görüldüğü üzere çoktan seçmeli maddelere özellikle Türkçe dersine yönelik yapılacak ölçmelerde çok az yer verilmeli mümkünse hiç yer verilmemelidir. Çoktan seçmeli maddelerle Türkçe dersinin dört temel beceri alanı olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden yalnızca okuma becerisine yönelik kazanımlar ölçülebilir. Okuma becerisi gibi diğer dil becerilerini besleyen ve öğrencilerin her derste ve eğitim kademesine ihtiyaç duyduğu bir becerinin de yalnızca çoktan seçmeli testlerle ölçülmesi ortaya doğru sonuçlar koymayacaktır.

3.1.3. Eşleştirme Maddeleri

Eşleştirme maddeleri bir sütundaki soruların diğer sütundaki cevaplarla, bir kavramın ilişkili olduğu diğer kavram ya da kavramlarla vb. eşleştirilmesi ile yapılandırılır. (MEB, 2006: 218). Eşleştirme maddeleri ile yapılan ölçmede nesnel bir puanlama yapmak mümkündür. Eşleştirme maddeleri, kavramların öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı tespit etmekte etkili bir araçtır. Şans başarısıyla doğru cevabı bulma ihtimalini azaltmak için eşit olmayan sayıda madde ve seçenek oluşturulması gerekir.

Eşleştirme maddeleri “Kim?, Ne?, Nerede?” gibi soruların cevabını oluşturan olgusal bilgilerin ölçülmesinde daha kullanışlıdır. Eşleştirmeli sorular hazırlanırken aşağıdaki esaslara dikkat edilmelidir:

- Bir eşleme takımında verilen seçeneklerle eşleştirilmesi istenilenler eşit sayıda olmamalıdır.
- Cevap listesi, bir kelime listesi ise alfabetik; rakam, sayı, tarihten oluşuyorsa büyüklük sırasına göre düzenlenmelidir.
- Eşleştirme için iyi bir yönerge yazılmalıdır. (MEB, 2006: 218).

3.1.4. Doğru/Yanlış Maddeleri

Doğru/Yanlış maddeleri verilen bir cümlede yer alan bilgilerin mevcut bilgilere göz önünde bulundurularak doğru mu yanlış mı olduğunun tespit edilmesinin istendiği madde türüdür. Öğrenciden bir bilginin doğru veya yanlış olduğunu bulması istenir. Cevapta iki ihtimal söz konusu olduğu için şans başarısı en yüksek ölçme aracı doğru / yanlış maddeleridir. “Bu maddeler, çoğu zaman yanlış cevapların doğru cevaplardan daha güvenilir olması nedeniyle eleştirilere maruz kalmaktadır” (MEB, 2006: 218). Bu nedenlerden ötürü bu maddelerin kullanımı Türkçe öğretiminin ölçme-değerlendirilmesinde pek önerilmemektedir.

3.1.5. Açık Uçlu Sorular

Açık uçlu sorular, Türkçe öğretiminde en sık kullanılan ölçme araçlarındandır. Açık uçlu soruların en önemli özelliği cevap serbestliği sağlamasıdır. Açık uçlu sorular aracılığıyla bilişsel alanın üst düzey basamaklarındaki analiz, sentez ve değerlendirme gibi davranışlar ölçülebilmektedir. “Yazılı sınavlarda bir önceki sınavdan sonra işlenen konulara ağırlık verilmek üzere, sorulacak sorular geriye doğru azalan bir oranda, işlenen konulardan seçilmelidir” (Göçer, 2014: 79).

Türkçe dersinde yapılacak yazılı sınavlara ilişkin 1611 sayılı Tebliğler Dergisinde (MEB, 1970: 251) şu bilgilere yer verilmiştir: “Öğrencilere mutlaka metin verilmeli, anlama ve bilgi soruları yalnız bu metne dayalı olmalıdır. Metin ortalama 75-80 kelimeden uzun olmamalıdır. Yazarı veya yazarları belirtilmelidir. Sorularda ezberlenmiş bilgilerin tekrarlanması istenmemeli; sorular verilen metinle doğrudan doğruya ilgili olmalıdır. Sorular, öğrencileri bunaltacak kadar çok sayıda ve güçlükte olmamalı, onların genel seviyesini ölçme ve değerlendirmeye yetmelidir. Not bareminde dil bilgisi sorularına %30’dan fazla, yazılı anlatıma %40’tan aşağı yer verilmemelidir.” Bu bilgiler yazılı sınav uygulamalarında bugün de göz önünde bulundurulacak bilgilerdir. Türkçe dersi yazılı sınavları bu ölçütlere göre düzenlenmektedir. 1970 yılında da ezberlenmiş bilgilerin tekrarının istenmemesi dikkat çekicidir. Yazılı sınavların diğer sınav türlerinden belirgin farkları bulunmaktadır. Yazılı sınavda öğrencinin şans başarısıyla doğru cevaba ulaşma şansı yoktur. Bu durum ölçmenin güvenilirliğini dolayısıyla geçerliğini de artıran bir durumdur. Yazılı sınavlarda analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına uygun sorular sorulabileceğinden yazılı sınavlar aracılığıyla okuyan, düşünen, bilgiyi organize eden, özgün yanıtlar veren öğrencileri tespit edebilmek mümkündür. Türkçe gibi öğrencinin okumasının, yazmasının önemli olduğu bir derste yazılı sınavlardan olabildiğince yararlanılması gerekmektedir. 1929 programında yer alan “Türkçe dersleri nazari olmaktan ziyade amelî bir mahiyeti haiz olmalıdır” (Komisyon, 1929: 7) ifadesi bu noktayı işaret etmektedir. Öğrencinin dil becerilerindeki seviyesini ölçmek için öğrencinin ortaya koyacağı ürüne ihtiyaç vardır. Okuduğunu anlama, düşüncelerini yazıya geçirme becerilerini ölçebilmek için öğrencinin etkin olması gerekir. Bu dil becerileri de en doğru şekilde yazılı sınavlar aracılığıyla ölçülebilir.

Yazılı sınav sorularının hazırlanmasında öğretmenlerin dikkat etmesi gereken bazı noktalar vardır. Bu noktalar aşağıda belirtilmiştir.

- Yazılı yoklama soruları hazırlanırken ölçülecek nitelikler iyi belirlenmeli, hedefler açıkça tanımlanmalıdır.
- Öğrenciden ne istendiği, soruya ve sorunun alt maddelerine kaç puan verileceği yazılı kâğıdında belirtilmelidir.
- Sorulara verilebilecek yanıtlar sınırlandırılmalıdır. Sorular her öğrencinin doğru olarak anlayabileceği şekilde açık yazılmalıdır.
- Sorular yazılırken ne kadar yanıt yazılacağı açıkça belirlenmelidir.

- Sorular hazırlanırken sorulara verilebilecek olası cevaplara kaç puan verileceğini gösteren analitik puanlama anahtarı hazırlanmalıdır.

- Daha uzun tek bir soru sormaktansa daha kısa iki soru hâlinde sorma tercih edilmelidir. (Başol, 2013: 39; Çetin, 2008: 74-76).

- Öğretmenlerin yazılı sınav uygularken dikkat etmesi gereken noktalar da vardır. Göçer'e göre (2005: 82-83) bu noktalar şunlardır:

- Sınavın tarihi, saati ve niteliği (süre, soru sayısı, not dağılımı... vb.) hakkında öğrenciler bilgilendirilmeli; soruların nasıl cevaplanacağıyla ilgili açıklamalar (yazının güzelliği, tam olarak cevaplanması, cevabın bitiminde gözden geçirilmesi vb.) yapılmalıdır.

- Sorular işlenen konuların içeriklerine uygun olmalıdır, kapsam geçerliği özelliğini taşımalı, akademik yaşantılarına uygun olmalıdır.

- Sorular kazandırılması gereken hedef ve davranışlara dayanmalı, öğrencilerin neleri öğrenip, neleri öğrenmediklerini belirleyici şekilde hazırlamaya dikkat edilmelidir.

- Sorular açık ve anlaşılır bir dille yazılmalıdır.

- Dil bilgisi soruları ezberlenen bilginin yoklanması şeklinde değil, metnin içerisinden ve işlevsel bir yapıda olmasına önem verilmelidir.

- Kompozisyon soruları orijinal fikirleri ortaya çıkaracak nitelikte olmalı, kendi yaşantısından örnekler vermelerine, kendi düşüncelerini uygulayabilmelerine ve hayal güçlerini kullanabilmelerine imkân vermelidir.

- Öğretmenler sordukları soruların sayısını fazla tutmalı ve cevap anahtarını hazırlamalıdır.

- Yazılılar en geç on beş gün içinde okunmalı, sonuçlar öğrencilere kâğıtlar dağıtılarak duyurulmalıdır.

Yukarıdaki belirtilen ilkeler dil becerilerini etkin olarak kullanırmaya yöneliktir. Açık uçlu sorularla varılmak istenen hedef öğrencinin üst seviye bilişsel becerilerini görmek ve ezber yoluyla değil düşünce yoluyla yeni bilgiler öğrenmesine imkân vermektir. Yazılı sınavlar belirtilen kurallara uygun bir şekilde yapılsa da nihaî hedef olarak görülen üst eğitim kurumlarına öğrenci seçme sınavlarının çoktan seçmeli test tekniğiyle uygulanması öğrencilerin okuyan, yazan bireyler olarak değil, daha çok test çözen bireyler olarak yetişmesine yol açmaktadır. Daha çok test çözmek dil becerilerinin gelişimine katkı sunmamaktadır.

Açık uçlu sorularla oluşturulan ölçme araçlarında “soru sayısının sınırlı olması, puanlamaya duygusal etkenlerin karışma olasılığı, öğrenci hızının ölçmeye karışması ve soruların güçlük derecesinin tayin edilmesinin zorluğu” gibi etkenler açık uçlu soruların sınırlı yönleridir. Bu sınırlılıkları en aza indirmek için açık uçlu sorular hazırlanırken aşağıdaki esaslara dikkat edilmelidir:

- Sorular sınırlandırılmalı, genel sorular sorulmamalıdır.
- Sorular açık ve anlaşılır olmalıdır.
- Sınavdaki sorular birbirinden bağımsız olmalıdır.
- Sorular mutlaka belli davranışı yoklayan nitelikte olmalı, kitabın belli yerlerinden aynen alınmış ifadeleri içermemelidir.
- Uzun ve az sayıda soru yerine kısa ve çok sayıda soru tercih edilmelidir.
- Sorularda ifade ve yazım hataları olmamalıdır. (MEB, 2006: 219).

3.1.6. Görüşme

Sözlü sınavlar öğrenci ve öğretmen arasında sözlü iletişimi zorunlu kılar. Günümüzde geçmiş dönemlerde bilindiği şekliyle klasik sözlü sınavlar uygulanmamaktadır. Sözlü sınavlarda öğrencinin başarı sağlaması için konuşma becerilerinde gelişmiş olması gereklidir. Ancak başarı için sadece bu yetmez. Öğrencinin kişilik özellikleri de işin içine gireceği için heyecanlanan ve strese giren bir öğrenci kendini istediği gibi ifade edemeyebilir. Bu bakımdan “Bu sınavların güvenilirliği düşüktür ve değerlendirmeler nesnel olmayabilir” (MEB, 2006: 219). 2006 yılı öncesinde “Sözlü Notu” olarak bilinen ölçme aracı, 2006 yılından sonra yapılandırmacılığın etkisiyle öğrencinin kısa bir sürede gösterdiği performansa dayalı olarak değil, dönem boyunca yaptığı çalışmaları göz önünde bulundurularak verilen “Ders ve Etkinliklere Katılım Puanı” olarak belirlenmiştir. Ders ve Etkinliklere Katılım Puanları Türkçe dersinde her dönem üç adet olarak verilmekte ve bu üç puanın ortalaması dönem sonundaki karne puanının oluşmasına üçüncü bir yazılı sınav gibi katkı sağlamaktadır.

3.2. SÜREÇ ODAKLI ÖLÇME DEĞERLENDİRME ARAÇLARI

Süreç odaklı ölçme değerlendirme araçları sonuçla birlikte sürecin de göz önünde bulundurulmasını gerektiren ölçme değerlendirme araçlarıdır. Öğrencilerin sadece birkaç saatlik sınav performanslarına göre değil, dönemler boyunca gösterdikleri performanslarının da göz önüne alınmasına imkân tanır. Öğrenci hakkında en doğru

kararın verilebilmesi için sonuç odaklı geleneksek ölçme araçlarıyla birlikte süreç odaklı ölçme araçları da kullanılmalıdır.

3.2.1. Tutum Ölçekleri

“Tutum, en basit tanımıyla bireyin bir konudaki eğilimidir” (Göçer, 2014: 142). Bireyin eğilimleri somut olarak gözlenemez. Tutum; “Gözlenebilen, ortaya konan davranış değil, davranışa hazırlayıcı bir eğilimdir” (MEB, 2006: 220).

“Tutumların ölçülmesinde en çok kullanılan yöntem Likert ölçeğidir. Likert tipi ölçeklerle, ölçülmek istenen tutumla ilgili çok sayıda olumlu ve olumsuz ifade yazılır. Bu ifadeler için, “Tamamen katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” şeklinde tepkide bulunulur” (MEB, 2006: 220). Bu şekilde ölçeği cevaplayan kişinin ölçekte yer alan tutum ifadesine katılma veya katılmama derecesi tespit edilmiş olur. “Bir kişinin ölçekten aldığı puan, ölçekte bulunan maddelerden aldığı puanların toplamından oluşur” (MEB, 2006: 220). “Tutumlar ölçeklerle ölçülmelerinin yanı sıra gözlemler yoluyla da kestirilebilir” (Başol, 2013: 130-104).

Öğrencinin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını belirlemek için eğitim öğretim sürecinin başında, öğretmenin ilk defa girdiği sınıfı tanıması amacıyla tutum ölçekleri uygulanır. Ayrıca sınıfa yeni gelen öğrencilere bireysel olarak da uygulanabilir. Uygulama sonucunda Türkçe dersine karşı olumsuz tutuma sahip olan öğrencilere, karşı eğitim öğretim sürecinin ilerleyen dönemlerinde, bu tutumlarını gidermeye yönelik tedbirler alınır. (MEB, 2006: 220).

3.2.2. Öz Değerlendirme

Öz değerlendirme; “Öğrencilerin kendi çalışmalarının uygunluğuna ilişkin ölçütleri belirledikleri ve bu ölçütlerin ne kadarını karşıladıklarına ilişkin kararları kendilerinin verdikleri değerlendirme türüdür” (Göçer, 2014: 135). Öz değerlendirme yapılabilmesi için her şeyden önce öğrencinin kendisini tanıyarak olması gereklidir. Öğrencinin öğrenme eksiklerini ve ihtiyaçlarını bilmeden öz değerlendirme yapılabilmesi mümkün değildir. Başarı için öğrencinin kendini tanıması önemlidir. Öğrencilerin öz değerlendirme yapabilmeleri için Göçer’e göre (2014: 135) “Öncelikle öğrenciler nasıl değerlendirileceklerine karar vermeleri konusunda teşvik edilmelidir.” Öz değerlendirme çalışmaları öğrencileri kendilerine dönüt vermelerini ve eleştirel düşünme becerilerini de geliştirmelerini sağlar. Yapılandırmacı yaklaşım da öğrencinin kendi öğrenmelerinden

sorumlu olmasını teşvik eder. Öğrenci pasif alıcı olmamalı, sürecin her anında aktif olarak yer almalıdır. Öz değerlendirme de öğrenciyi ölçme-değerlendirme sürecine katan bir araçtır.

Öğrencilerin kendilerini değerlendirebilecek seviyede olmaları eğitim-öğretim etkinliklerinde öğretmenlere de yardımcı olacaktır. Öğrencinin kendi zayıf ve güçlü yönlerini bilmesi öğretmenlere eğitim-öğretim etkinliklerini planlama konusunda ipuçları verir. Öz değerlendirme etkinlikleri yapılırken uyulması gereken işlem basamakları şunlardır (Ross vd., akt. Aslanoğlu vd., 2009: 477):

- Kendi performanslarını değerlendirmede kullanacakları ölçütleri belirlerken sürece öğrencileri katma.
- Ölçütleri kendi çalışmalarına nasıl uygulayacaklarını öğrencilere gösterme.
- Öğrencilere kendini değerlendirmeleri konusunda geri bildirim verme.
- Öğrencilere, sonuç getiren amaçlar ve eylem planı belirlemede yardımcı olma.

“Türkçe dersinde öğrencilerden öz değerlendirme sırasında istenen; katıldıkları etkinliklere, işlenen metin ve temalara, performans ödevlerine ilişkin kendilerine soru sorarak güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeleridir” (MEB, 2006: 220). Öğrencilerin bu yeterlilikleri gösterebilmesi için de anlatma becerilerinin gelişmiş olması gereklidir. Öğrencinin “ben bu konuda yeterliyim” veya “yetersizim” diyebilmesi için kendini ana dilinin imkânlarını kullanarak ifade edebilmesi gerekmektedir.

3.2.3. Akran Değerlendirme

Akran değerlendirme Göçer’e göre (2014: 137) “Bir grup içinde yer alan bireylerin akranlarını değerlendirme sürecidir.” Akran değerlendirmede öğrenciler, akranlarının çalışmalarına yönelik karar verme sürecine katılırlar. “Akran değerlendirmesi herhangi bir çalışmanın ardından tek bir öğrenci tarafından yapılabileceği gibi birçok kişi tarafından aynı anda da yapılabilir” (MEB, 2006: 220).

Akran değerlendirme sürecinin öğretmenler tarafından ayrıntılı olarak açıklanması gerekir. “Akran değerlendirme yapılabilmesi için değerlendirme ölçütlerinin önceden belirlenmiş olması gerekir” (Göçer, 2014: 138). Alıcı’ya göre (2010: 149) “Akran değerlendirme çalışmaları belirli aralıklarla gerçekleştirildiğinde öğrencilerin bir süre sonra nesnel bir şekilde akran değerlendirmeye başladıkları görülecektir.” Akran değerlendirmenin diğer süreç odaklı ölçme araçlarında olduğu gibi sabırla tekrarlanması gerekmektedir.

3.2.4. Gözlem

Gözlem, tüm bilim dallarında yıllardan bu yana en yaygın kullanılan bilgi toplama tekniklerinden biridir. “Türkçe dersinde öğretmenler, öğrenciler hakkında ayrıntılı, kapsamlı ve uzun bir sürece dayalı olarak, doğru ve çabuk bilgiler sağlamak ve öğrencilerin sınıf içi katılımlarını, kazanımları ne derece kazandıkları hakkında bilgiler elde etmek istiyorlarsa doğrudan gözlem yöntemini kullanabilirler” (MEB, 2006: 221).

Türkçe dersinde öğretmen gözlem yöntemini, daha önceden geliştirilen veya kendisinin geliştireceği gözlem formlarını, kontrol listelerini ve dereceli puanlama anahtarlarını kullanarak uygulayabilir. (MEB, 2006: 221). Gözlem formları, kontrol listeleri ve dereceli puanlama anahtarları aşağıda açıklanmıştır.

1. “Gözlem Formları; öğrencilerin ders içerisindeki durumları, gösterdikleri performansları, çalışma kâğıtlarına verdikleri tepkileri vb. durumlar dikkate alınarak doldurulabilir. Öğretmen doldurmuş olduğu gözlem formu ile öğrencilerin kazanımları ne derece kazandıklarını ve sınıf genelinde kazanımların ne kadarının kazanıldığı görülebilir” (MEB, 2006: 221).

2. “Kontrol Listeleri; bir konu alanındaki performansların ölçülmesinde, görevin yürütülmesi sırasında sergilenen davranış listeleridir” (Göçer, 2014: 132). “Kontrol listeleri, öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilerin gösterdikleri performans ya da çalışmalarda ortaya koydukları ürünlerin yeterlik düzeyinin kaydını tutmaya yarayan araçlardır” (Göçer, 2014: 132). “Kontrol listeleri Türkçe dersinde, öğrencilerin performanslarını ölçmek amacıyla sınıf içi ve sınıf dışında her zaman kullanılabilir. Kontrol listelerinin kullanılması kolay olduğu için öğrencilerin kendilerini ve akranlarını değerlendirmeleri amacıyla da uygulanabilir” (MEB, 2006: 221):

3. “Dereceli Puanlama Anahtarı; belli bir öğretim süreç sonunda beklenen öğrenci performansının farklı boyut ve düzeylere bölünerek değerlendirilmesidir” (Göçer, 2014: 145). “Dereceli puanlama anahtarlarının, öğrencilerde gözlemlenecek performansa veya ürüne göre iki farklı türü, analitik ve bütüncül puanlama anahtarları kullanılabilir” (MEB, 2006: 221). Dereceli puanlama anahtarlarının kullanılma nedenleri MEB’e göre (2006: 221-222) şunlardır:

- Öğretmen ve öğrenci için açık bir kalite tanımı verir.
- Öğrenciler dereceli puanlama anahtarı kullandıkça ürünlerinin sorumluluğunu daha fazla duyarlar.

- Öğretmenlerin puanlama için harcadıkları zamanın azalmasına katkıda bulunur.
- Öğretmenin öğrenci çalışmalarını değerlendirmesini kolaylaştırır.
- Öğrencilere bir ödevi tamamlarken kendi performanslarını değerlendirebilecekleri standartlar ve ölçütler sağlar.
- Ölçeklerde belirlenen ölçütlerin velilere bildirilmesi, çocuklarına yardımcı olması konusunda onlara kolaylık sağlar.

3.2.5. Öğrenci Ürün Dosyaları (Portfolyo)

“Öğrenci ürün dosyaları; öğrencilerin dönem veya yıl boyunca yaptıkları çalışmaların belli standartlara göre organize edilmiş bir koleksiyonudur” (Bahar vd., 2006:74). Öğrenci ürün dosyaları kullanılarak öğrencinin o dönem veya yıl içinde gösterdiği gelişim sağlıklı bir şekilde izlenebilir. Öğrenci ürün dosyaları rekabete değil, bireysel farklılıklara dayanarak oluşturulmalıdır. Her birey değerlidir. Her bireyin ilgi ve yetenekleri farklıdır. Dolayısıyla her öğrenci ürün dosyasında aynı başarıda ürünlerin yer alması beklenemez. Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önüne alınarak oluşturulan öğrenci ürün dosyaları öğrencilerin doğru yönlendirilmelerine yardımcı olacaktır. Öğrenci ürün dosyalarından tek tip ürünlerin çıkması beklenmemeli; öğrencilerin bilişsel gelişim seviyeleri göz önüne alınarak ürünler değerlendirilmelidir.

Öğrenci ürün dosyalarının kullanılmasının amaçları MEB’e göre (2006: 222) şu şekilde açıklanmıştır:

Öğrencinin öz disiplin ve sorumluluk bilincini geliştirmek ve öğrenciye kendi kendini değerlendirme becerisi kazandırmak,

- Programa bağlı olarak gerçekleştirilen yazılı ve sözlü değerlendirmeler ve standart testler dışına çıkarak alternatif bir değerlendirme yöntemi geliştirmek,
- Öğrencinin gelişimini, kanıtlara dayanarak daha sağlıklı izleyebilmek,
- Öğrencinin gelecekteki öğrenme etkinliklerine ışık tutmak,
- Öğrencilerin yeteneklerini sergilemek ve ilgi alanlarını geliştirmek,
- Öğrencilerin, arkadaşlarının gelişimini izleyip birbirlerine yardımcı olmalarını sağlayarak gelecekte yapacakları ekip çalışmalarına başlangıç oluşturmak,
- Öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirmelerine yardım etmek,
- Öğretmene eğitsel kararlar vermede yardımcı olmak,
- Aile ile iletişimi sağlamak,
- Ürünü ve süreci değerlendirmek için bilgi toplamayı sağlamak,

- Programın amaçlarını değerlendirmek için eğitimcilere yardımcı olmak,
- Öğrencilerin çalışmalara katılımlarını sağlamak ve bunları değerlendirmektir.
- Öğrenci ürün dosyalarında aşağıda belirtilen ürünler yer alabilir.
- Öğrencilerin yazmış olduğu ödevler (taslak veya son şekli),
- Araştırmalar,
- Fotoğraflar, resimler,
- Ses kayıtları,
- Grup ödevleri ve projeler,
- Öğretmen anekdotları,
- Kelime geliştirme çalışmaları,
- Öğrencilerin mektupları,
- Öğretmen kontrol listeleri,
- Öğrencilerin zorlandıkları ve tekrar yapmak istedikleri ödevler,
- Özel ödevlerin içinden seçtikleri örnekler,
- Değerlendirme kâğıtları,
- Kitap okuma listeleri,
- Okuma gelişim dosyaları (MEB, 2006: 223).

Yukarıda belirtilen ürünler okulların ve dersliklerin yapılarına, öğrenci seviyelerine göre artırılıp azaltılabilir. Her öğrenci farklı seviyede olacağı için öğrenci ürün dosyaları da farklı ürünlerden meydana gelebilir. Öğrencilerin bir yıllık emeklerini birkaç saatlik sınavlar yoluyla ölçmenin doğru olmadığı kabul edildiğinden öğrenci ürün dosyaları yapılandırmacı yaklaşım ile eğitim sistemimize girmiştir. Ancak öğrenci ürün dosyalarının yıl sonu puanları verilirken etkisi çok fazla değildir. Bu durum öğrenci ürün dosyalarına gerektiği kadar önem verilmemesi sonucunu doğurmaktadır. Öğrenci ürün dosyaları genel olarak “Ders ve Etkinliklere Katılım” puanı olarak değerlendirilmektedir. Türkçe dersinde dönem sonu puanı iki yazılı sınav ve üç ders ve etkinliklere katılım puanı ile belirlenmektedir. Ortalama belirlenirken iki sınav ayrı ayrı, üç adet ders ve etkinliklere katılım puanı ise tek bir puan olarak belirlenmektedir. Sonuç olarak ürüne dayalı bir ölçme yöntemi olan yazılı sınavların yıl sonu puanı belirlemedeki etkisi sürece yönelik ölçme araçlarının etkisinden hâlâ daha fazladır. Nitekim üst eğitim kurumlarına yerleşme sınavları da ürüne dayalı ölçme aracıyla yapılma Sürece dayalı ölçme araçlarıyla yapılan ölçmelerin öğrencilerin yıl sonu puanları hesaplanırken etkisinin artırılması öğrencilerin daha üretken olmalarına katkıda bulunabilecektir.

3.2.6. Proje Ödevi

“Projeler; dersler için önemli olan ve öğrencilerin ilginç bulduğu aktivitelerle öğrencileri meşgul eden yoğun tecrübelerdir” (Göçer, 2014: 110). Proje fikirleri öğretmen ve öğrenciyle birlikte belirlenmelidir. Proje ödevleri bireysel olarak veya grup hâlinde verilebilir. Proje türleri şu şekilde sıralanabilir:

- Kısa Süreli Projeler: Birkaç saatlik ya da bir-iki haftalık projelerdir.
- Uzun Süreli Projeler: Birkaç aylık ya da uzun dönemli projelerdir.
- Eylem projeleri: Toplumdaki sorunların çözümüne yönelik projelerdir.
- Araştırma- İnceleme Projeleri: Belli bir konuda bilgi toplamaya ve toplanan bilgileri çözümleyerek sunmaya yönelik projelerdir. (MEB, 2006: 224-225).

Yapılandırmacı yaklaşım da bilginin birey tarafından yapılandırılması gerektiğini söyler. Proje ödevleri ile bilgi birey tarafından yapılandırılabilir. Proje ödevleri öğrencilerde araştırma becerilerini de geliştirir. Türkçe dersinde öğrencilerin ilgisini çekecek ve çözmek isteyecekleri bir sorun proje ödevi konusu olabilir. Öğrenci proje ödevini yaparken belli aralıklarla projesinin nasıl olduğuna yönelik öğretmeniyle iletişim hâlimde olmalıdır. Bu iletişim öğrencinin kendi ürünü olacak proje ödevinin öğretmenin istediği gibi olmasını sağlama amacıyla değil, öğrencinin yaratıcılığını geliştirme amacı yönünde olmalıdır. Proje ödevlerine konu olabilecek bazı başlıklar şunlardır:

- Mektup yazma, rapor yazma, okulda ya da başka bir yerde sergilemek amacıyla piyes yazma,

- Okul dergisi çıkarma,
- Okulda çalışacak yeni eğitsel kollar kurma,
- Belirli konularda bir inceleme raporu hazırlama. (MEB, 2006: 225).
- MEB’ göre (2006: 227) Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme çalışmaları özetlendiğinde;

- Eğitim ve öğretim sürecinin başlangıcında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri veya durumları belirlenmelidir. Ayrıca tema başlangıcında da öğrencilerin temayla ilgili durumlarını, birikimlerini belirlemek amacıyla ölçme araçları kullanılır.

- Öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları merak ediliyorsa tutum ölçekleri kullanılarak ölçülür. Derse karşı olumsuz tutuma sahip öğrencilere yönelik tedbirler alınır.

- Öğretim süreci içerisinde, özellikle süreç değerlendirme amacıyla kullanılacak ölçme araçları (performans ödevleri, öğrenci ürün dosyaları, öz

değerlendirme ve akran değerlendirme vb.) sınıflarda ilk defa uygulanıyorsa öğrencilere ve velilere, yararları ve uygulanma süreci gibi uygulamaya ilişkin durumlar açıklanmalıdır.

- Öğretimin bütün aşamalarında, performans değerlendirilmesinde karar verme, eleştirel düşünme becerileri gibi bazı temel becerilerin gelişmesinde etkili olan öz değerlendirme, grup değerlendirme ve akran değerlendirmelerin yapılması gerekmektedir. Bunun için de öz değerlendirme formları, grup ve akran değerlendirme formları kullanılır.

- Metin işleme sürecinde ve iş birliği içerisinde yapılan etkinliklerde öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirme uygulamalarını yapılabilir.

- Öğretim sürecinde öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi alanlarına ilişkin durumları sürekli ve sistematik olarak gözlemlenir ve gözlem sonuçları gözlem formlarına kaydedilir.

- Türkçe dersinde öğrenci başarılarının ölçülmesinde kullanılan sınavlarda, yukarıda açıklanan farklı türdeki maddelerin olabildiğince yer alması, ölçülen özelliğin değerlendirilmesi açısından yararlı olacaktır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ SINAVLARI

Türkiye’de sınavların tarihçesi 1955 yılına kadar uzanmaktadır. “Bu yıllarda yabancı dilde eğitim veren kolejler, özel okullar ve 6 maarif kolejine (İstanbul-Kadıköy, İzmir-Bornova, Diyarbakır, Konya, Samsun ve Eskişehir) sınavla öğrenci alınmaya başlanmıştır. 1975 yılında bu okulların adı “Anadolu Lisesi” olarak değiştirilmiştir. 1976 yılından 1993 yılına kadar Anadolu liselerinin sayısı 193’e çıkmıştır. Bu yıldan sonra Anadolu liselerinin sayısındaki artış devam etmiş ve 2003 yılında 500’e çıkan sayı, 2017 yılına gelindiğinde 3074’e kadar ulaşmıştır. Anadolu liselerinin sayısının bu kadar artması nicelik arttıkça nitelik düşer tartışmalarını da beraberinde getirmiş olup 2018 yılında uygulanmaya başlanan yeni sınav sistemiyle nitelikli olarak belirlenen Anadolu liselerinin sayısı 222 olmuştur.

Sınav kavramı ve sınav sistemleri uzun yıllardan bu yana eğitim sistemimizi meşgul eden tartışmaların en başında gelmiştir. Ortaöğretim kurumlarına yapılan öğrenci seçme sınavları zorunlu eğitimin süresine, öğretim programlarındaki yaklaşım değişimine göre değişiklikler göstermiştir. 1955 yılında sınavla öğrenci alımına Anadolu liseleri başladıktan sonra “1964 yılında fen liseleri, 1985 yılında Anadolu imam hatip liseleri, 1990 yılında Anadolu öğretmen liseleri ve 2003 yılında açılan sosyal bilimler liseleri sınavla öğrenci alımına başlamıştır” (Atar ve Aykaç, 2014: 84). Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana her geçen yıl nüfusumuz artmaktadır. Nüfusun nicelik olarak artışı olumlu bir durumdur. Ancak niceliği artan nüfusun niteliğinin artırılması da gereklidir. Nüfus artışına bağlı olarak insanların eğitimden beklentileri artmış; bununla birlikte lise ve üniversite okuyanların sayısında artış meydana gelmiştir. Bu artış da sınav sistemlerini düzenleyerek daha iyi okullara daha iyi öğrencilerin seçilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. “Türkiye’de fen liselerinin ve Anadolu liselerinin üniversite sınavlarında daha başarılı olduğu herkesçe kabul edilmektedir. Bu nedenle üniversiteye giriş açısından ilköğretimden ortaöğretim kademesine geçiş sistemi daha önem kazanmaktadır” (Şahin, 2014: 436). Ülkemizde üniversiteye giriş sınavları uzun yıllardan beri geniş kesimlerin ilgisini çeken sınavlar olmuştur. İyi lise eşittir iyi üniversite diye düşünölmeye başlanıldığından ötürü ortaöğretime geçiş sınavları özellikle 2000’li yıllardan itibaren daha geniş kesimleri ilgilendiren sınavlar olmuştur.

1955 yılından 1999 yılına kadar Anadolu liselerine öğrenci alımı için ilkök 5. sınıfın sonunda gerçekleştirilen ortaöğretime geçiş sınavları ülkemizde 18 Ağustos 1997 tarihli 4306 Sayılı kanunla zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılmasıyla 1999 yılından itibaren Liselere Giriş Sınavı adıyla 8. Sınıfın sonunda yapılmaya başlanmıştır.

1. 1998 YILINDAN GÜNÜMÜZE ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ SINAVLARI

1997-1998 eğitim-öğretim yılından itibaren ülkemizde 8 yıllık kesintisiz eğitime geçilmesiyle birlikte ortaöğretime geçiş sistemimizde de değişiklikler olmuştur. Günümüze gelinceye kadar ortaöğretime geçiş sınavları; 1999'dan 2004'e kadar LGS (Liselere Giriş Sınavı), 2004'ten 2008'e kadar OKS (Ortaöğretim Kurumları Sınavı), 2008'den 2013'e kadar SBS (Seviye Belirleme Sınavı), 2013'ten 2017'ye kadar TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş), 2018 yılından bugüne kadar da LGS (Lise Geçiş Sınavı) adıyla yapılmaktadır. Bu sınavlarda Türkçe dersinden sorulan soruların sayısı değişmekle birlikte bu sayılar 19 ila 25 arasında olmuştur. Türkçe dersinde sınavlara göre soru sayıları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 1. Ortaöğretime Geçiş Sınavlarında Türkçe Dersine Ait Soru Sayıları

Sınavın Adı	Uygulandığı Yıllar	Türkçe Dersi Soru Sayısı	Sınavdaki Toplam Soru Sayısı
LGS	1999-2004	25	100
OKS	2004-2008	25	100
SBS (6. SINIF)	2008-2010	19	80
SBS (7. SINIF)	2008-2011	21	90
SBS (8.SINIF)	2009-2013	23	100
TEOG	2013-2017	20	120
LGS	2018-	20	90

Soru sayılarından da anlaşılacağı üzere Türkçe dersinin ortaöğretime geçiş sınavlarındaki ağırlığı yüksektir. İyi bir liseye girmek isteyen öğrencilerin Türkçe dersinden başarılı olmaları gerekmektedir. Türkçe dersinde başarılı olmanın özellikle diğer sözel derslere de olumlu etki yapacağı bilinmektedir. Türkçe dersinin toplam soru sayısına oranı en az (%16,6) TEOG'da en yüksek ise (%25) ile LGS, OKS ve SBS sistemlerinde olmuştur. 1998 yılından günümüze kadar uygulanan ortaöğretime geçiş sınavlarının Türkçe sorularına ilişkin açıklamalar aşağıdaki başlıklar altında verilmiştir.

1.1. LGS (LİSELERE GİRİŞ SINAVI)

1997-1998 Eğitim-öğretim yılından itibaren ülkemizde ilkök 5. ve ortaokul kademeleri "ilköğretim" adı altında birleştirilerek 8 yıllık kesintisiz eğitim geçilmiştir. Bu sistemde ilkök 5, ortaokul ise 3 yıl olarak düzenlenmiştir. Bu sistemle birlikte ortaöğretime geçiş sınavlarına 8. sınıfı bitiren öğrenciler girmeye başlamıştır. Bu sistemle

Anadolu, Fen, Anadolu Öğretmen, Meslekî ve Teknik, İmam Hatip ve Sosyal Bilimler liselerine sınavla öğrenci alınmıştır.

Tablo 2. LGS (Liselere Giriş Sınavı) Uygulandığı Yıllarda 8. Sınıfı Bitiren Öğrenci Sayıları

Yıllar	Mezun Öğrenci Sayısı
1998-1999	705140
1999-2000	824789
2000-2001	1071189
2001-2002	1093503
2002-2003	1146372
2003-2004	1136523

Kaynak: MEB, İlköğretimden Ortaöğretime Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçiş Analizi, 2012: 9

İlköğretimden mezun olan öğrenci sayısı LGS'nin uygulandığı yıllarda 2003-2004 eğitim-öğretim yılı hariç sürekli artış göstermiştir. Bu artış hem velilerin hem de okulların öğrencilerin daha iyi bir lisede eğitim görmeleri için rekabet ortamına girmeleri sonucunu doğurmuş; ortaöğretime geçiş sınavları yükseköğretime geçiş sınavları gibi daha çok ilgi görmeye başlamıştır. Ülkemizin 1985 yılından 2000 yılına kadar sahip olduğu toplam nüfus aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 3. 1985-2000 Yılları Türkiye Nüfus Sayım Sonuçları

Yıllar	Nüfus
1985	50.664.458
1990	56.473.035
2000	67.803.927

Kaynak: https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1047

1985 yılından 2000 yılına kadar ülkemizin nüfusu 17 milyon kişi üzerinde bir sayıda artmıştır. Bu artış ilköğretim mezunu olanların sayısına da yansımış; ilköğretimden sonra eğitime devam etmek isteyenler daha iyi liselerde okumak için LGS'ye girmek zorunda kalmışlardır. Bu sistemde düz lise adı verilen liselerin öğrencilerin 4, 5, 6, 7, ve 8. Sınıf not ortalamaları ile girebildikleri “Süper Lise” adı verilen bölümlerine ise sınavsız girebilmeleri mümkündü. Bu sistemin uygulandığı 2003-2004 eğitim öğretim yılında 1.136.523 öğrenci ilköğretimden mezun olmuşken bu öğrencilerin sınavla girebileceği okullar olan Fen, Anadolu ve Anadolu Öğretmen Liselerinin sayısı aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 4. 2003-2004 Eğitim-Öğretim Yılında Fen, Anadolu ve Anadolu Öğretmen Liseleri ile Bu Okullarda Eğitim Gören Öğrenci Sayıları

Lise Adı	Lise Sayısı	Eğitim Gören Öğrenci Sayısı
Fen Liseleri	61	13.188
Anadolu Liseleri	432	205.706
Anadolu Öğretmen Liseleri	115	31.363

Kaynak: MEB Sayısal Veriler, 2003: 21.

Görüldüğü üzere Fen, Anadolu ve Anadolu Öğretmen Liselerinin ülkemizdeki sayısı ve öğrenci kapasitesi o yıllarda çok yüksek değildir. Bu okullarda eğitim gören toplam öğrenci sayısı 250.257'dir. Bu üç okul türünün bir yıllık kontenjanları yıllara göre değişmekle birlikte 60.000 dolaylarındadır. İlköğretim mezunu öğrenci sayıları düşünüldüğünde bu okullarda eğitim görmek için üst seviyede olunması gerektiği anlaşılmaktadır. 2003-2004 eğitim-öğretim yılından itibaren Sosyal Bilimler Liseleri de sınavla öğrenci alan okullar arasına girmiştir. Ancak o yıl sayıları yalnızca birdir. 1999-2004 yılları arasında uygulanan LGS'de en gözde okullar Fen, Anadolu ve Anadolu Öğretmen Liseleri olmuştur. Bu liselerden Anadolu Öğretmen Liselerinin 2014-2015 eğitim-öğretim yılından itibaren kademeli olarak kapatılması ve Anadolu Öğretmen Liselerinin il ve ilçelerdeki ihtiyaca göre Fen, Anadolu ve Sosyal Bilimler Liselerine dönüştürülmeleri kararlaştırılmıştır.

Sınavın içeriği Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilimler derslerinden öğrencilere yöneltilen 25'er sorudur. Bu dersler dört ana ders olarak belirlenmiş her birinden eşit sayıda soru yöneltilmiştir. Toplam 100 sorunun cevaplanması için öğrencilere 120 dakika süre verilmiştir. 1999-2004 yılları arasında ülkemizde hâlen 1981 TDÖP uygulanmaktaydı. LGS soruları bu öğretim programına ve davranışçı yaklaşıma göre sorulmuştur. Ancak Türkçe sorularına baktığımızda soruların ağırlıklı dil bilgisinden değil, yine sözcüğün, cümlenin, paragrafın anlamını buldurmaya yönelik şekilde geldiği görülmektedir. Okuyan, okuduğunu yorumlayan, düşünen, sorgulayan öğrenci yetiştirmek Türkçe dersinin uzun yıllardır süregelen en temel hedefi olmuştur. 2005 yılı öncesinde hazırlanan öğretim programlarımızda da en önde gelen hedef öğrencileri dil bilgisinde yetkinleştirmek olmamıştır. 1999-2004 yılları arasında gerçekleştirilen LGS uygulamalarında Türkçe testine ait soru sayıları ile dil bilgisine yönelik sorulan soruların sayısı aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 5. 1999-2004 Yılları Arasında Uygulanan Liselere Giriş Sınavlarında Türkçe Testinin Toplam ve Dil Bilgisine Yönelik Soru Sayıları

Yıl	Toplam Soru Sayısı	Dil Bilgisine Yönelik Soru Sayıları
1999	25	4
2000	25	3
2001	25	3
2002	25	4
2003	25	4
2004	25	4

Dil bilgisine yönelik soruların dağılımı 15 yıldır uygulamaya çalıştığımız yapılandırmacı yaklaşıma göre oluşturulmuş öğretim programlarımızla uyguladığımız sınavlardaki dağılımdan farklı değildir. Dil bilgisinin ağırlığı LGS’de yüksek oranda olmamıştır. Sorulan dil bilgisi soruları doğrudan ezbere yönelik de değildir. 2004 yılında yapılan LGS’de 24. soru olarak yöneltilen soruda bu görülmektedir.

Tablo 6. 2004 Yılında Uygulanan LGS Türkçe Testinde Yer Alan 24. Soru ve Yorumu

Soru	Yorum
24. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yapılmakta olan bir eylem söz konusudur? A) Arkadaşım bugün bize geliyor. B) Babam sabah erkenden gidiyor. C) Okula gitmek için hazırlanıyor. D) O gülünce gamzeleri çıkıyor.	Soruda “fiil kiplerinde anlam ve zaman kayması” konusunun bilinip bilinmediği ölçülmeye çalışılmıştır. Soru, doğrudan “hangi seçenekte hangi kip vardır” şeklinde değil, cümle anlamından yola çıkılarak cevap bulunabilecek şekilde sorulmuştur. Burada şimdiki zaman kipinin -yor olduğunu ezberleyen öğrencinin soruyu görür görmez doğru cevabı bulması mümkün değildir. Doğru cevabı bulmak için cümleleri tek tek anlayarak okumak ve anlam çıkarmak gereklidir.

Yukarıda belirtilen sorunun aksine doğrudan dil bilgisine yönelik bilgileri ölçen sorular da bulunmaktadır. Bu sorulara 2004 LGS’de yer alan 25. soru örnek verilebilir.

Tablo 7. 2004 Yılında Uygulanan LGS Türkçe Testinde Yer Alan 25. Soru ve Yorumu

Soru	Yorum
25. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “ne” sözcüğünün türü diğerlerinden farklıdır? A) Ona, ne yaptınız da bu hâle geldi? B) Bu ne kıyafet böyle, anlayamadım. C) Eğitim konusunda ne öneri getirdiniz? D) Ne gün geleceklerini henüz söylemediler.	Bu soruda “ne” sözcüğünün sıfat ve zarf görevlerinde kullanımının farkını bilip bilmeme yoklanmıştır. Öğrencinin soruya doğru cevap vermesi için sözcük türlerini biliyor olması gereklidir. Yine de sorunun tam olarak ezber gerektirdiği söylenemez. Çünkü sözcüğün sıfat veya zarf görevinde kullanılmış olması öncesi ve sonrasındaki sözcüklerle ilişkilidir. Bir sözcüğü verip bu sözcük her zaman sıfattır veya zarftır diyebilmek mümkün olmadığından sözcüğün türünü bulabilmek için sözcüğü kullanıldığı yere göre değerlendirmek ve kullanıldığı cümlenin anlamına dikkat etmek zorunludur.

1.2. OKS (ORTAÖĞRETİM KURUMLARI SINAVI)

LGS’nin son kez 2004 yılında uygulanmasıyla birlikte 2005 yılından itibaren liselere giriş için yapılan sınavın adı OKS (Ortaöğretim Kurumları Sınavı) olarak değişmiştir. Sınavın adının değişmesi içerik olarak ise değişikliğe sebep olmamıştır. Sınavda öğrencilere yöneltilen sorular Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinden gelmiş; soru sayıları her derste yine 25 olmuştur. OKS’nin uygulandığı yıllar yeni öğretim programlarımızın uygulandığı ilk yıllardır. OKS sorularına baktığımızda öğretim programlarındaki değişimin sorulara yansıdığını söylemek ise zordur. OKS, 3 yıl uygulanmış ve ortaöğretime geçiş sisteminde bir yenilik getirmemiştir.

OKS ile yapılan öğrenci alımlarında sınavla öğrenci alan okulların sayısı artmıştır. Bu okulları 2004 yılına göre sayıları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 8. Sınavla Öğrenci Alan Fen, Anadolu ve Anadolu Öğretmen Liselerinin 2004 ile 2008 Yıllarındaki Sayıları

Lise Adı	2004'teki Sayısı	2008'deki Sayısı
Fen Liseleri	61	83
Anadolu Liseleri	432	860
Anadolu Öğretmen Liseleri	115	179

Okul sayılarının artmasına karşın ortaokulu bitiren öğrenci sayısında büyük bir artış olmamıştır. 2004-2005, 2005-2006, 2006-2007 ve 2007-2008 eğitim-öğretim yılları sonunda ortaokuldan mezun olan öğrenci sayıları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 9. OKS (Ortaöğretim Kurumları Sınavı) Uygulandığı Yıllarda 8. Sınıfı Bitiren Öğrenci Sayıları

Yıllar	Mezun Öğrenci Sayıları
2004-2005	1125012
2005-2006	1108186
2006-2007	1130599
2007-2008	1193761

Kaynak: MEB, İlköğretimden Ortaöğretime Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçiş Analizi, 2012: 9

OKS'ye giren öğrenci sayısı yıllara göre pek değişmemesine rağmen okul sayıları her geçen yıl artmıştır. Bu da sınavla öğrenci alan okullara girmenin bu yıllar içerisinde her geçen yıl daha kolaylaştığını göstermektedir. 1990'ların başında fen, Anadolu ve Anadolu öğretmen liselerinde okuyan öğrencilerin tüm öğrenciler içerisindeki oranı yaklaşık %2 civarında iken, 2010 yılına gelindiğinde fen lisesi, Anadolu, Anadolu öğretmen, sosyal bilimler liselerinde okuyan öğrencilerin sistem içerisindeki payı yaklaşık on katına çıkarak %19,7 olmuştur. (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013: 15).

OKS uygulamalarında Türkçe dersinden gelen soruların yapısı LGS'deki sorulardan farklı olmamıştır. Türkçe dersine yönelik 25 sorudan büyük çoğunluğu okuma-anlama becerisini ölçen nitelikte olmuştur. Ölçme sistemlerimiz hiçbir zaman dinleme ve konuşma becerilerinin ölçülmesine uygun olmadığı için biraz da mecburen okuma becerisini ölçen sorular ön plana çıkmıştır. OKS uygulamalarında doğrudan dil bilgisi konularına yönelik sorulan soruların sayısı aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir.

Tablo 10. 2005-2008 Yılları Arasında Uygulanan Ortaöğretim Kurumları Sınavlarında Türkçe Testinin Toplam ve Dil Bilgisi Kazanımlarına Yönelik Soru Sayıları

Yıl	Toplam Soru Sayısı	Dil Bilgisi Kazanımlarına Yönelik Soru Sayısı
2005	25	5
2006	25	2
2007	25	3
2008	25	5

Dil bilgisi konularına yönelik soruların sayısı 5'i geçmemiş olup bu soruların tamamı da ezber gerektiren kural bilmeyi gerektiren sorular olmamıştır. Bu oranların yüksek olmamasını LGS'de de benzer oranlar söz konusu olduğu için 2005 yılında uygulamaya konulan öğretim programlarına bağlamak mümkün değildir. Ezberciliği yalnızca dil bilgisi konularına indirgemek de yanlış olacaktır. Çoktan seçmeli test tekniğinde sorular hangi konulardan olursa olsun öğrenciler zamanla ezberciliğe yönelmektedir. 2005 yılından önce uygulamada olan 1981 TDÖP'le yapılan sınavlarda da dil bilgisi soruları en önde gelen sorular olmamıştır. 2005 yılında uygulanan OKS Türkçe testinin 25. sorusu okuma-anlama becerisi yüksek öğrenciler tarafından doğru cevaplanabilecek bir yapıdadır.

Tablo 11. 2005 Yılında Uygulanan OKS Türkçe Testinde Yer Alan 25. Soru ve Yorumu

Soru	Yorum
25. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde eylemi yapan ve eylemden etkilenen aynı varlıktır? A) Karpuz, keskin bir bıçakla beşe bölündü. B) Bahar gelince yazlıklar çıkarıldı. C) Toplanan meyveler tertemiz yıkandı. D) Bu sözler üzerine birden öne atıldı.	Soruda “Fiilde Çatı” konusuna yönelik bir bilgi ölçülmektedir. Ancak bu bilgi “Hangi fiil çatısına göre dönüşlüdür” şeklinde değil “eylemi yapan ve eylemden etkilenen aynı varlıktır” şeklinde sorulmuştur. Okuduğunu yorumlayabilen, eylemin, cümlelerin ne demek olduğunu bilen bir öğrenci fiillerin çatılarına göre türlerini ezberlemeden de D seçeneğindeki “atıldı” eylemini yapan ve eylemden etkilenen kişinin aynı varlık olduğunu bulabilecektir.

2005 OKS'nin 24. sorusu ise dil bilgisine yönelik bir bilgi sorusudur. Soru ve soruya ilişkin yorum aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 12. 2005 Yılında Uygulanan OKS Türkçe Testinde Yer Alan 24. Soru ve Yorumu

Soru	Yorum
24. Aşağıdaki cümlelerin hangisindeki birleşik fiilin yapılışı diğerlerinden farklıdır? A) Bu işi bildiğini varsayıyorum. B) Söyledikleri karşısında donakaldık. C) Kitabı bir çırpıda okuyuverdi. D) Verilen soruları kendisi çözebilir.	Burada “Yapısına göre fiiller” konusuna yönelik doğrudan bilgi gerektiren bir soru sorulmuştur. Öğrencinin bu soruyu doğru cevaplama için fiillerin yapılarına göre basit, türemiş ve birleşik olarak üçe ayrıldığını ve birleşik fiillerin yardımcı eylemle ve kurallı birleşik fiiller şeklinde oluşturulduğunu bilmesi gereklidir. A seçeneğinde yer alan “varsaymak” fiilinin donakalmak, okuyuvermek ve çözebilmek gibi kurallı birleşik fiil olmadığını, yardımcı eylemle oluşturulmuş bir birleşik fiil olduğu bilinmelidir.

1.3. SBS (SEVİYE BELİRLEME SINAVI)

2008 yılından itibaren öğrencilerin akademik seviyelerinin daha bütüncül bir şekilde değerlendirilerek liselere yerleştirilmeleri amacıyla OKS sistemi terk edilmiş; yerine SBS (Seviye Belirleme Sınavı) getirilmiştir. Öğrencilerin sekiz yıllık emeklerinin

iki saatlik sınavlarla ölçülmesinin öğrenciler üzerine baskı yarattığı ve bu yöntemin yanlış olduğu yıllardır söylenegelen bir konudur. MEB de bu konu üzerine düşünerek ortaöğretime geçiş sınavlarının sadece 8. sınıf seviyesinde değil, 6 ve 7. Sınıflarda yapılacağını açıklamıştır. Böylelikle öğrenciler telafisi olmayan sınavlara sokulmayacak, üç yıllık ortaokul eğitimleri boyunca her kademeyi ciddiye alarak ortaöğretime bütüncül bir değerlendirme sonucunda alınabileceklerdir. Yapılandırmacı yaklaşım da sadece sonuca değil, sürece dönük değerlendirme yapılmasını gerekli görmektedir. Bu bakımdan öğrenciler için önemli bir nokta olan ortaöğretime geçiş için tek sınava bağlı kalınmıyor oluşu yapılandırmacı yaklaşımın istediği bir gelişmedir.

2008 yılında SBS sistemine geçilmiştir. Bu geçiş kademeli bir geçiş olmuştur. O yıl 8. sınıfta olan öğrenciler için OKS son kez uygulanmış SBS ise 6 ve 7. sınıfı bitiren öğrencilere uygulanmıştır. SBS uygulamalarında öğrencilere yöneltilen toplam soru sayısı ile Türkçe testine ait soru sayıları aşağıdaki tabloda açıklanmıştır.

Tablo 13. SBS Uygulamalarında Sınıf Seviyelerine Göre Öğrencilere Sorulan Toplam Soru Sayıları ile Türkçe Testinde Yer Alan Soru Sayıları

Sınıf Seviyesi	Toplam Soru Sayısı	Türkçe Testi Soru Sayısı
6	80	19
7	90	21
8	100	23

SBS sistemi ile yapılan ortaöğretim yerleştirmelerinde kademeli bir geçiş olduğu için farklı hesaplamalar kullanılmıştır. 2008 yılında SBS'ye 7. sınıf öğrencisi olarak giren öğrencilerin o yılki puanının %40'ı, bir sonraki yılki puanlarının ise %60'ı alınarak yerleştirme yapılmıştır. 2008 yılında SBS'ye 6. sınıf öğrencisi olarak giren öğrencilerin o yılki puanlarının %25'i, 7. sınıfta alacakları puanın %35'i, 8. sınıfta alacakları puanın ise %40'ı alınarak yerleştirme yapılmıştır. SBS'de tek ölçüt sınav puanları olmamış, yerleştirme yapılırken "Sınıf Puanı" baz alınmıştır. Sınıf puanının o yıl girilen sınav puanının %70'i, yıl sonu not ortalamasının ise %25'i davranış puanlarının ise %5'i katılarak hesaplanacağı söylenmiştir. Danıştay, öğretmenler tarafından verilecek olan davranış puanı uygulamasının "kamu yararına" uygun olmadığı gerekçesiyle iptal etmiştir (Danıştay, 2008a, 2008b). SBS'nin bir sınav yerine üç sınav stresi oluşturmaya başladığının söylenmesi üzerine 6, 7 ve 8. sınıflarda uygulanan SBS'lerin kademeli olarak kaldıracağı ve bundan sonra sadece 8. sınıf sonunda bir tane SBS uygulanacağı duyurulmuştur (SBS Kalkıyor, 2010). SBS, kademeli olarak 6 ve 7. sınıflardan kaldırılmış, 2012 ve 2013 yıllarında sadece 8. sınıflara uygulandıktan sonra bu sistemden

de vazgeçilmiştir. Bu sistemin uygulandığı 2008 ile 2013 yılları arasında Fen, Anadolu ve Anadolu Öğretmen Liselerinin sayısındaki değişim aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir.

Tablo 14. *Sınavla Öğrenci Alan Fen, Anadolu ve Anadolu Öğretmen Liselerinin 2008 ile 2013 Yıllarındaki Sayıları*

Lise Adı	2008'deki Sayısı	2013'teki Sayısı
Fen Liseleri	83	144
Anadolu Liseleri	860	1627
Anadolu Öğretmen Liseleri	179	299

Tabloda tüm lise türlerinin sayısının arttığı görülmektedir. Özellikle Anadolu liselerinin sayısındaki büyük artış dikkat çekmektedir. Bunda 2010 yılında bütün genel liselerin Anadolu lisesine dönüştürülmesi kararının büyük etkisi vardır. MEB'in 6 Mayıs 2010 tarihli 3669 sayılı genelgesinde, ortaöğretimde kalitenin artırılması, mesleki ve teknik ortaöğretime daha fazla öğrencinin yönlendirilmesi amacıyla genel liselerin Anadolu liselerine dönüştürülmesinin Dokuzuncu Kalkınma Planının sonu olan 2013 yılına kadar neticelendirileceğini ifade edilmiştir (MEB, 2010). Tüm genel liselerin Anadolu liselerine dönüştürülüyor olması kalite sorununa yönelik tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Anadolu liselerinin yanı sıra Fen ve Anadolu Öğretmen liselerinin sayısında da artışın sürmekte olduğu görülmektedir. Beş yıl içinde Fen lisesi sayısı 61, Anadolu Öğretmen lisesi sayısı da 120 artmıştır.

SBS'nin uygulandığı yıllarda artan okul sayılarına göre ortaokulu bitiren öğrenci sayısı aynı oranda artmamıştır. Bu da sınav kazanmanın daha kolay bir hâle gelmesine yol açmıştır. Sınav kazanmanın kolaylaşması nicelik ve nitelik tartışmalarına yol açsa da Fen, Anadolu ve Anadolu Öğretmen liselerinin sayısındaki artış fırsat eşitliği anlamında olumlu gelişmelerdir. Elbette nicelik artarken niteliği artırmak için çalışmalar yapılmasının da göz ardı edilmemesi şarttır. SBS'nin uygulandığı yıllarda 8. sınıfı bitirerek ortaokuldan mezun olan öğrenci sayıları aşağıdaki tabloda açıklanmıştır.

Tablo 15. *SBS (Seviye Belirleme Sınavı) Uygulandığı Yıllarda 8. Sınıfı Bitiren Öğrenci Sayıları*

Yıllar	Mezun Öğrenci Sayıları
2008-2009	1180162
2009-2010	1185938
2010-2011	1226473
2011-2012	1214410
2012-2013	1205507

Kaynak: MEB, 2012 İlköğretimden Ortaöğretime Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçiş Analizi ile MEB, 2013 Millî Eğitim İstatistiklerinden yararlanılarak oluşturulmuştur.

SBS uygulamalarında Türkçe testlerinde her sınıf seviyesindeki kazanımlara göre farklı sayıda sorular gelmiştir. Hem Türkçe testinde hem de toplam sorulan soru sayısı sınıf seviyesi arttıkça artmıştır. Bu sınavlarda dil bilgisi sorularının oranı yine yüksek

değildir. Dil bilgisi her zaman diğer dil becerilerinin destekleyicisi olarak görülmüştür. LGS ve OKS uygulamalarında yalnızca metne yönelik sorular sorulurken 2005 yılında pilot uygulaması yapıp 2006 yılında uygulamaya konulmuş olan yapılandırmacı yaklaşıma uygun oluşturulmuş öğretim programımızın etkisiyle 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde görselleri ve grafikleri yorumlama gerektiren sorular da sorulmuştur. Bu sorular 2018 yılından itibaren uygulanmaya başlanan LGS'lerdeki "yeni nesil" sorular gibi olmasa da öğrencilerin görseller ve grafikler yoluyla yorumlama becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

2006 TDÖP'ün temel yaklaşımında "Türkçe Dersi Öğretim Programı"yla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır" ifadesi yer almaktadır. (MEB, 2006: 3).

SBS uygulamalarında öğrencilerin bu becerileri kazanıp kazanmadıklarını ölçmeye yönelik sorular sorulmaya çalışılmıştır. Ancak bu becerilerden dinleme ve konuşma becerilerine yönelik olan sınav sisteminden dolayı yine ölçülememiştir. Bakanlıkça belirtilen tüm becerilerin 2006 öğretim programına göre SBS'lerde ölçülüp ölçülmediğini tespit edemesek de 6, 7, ve 8. sınıf seviyelerinden birer soru ele alarak öğrencide ölçmeyi amaçladığı becerileri ve hangi kazanımın ölçülmeye çalışıldığını ve sorunun kazanıma uygunluğunu değerlendirecektir. 2008 yılında uygulanan 6. sınıf SBS Türkçe testindeki 9. soruya ilişkin yorum aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 16. 2008 Yılında Uygulanan 6. Sınıf SBS Türkçe Testinde Yer Alan 9. Soru ve Yorumu

Soru	Yorum
9. Kendimi ve etrafımdaki olayları gün geçtikçe daha çok anlamaya başlamıştım. Bununsebebi; eskisine göre biraz daha hissetmem, düşünmem ve böylece daha fazla görmemdi. Artık bütün gördüklerimi ve hissettiklerimi resimle ifade edebiliyordum. Bu paragrafta kendisini anlatan ressam, aşağıdaki resimlerin hangisinde sadecegördüklerini ifade etmiştir? A)  B)  C)  D) 	Soru “okuma” öğrenme alanına yönelik “2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme” amacının “13. Metne ilişkin sorulara cevap verir” kazanımını ölçmeye yönelik sorulmuştur. Öğrencinin okuduğu metni yorumlayıp anlamasıyla sorudaki doğru görseli bulacağı düşünülmektedir. Görsel ifadelerle de yer verme 2006’dan bu yana hem ders işlenişlerinde hem de sorularda sıkça gördüğümüz bir yaklaşımdır. Öğrencinin okuduğundan hareketle gülümseyen bir güneşin, ağlayan bir bulutun ve burnu olan bir ağacın gerçek olamayacağını tespit etmesi istenmiştir. Soru, yapısı bakımından geçmiş yıllarda rastlamadığımız, özgün yapıda bir sorudur.

2009 yılında 7. sınıf seviyesi için uygulanan SBS Türkçe testinin 4. sorusuna ilişkin yorum aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 17. 2009 Yılında Uygulanan 7. Sınıf SBS Türkçe Testinde Yer Alan 4. Soru ve Yorumu

Soru	Yorum
4. Aşağıdaki cümlelerden hangisi -dı (-di, -du, -dü, -tı, -ti, -tu, -tü) ekiyle tamamlanırsa “gerçekleşmemiş niyet” anlamı kazanır? A) Geçenlerde bizim köye kanadı kırık bir leylek gelmiş... B) Büyükbabam her gün bahçedeki bütün ağaçlarla tek tek ilgilenir... C) Masanın üstünde yeni aldığım kitaplar hâlâ duruyor olmalı... D) Arkadaşım bu yaz bana araba kullanmayı öğretecek...	Soru dil bilgisi öğrenme alanının “5. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama” amacının “2. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların işlevlerini ve kullanım özelliklerini kavrar” kazanımını ölçmeye yönelik sorulmuştur. Soru doğrudan dil bilgisine yönelik ezber gerektiren bir türde değildir. Okuduğunu anlayan bir öğrencinin rahatlıkla cevap vereceği şekilde hazırlanmıştır.

2011 yılında 8. sınıf seviyesinde uygulanan SBS Türkçe testinin 22. sorusuna ilişkin yorum aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 18. 2011 Yılında Uygulanan 8. Sınıf SBS Türkçe Testinde Yer Alan 22. Soru ve Yorumu

Soru	Yorum
22. Erciyes Dağı, güneş batarken bütün heybetiyle bulutların arasından bizi selamlıyordu. Bu cümlelerin dolaylı tümlecisi aşağıdakilerden hangisidir? A) güneş batarken B) bütün heybetiyle C) bulutların arasından D) bizi	2011 yılında gelindiğinde Türkçe testinde yer alan bu soru dikkat çekicidir. Beş yıldır yapılandırmacı yaklaşım ile oluşturulan öğretim programları kullanılmasına rağmen SBS Türkçe testinde 2005 yılı öncesindeki sınavlarda sorulan türde bir soru sorulmuştur. Dil bilgisinin ayırt edici özelliği ön plana alınarak hazırlanmış olan bu soruda doğru cevap verebilmek için öğrencilerin “cümlelerin öğeleri” konusuna hakim olmaları gerekmektedir. “2. Cümleyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama” amacının “2. Cümlelerin yardımcı öğelerini ve özelliklerini kavrar” kazanımını ölçmeyi amaçlayan bu sorunun yapılandırmacılıktan uzak bir anlayışla hazırlandığı görülmektedir.

1.4. TEOG (TEMEL EĞİTİMDEN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ SINAVI)

2012-2013 eğitim-öğretim yılı sonunda SBS sistemi ile ortaöğretim kurumlarına öğrenci alma terk edilmiştir. Bu sistemin yerine TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) adlı sınav getirilmiştir. TEOG sisteminin amacı 01.10.2013 tarih ve 27 sayılı genelgesinde “Temel eğitimden ortaöğretime geçişte öğretmenin ve okulun rolünü artırarak sınav kaygısından uzak bir değerlendirme sürecini içeren yeni sistem 2013-2014 eğitim öğretim yılında uygulanmak üzere yürürlüğe girmiştir. Oluşturulan yeni yapı merkezî değerlendirmeyi kaldırarak okul düzeyinde işlenen dersleri ve yapılan değerlendirmeleri ön plana çıkarmaktadır” (MEB, 2013) şeklinde ifade edilmiştir. Atar ve Aykaç’a göre (2014: 100) “Merkezî sınavların belirleyici olduğu geçiş sistemlerinde, öğretmenler öğrencinin bir üst kademeye geçişiyle ilgili etkin bir rol alamamaktadır.” MEB de öğretmenlerin ve okulda işlenen derslerin öğrencilerin üst kademeye geçişte rollerini artırmak amacıyla TEOG sistemini geliştirmiştir.

TEOG sistemi ortaöğretime geçişte birçok yenilik getirmiştir. O güne kadar Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler derslerinden sınava alınan öğrenciler artık Yabancı Dil ve Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derslerinden de sorumlu olmuşlardır. Bir dönemde üç sınav yapılan Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve İngilizce derslerinin ikinci; iki sınav yapılan Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi ile T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerinin ilk sınavları okullarda belirlenen tarihlerde ülke genelinde MEB tarafından ortak sınav olarak uygulanacaktır. 6 ve 7. sınıflarda Sosyal Bilgiler olarak yer alan ders 8. sınıfta T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük adını aldığından öğrenciler Sosyal Bilgiler dersinden değil, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinden sınava alınmıştır. Sınavlarda öğrenciler 8. sınıf müfredatının bütününden sorumlu tutulmamışlardır. İkinci sınav olarak uygulanacak derslerin üç, ilk sınav olarak uygulanacak derslerin ikinci sınavlarına kadar işlenmesi gereken konular kapsam dışı bırakılmıştır. Değerlendirme yapılırken ilk kez yanlış cevapların doğru cevapları götürmemesi esas alınmıştır. Her sorunun değeri “5” puan olup öğrencinin yazılı sınav notu doğru sayısının “5” ile çarpılmasıyla bulunmuştur.

TEOG sınavlarının uygulandığı günlerde okullarda ders yapılmamış ve bu altı dersten iki günde üçer sınav uygulanmıştır. İlk gün Türkçe, Matematik ve Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi derslerinden; ikinci gün ise Fen Bilimleri, Yabancı Dil ve T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerinden sınavlar uygulanmıştır. Sınavlarda öğrencilere

cevaplama süresi olarak her bir test için 40 dakika süre verilmiştir. Oturumlar arasında 30 dakikalık dinlenme süreleri bırakılmıştır.

Tablo 19. TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavlarında Testlerde Yer Alan Soru Sayıları ve Katsayıları

Ders Adı	Soru Sayısı	Katsayısı
Türkçe	20	4
Matematik	20	4
Fen Bilimleri	20	4
Yabancı Dil	20	2
T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük	20	2
Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	20	2

11.04.2012 tarih ve 28261 sayılı Resmî Gazetede yayınlanarak yürürlüğe girerek uygulanmaya başlanan kanunla ülkemizde 1997-1998 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan sekiz yıllık kesintisiz eğitim sistemi terk edilmiş; yerine 4+4+4 adı verilen ilkokul, ortaokul ve lise kademelerini 4'er yıl olarak belirleyen sistem uygulanmaya başlanmıştır. Bu sistemin uygulanmaya başlamasıyla en önemli değişiklik 5. sınıf öğrencilerinin artık ilkokul değil, ortaokul öğrencisi olmalarıdır. Bu sistem ile birlikte ortaokullarda haftalık 30 olan toplam ders saati ortaokulların 5 ve 6. Sınıflarında 28'i zorunlu, 8'i seçmeli olmak üzere 36'ya, 7 ve 8. sınıflarda ise 29'u zorunlu 8'i seçmeli olmak üzere 37'ye yükselmiştir. 4+4+4 düzenlemesiyle açılan İmam Hatip Ortaokullarında ise bu sayı her sınıf seviyesinde 36'sı zorunlu 4'ü seçmeli olmak üzere 40 olarak belirlenmiştir. 2013-2014 eğitim-öğretim yılında bu ders saatlerinin akademik gerçeklik ile uyuşmadığı görülmüş, ortaokul seviyesindeki öğrencilerin günde 8 saat derse girmelerinin uygun olmadığı değerlendirilmiş ve ortaokullarda tüm sınıflarda haftalık 29'u zorunlu 6'sı seçmeli olmak üzere 35, İmam Hatip Ortaokullarında ise 34'ü zorunlu 2'si seçmeli olmak üzere 36 saat olarak belirlenmiştir. Bu ders dağılımı hâlen okullarımızda uygulanmaktadır.

TEOG sisteminde üç dersin dört, üç dersin ise iki katsayıya sahip olmasında haftalık ders dağılımları etkili olmuştur. TEOG'da 6 dersten soru sorulacak olması öğrencilerin sorumlu oldukları ders sayısının dörtten altıya çıkması nedeniyle eleştirilen konulardan biri olmuştur. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokullarında 8. sınıf seviyesindeki haftalık ders saatleri aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir.

Tablo 20. TEOG Sınavlarında Soru Sorulan Altı Temel Dersin 8. Sınıf Seviyesindeki Haftalık Ders Saatleri

Ders Adı	Haftalık Ders Saati
Türkçe	5
Matematik	5
Fen Bilimleri	4
Yabancı Dil	4
T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük	2
Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	2

2012 yılına kadar da Türkçe dersi ortaokullarda haftalık 5 saat olarak uygulanmıştır. Yeni sistemde Türkçe dersi 5 ve 6. sınıflarda 6, 7 ve 8. sınıflarda ise 5 saat olarak belirlenmiştir. TEOG sınavıyla öğrencilerin sınav streslerinin azaltılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrenciler farklı okullarda değil, kendi okullarında sınava alınmıştır. Ayrıca geçerli bir mazereti olup sınava katılamayan öğrenciler için mazeret sınavı gerçekleştirilmiştir. TEOG sınavı sonucunda yerleştirme yapılırken öğrencilerin sınav puanlarının %70'i 6, 7 ve 8. sınıf sonlarındaki başarı puanı ortalamalarının ise %30'u alınmıştır. 5. sınıf ortaokula alınmasına rağmen öğrencilerin gelişim seviyesi uygun olmadığı gerekçesiyle 5. sınıf ortalamaları değerlendirme dışı bırakılmıştır.

TEOG sınavının uygulandığı yıllarda Fen ve Anadolu liselerinin sayısı ciddi anlamda artmıştır. Anadolu öğretmen liseleri ise 2014 yılında kapatılmıştır. Anadolu öğretmen liseleri yerine Sosyal bilimler liseleri sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumları arasında önemli bir noktaya ulaşmış ve yüksek puanlı öğrencilerin tercihi hâline gelmiştir. 2013 ile 2017 yılları arasında Fen ve Anadolu ve Sosyal bilimler liselerinin sayısındaki değişim aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir.

Tablo 21. Sınavla Öğrenci Alan Fen, Anadolu ve Sosyal Bilimler Liselerinin 2013 ile 2017 Yıllarındaki Sayıları

Lise Adı	2013'teki Sayısı	2017'deki Sayısı
Fen Liseleri	144	299
Anadolu Liseleri	1627	3074
Sosyal Bilimler Liseleri	32	92

TEOG sınavının uygulandığı yıllarda öğrencilerin Fen, Anadolu ve Sosyal Bilimler liselerini kazanma şansları artmıştır. Öğrencilerin sınav kazanma şanslarının artmasıyla sınavın öğrencilerin kendi okullarında uygulanması sınav stresini azaltan bir etken olmuştur. Fen, Anadolu ve Sosyal Bilimler liselerinin kontenjanları TEOG sınavının uygulandığı son yıl olan 2017'de toplam 428.071'e ulaşmıştır. Aynı yıl ortaokulu bitiren öğrenci sayısı ise 1.192.799 olmuştur. Sınava giren her üç öğrenciden biri Fen, Anadolu ve Sosyal Bilimler liselerinden birine yerleşmiştir. Fen, Anadolu ve

Sosyal Bilimler liselerinin sayısının bu kadar artmasında genel liselerin Anadolu lisesine dönüştürülmüş olmasının büyük etkisi bulunmaktadır. Fen, Anadolu ve Sosyal Bilimler liselerinin sayısı her geçen yıl artarken TEOG sınavlarına giren öğrencilerin sayısında 2015 yılı dışında büyük bir değişim yaşanmamıştır. 2014 ile 2017 yılları arasında ortaokulu bitiren öğrenci sayıları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 22. TEOG Sınavının Uygulandığı 2014 ile 2017 Yılları Arasında 8. Sınıfı Bitiren Öğrenci Sayıları

Yıllar	Mezun Öğrenci Sayıları
2013-2014	1.275.541
2014-2015	1.366.138
2015-2016	1.161.901
2016-2017	1.192.799

Kaynak: MEB 2014, 2015, 2016 ve 2017 Örgün Eğitim İstatistiklerinden Yararlanılarak Oluşturulmuştur.

TEOG sınavlarında Türkçe testlerinde dil bilgisi soruları dengeli bir dağılım göstermiştir. 3 ile 5 arası değişen sayılarda dil bilgisi sorusu gelmesine rağmen bu soruların belirleyici sorular olduğunda yönelik bir yaklaşım olması kazanımlar ikinci sınavların yapılacağı zamana yetiştirilmeye çalışılırken dil bilgisine yönelik kazanımlar öne çıkmıştır. Sekiz kez uygulanan TEOG sınavlarında yirmi soruluk Türkçe testlerindeki dil bilgisi sorularının dağılımı aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 23. 2014-2018 Yılları Arasında Uygulanan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavlarında Türkçe Testinin Toplam ve Dil Bilgisi Kazanımlarına Yönelik Soru Sayıları

Yıl	Toplam Soru Sayısı	Dil Bilgisi Kazanımlarına Yönelik Soru Sayısı
2013-2014 1. Dönem	20	5
2013-2014 2. Dönem	20	4
2014-2015 1. Dönem	20	3
2014-2015 2. Dönem	20	3
2015-2016 1. Dönem	20	3
2015-2016 2. Dönem	20	3
2016-2017 1. Dönem	20	3
2016-2017 2. Dönem	20	3

Tabloya baktığımızda ilk yıl uygulanan TEOG sınavlarında dil bilgisi sorularının beklenenden fazla sorulduğu görülmektedir. Dil bilgisi sorularının sayısı ilk yılın ardından yapılan sınavlarda yirmi soruda üç olmuştur. Dil bilgisi sorularına bakıldığında her dönem gerçekleştirilen ikinci sınavlara kadar verilmesi gereken kazanımlardan oluştuğunu görülmektedir. Dil bilgisi soruları 2006'dan beri uygulanan yapılandırmacı öğretim programlarımıza uygun olarak sorulmamıştır. Doğrudan bilgi gerektiren sorular tercih edilmiştir. 2013-2014 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde ilk kez

gerçekleştirilen TEOG sınavında öğrencilere yöneltilen 17. soru bu sorulara örnektir. Soru ve soruya yönelik yorum aşağıdaki tabloda açıklanmıştır.

Tablo 24. 2013-2014 Eğitim Öğretim Yılı Birinci Döneminde Uygulanan TEOG Türkçe Testinde Yer Alan 17. Soru ve Yorumu

Soru	Yorum
17. 1. İleri görüşlü olmak önemli bir farktır. 2. Yaşlandıkça huyu değişti. 3. O, kendine yakışan kıyafeti bilir. 4. Topu tutup yukarı fırlattı. Numaralandırılmış cümlelerin hangisinde sıfat-fiil vardır? A) 1 B) 2 C) 3 D) 4	Soru doğrudan dil bilgisine yönelik bir bilgiyi ölçmektedir. Öğrencilerin soruyu doğru cevaplamaları için “sıfat fiili” ve “fiilimsi türlerini” bilmesi gerekmektedir. 2006 TDÖP’te 8. sınıflar için “dil bilgisi” öğrenme alanında yer alan “1. Fiilimsilerle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama” amacının “2. Fiilimsilerin işlevlerini ve kullanım özelliklerini kavrar” kazanımını ölçmeye yönelik olarak sorulmuş bu sorunun yapılandırmacı öğretim yöntemleri ile değil, geleneksel öğretim yöntemleri ile ders anlatılmasına uygun olduğu görülmektedir. Doğrudan dil bilgisi öğrenme alanına yönelik bir soru sorulması öğrencileri de öğretmenleri de daha iyi ezberleme ve ezberletme yoluna sevk etmektedir. Dil bilgisine yönelik bilgileri bilmek öğrencinin dili daha etkili kullanmasına yardımcı olur ancak bu soru dili daha etkili kullanan değil “sıfat fiil” eklerini iyi ezberleyen bir öğrencinin doğru cevap vereceği şekilde sorulmuştur.

Dil bilgisi sorularının ağırlığı 2013-2014 yılında uygulanan sınavlardan sonra azaltılmış olsa da her sınavda dil bilgisinden üç soru sorulmaya devam edilmiştir. TEOG sınavının uygulandığı dönemlerde aradan geçen yıllar öğrencinin okuma, yaşantılarından yola çıkarak doğru cevaba ulaşma gibi becerilerini geliştirecek sorular sorulmasını sağlamamıştır. 2017 yılına geldiğimizde 2016-2017 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde uygulanan TEOG sınavının 19. sorusu bu düşüncüyü desteklemektedir. Soru ve soruya ilişkin yorum aşağıdaki tabloda açıklanmıştır.

Tablo 25. 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı İkinci Döneminde Uygulanan TEOG Türkçe Testinde Yer Alan 19. Soru ve Yorumu

Soru	Yorum
19. (I) İçinden deniz geçiyorsa yüzlerce kez teşekkür etmelisiniz yaşadığınız şehre. (II) Bu teşekkürü en çok hak eden şehirlerden biri de İstanbul’dur. (III) Gün batımında kızıla boyanan Boğaz suları, İstanbul’u bir masal mekânına dönüştürür. (IV) Bu şehirde hayat bu yüzden çok güzeldir. Bu metinde numaralanmış cümlelerle ilgili aşağıdakilerden hangisi yanlıştır? A) I. cümle devriktir. B) II. cümle isim cümlesidir. C) III. cümle içinde fiilimsi olan cümledir. D) IV. cümle birden çok yüklemlidir.	Soru, birden çok dil bilgisini kazanımını ölçmek amacıyla sorulmuştur. 2006 TDÖP’te 8. sınıflar için “dil bilgisi” öğrenme alanında yer alan “2. Cümleyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama” amacı altında belirtilen “5. İsim ve fiil cümlelerini, anlam ve kullanım özelliklerine uygun biçimde kullanır” “6. Kurallı ve devrik cümleleri, anlam ve kullanım özelliklerine uygun biçimde kullanır” ve “7. Cümlelerin yapı özelliklerini kavrar” kazanımlarının ölçülmesi amaçlanmaktadır. Ancak bu soru geçmiş dönemlerde yapılan davranış anlayışına uygun öğretim programlarımızla kazandırılmak istenen becerileri ölçmeye uygun yapıda bir sorudur.

1.5. LGS (LİSELERE GEÇİŞ SİSTEMİ)

1.5.1. Kuruluşu

19.09.2017 tarihinde dönemin Millî Eğitim Bakanı İsmet Yılmaz tarafından TEOG sınavının kaldırıldığı açıklandı. TEOG sisteminin yerine getirilen sistem olan yeni LGS sistemi 14 Şubat 2018 tarihinde yayınlanan Resmî Gazetede “Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelikte” ilan edildi. Yönetmeliğin 20. Maddesinde yeni ortaöğretime geçiş sistemi açıklanmıştır.

“MADDE 20 – (1) Ortaokulu veya imam hatip ortaokulunu bitiren öğrenciler bilgi, beceri ve yetenekleri doğrultusunda;

- a) Merkezi sınav puanıyla,
- b) Ortaöğretim kayıt alanı içindeki okullara tercihe bağlı olarak,
- c) Ortaöğretim kayıt alanı dışındaki pansiyonlu okullara tercihe bağlı olarak,
- d) Merkezi sınav ile birlikte yetenek sınavı puanıyla,
- e) Yetenek sınav puanıyla, ortaöğretim kurumlarına geçiş yaparlar.

(2) Birinci fıkranın (a), (b), (c) ve (ç) bentlerinde belirtilen yerleştirme ve kayıtlara ilişkin usul ve esaslar, Bakanlıkça hazırlanan yönerge ve/veya kılavuz, (d) bendi ise genelge ile belirlenir.

(3) Ortaöğretime geçiş sistemine bağlı olarak yapılan yerleştirme ve kayıt işlemleri;

- a) Merkezi sınav puanı ile öğrenci alan okulların açık kontenjanlarına, puan üstünlüğüne göre,
- b) Ortaöğretim kayıt alanı içindeki okulların açık kontenjanlarına, tercihe bağlı olarak,
- c) Pansiyonlu okullarda belirlenen pansiyon kontenjanı kadar, il içinde uzaktan yakına ilkesi gözetilerek tercihe göre,
- d) Merkezi sınav ile birlikte yetenek sınavı ile öğrenci alan okulların açık kontenjanlarına, puan üstünlüğüne göre,
- e) Güzel sanatlar liseleri, spor liseleri ile klasik sanatlar ve musiki, görsel sanatlar ve spor programı/projesi uygulayan Anadolu imam hatip liselerine yetenek sınav puanı ve OBP kullanılarak puan üstünlüğüne göre yapılır.

(4) Özel ortaöğretim okullarına geçişler, 20/3/2012 tarihli ve 28239 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinin ilgili hükümleri doğrultusunda yapılır.” (Resmî Gazete, 14. 02. 2018).

1.5.2. Amacı

LGS sistemi öğrencilerin sınav stresinden uzaklaşarak büyük bir çoğunluğunun evlerine en yakın okula giderek ortaöğretime devam etmelerini amaçlamaktadır. Nitekim 2019 yılında ortaokuldan mezun olan öğrenci sayısı 1.210.122, nitelikli okul olarak belirlenen okulların kontenjanı 139.120 olmuştur. Bu sayılar ortaokulu bitiren her 100 öğrenciden sadece 11’inin nitelikli okullara devam etme şansı olduğunu ortaya koymaktadır. Sistemin amacı “en iyi okul eve en yakın okuldur” şeklinde belirlenmişse de 2019 yılında ortaokulu bitiren 1.210.122 öğrenciden 1.029.555’i sınava girmiştir. Bu durum da sınavın amacının anlaşılamadığını göstermektedir. Bu yoğun katılım LGS’nin sınav stresi ve sınava dayalı öğrenme düzenini değiştiremediğini göstermektedir.

1.5.3. Uygulama Şekli

Sınavın uygulama şekli önceki ortaöğretime geçiş sistemlerinden farklıdır. Önceki sistemlerde TEOG haricinde sınav tek oturumda uygulanırken LGS sisteminde dersler sözel ve sayısal olarak ayrılmıştır. Sözel ve sayısal derslere ait ayrı oturumlar düzenlenmektedir. Her iki oturum da aynı gün içerisinde. LGS’de sözel ve sayısal oturumlarında soru sorulan dersler aşağıdaki tabloda açıklanmıştır.

Tablo 26. LGS Sözel Oturumunda Soru Sorulan Derslere Ait Soru Sayıları

Ders Adı	Soru Sayısı
Türkçe	20
T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük	10
Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	10
Yabancı Dil	10

Tablo 27. LGS Sayısal Oturumunda Soru Sorulan Derslere Ait Soru Sayıları

Ders Adı	Soru Sayısı
Matematik	20
Fen Bilimleri	20

Toplam 50 sorudan oluşan sözel oturumu için öğrencilere cevaplama süresi olarak 75 dakika verilirken 40 sorudan oluşan sayısal oturumu için ise 80 dakika süre verilmektedir. Sözel soruları cevaplamak için bir soruya bir buçuk dakika süre verilirken sayısal soruların cevaplanması için verilen süre bir soruya iki dakikadır.

Sınav puanları değerlendirilirken derslerin katsayıları göz önüne alınmaktadır. TEOG sisteminde katsayıları “4” olan Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri derslerinin

katsayıları “4” olarak kalmıştır. TEOG sisteminde katsayıları “2” olan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi ve Yabancı Dil derslerinin katsayıları ise “1” olarak belirlenmiştir. LGS sistemi toplam 90 soruluk bir testten oluştuğundan her bir soru öğrenciler için değerli olmakla birlikte Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri derslerinin ağırlığı TEOG sistemine göre daha da artmıştır.

1.5.4. Kapsamı

Sınavın kapsamında sadece 8. sınıfta yer alan kazanımlar yer almaktadır. Öğrenciler sınavda eylül ayından haziran ayına kadar yer alan tüm kazanımlardan sorumlu tutulmaktadır. 5, 6 ve 7. sınıflarda yer alan kazanımlara sorularda yer verilmemektedir. Ancak bu 5, 6 ve 7. sınıflarda yer alan kazanımların önemsenmemesi gerektiği anlamına gelmemektedir. Türkçe dersi özelinde bakılacak olursa soruları doğru cevaplamak için öğrencilerin özellikle okuma becerisinde ileri seviyede olmaları gerekmektedir. Okuma becerisi de sadece 8. sınıfta kazanılacak bir beceri değildir. Ortaokulun ilk sınıfından son sınıfa kadar Türkçe dersindeki tüm kazanımların birbiriyle ilişkisi vardır. Beşinci sınıfta okuma becerisinde eksikler olan bir öğrencinin bu eksiklikleri altıncı, yedinci sınıfta da devam etmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin sınavda başarılı olmaları için ortaokul hatta ilkokul yıllarından itibaren okuma becerilerinde eksiklik olmaması gerekmektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMA GÖRE GELİŞTİRİLEN TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI

TDÖP'ler Cumhuriyet'in ilk yıllarından 2005 yılına gelinceye kadar birçok kez değişmiştir. 1981 yılından 2005 yılına kadar uygulanan TDÖP'ün 21. Yüzyılın dinamiklerin göz önüne alınarak değişmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Eğitim etkinlikleri dinamik süreçleri içerir. Dünyada günümüzde her gün milyonlarca yeni bilgi ortaya çıkmaktadır. Bu bilgilerin birçoğu belli bir süre sonra değişmekte veya güncellenmektedir. Öğretim programlarının da bu değişimden etkilenmemeleri mümkün değildir. Davranışçı yaklaşımla oluşturulan öğretim programlarımız 21. Yüzyılın Dünyasına yeterli gelmemeye başlamış ve çağın gerekleri doğrultusunda TDÖP'ler de yenilenmeye devam etmiştir. Programlarımızın değişmesinde en önemli etkenlerden biri 2003 yılında ülke olarak ilk kez katıldığımız PISA sınavında yaşanan başarısızlık olmuştur. Okuma, Matematik ve Fen Bilimleri alanında yapılan uluslararası bir sınav olan PISA'da 2003 yılında Okuma testinden ülkemiz öğrencilerinin aldığı ortalama puan 441 olmuştur (MEB, 2005: 118). OECD ülkelerinin ortalamasının 494 olması ülkemizi öğretim programlarımız üzerine düşünmeye sevk etmiştir. Bunun üzerinde 2006 yılında ülke genelinde uygulanacak olan programın taslağı ve pilot uygulaması 2005 yılında ortaya çıkmıştır.

1. 2005 TÜRKÇE DERSİ TASLAK ÖĞRETİM PROGRAMI

2005 TDÖP 7 ildeki 106 ilköğretim okulunda bir yıl pilot olarak uygulanmıştır. 2005 yılından itibaren yapılan tüm öğretim programlarımızda yapılandırmacı yaklaşımın etkileri görülmektedir. Yapılandırmacılığın davranışçı yaklaşımdan ayrıldığı birçok nokta vardır. Davranışçı yaklaşım bilginin nesnel olduğunu kabul eder ve gözlemlenebilir davranışlarla ilgilenir. Davranışçı yaklaşıma göre bireyin zihni boş bir sayfadır. Bilgi, bireyden bağımsızdır. Birey bilgiyi koşullanma yoluyla kazanabilir. Yapılandırmacı yaklaşım ise Savaş'a göre (2007: 521) dört noktada özetlenebilir:

- Bilgi, öğrenen tarafından yapılandırılır.
- Öğrenenin sahip olduğu genel bir içeriğe bağlı olarak öğrenmeler gerçekleşir.
- Bilgi birey tarafından oluşturulur ve kültürden etkilenir.
- Yeni oluşum etkin bir süreç içinde gerçekleşir.

Yapılandırmacı yaklaşımın en temel kabulü öğrenmede bireyin etkin oluşudur. Bireyin etkin olduğu öğrenmeler daha kalıcı olur. Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmasına yardım eder. Öğrencilerin düşüncelerini, duygularını onaylayarak önemseyerek dönütler vererek öğrenme sürecine katkı sağlar (Savaş, 2007: 522). Öğrenme süreci yalnızca koşullanmalar ile açıklanamaz. Dil becerilerini kazanmada olduğu gibi öğrencilerin her türlü öğrenmelerinde bireysel farklılıklar, kültürel çevre, yaşantıları gibi etkenler etkili olmaktadır. Öğrenmede öğrencilerin yaşantılarından yola çıkılmalıdır. Her bireyin, her sınıfın, her okulun, her öğretmenin aynı olduğu varsayılarak gerçekleştirilen eğitim etkinlikleri 21. Yüzyılın Dünyasına uygun olmayacaktır. 2005 yılında ortaya çıkan TDÖP bu bakış açısının bir sonucudur.

Davranışçı yaklaşımın hedef davranışlar olarak ifade ettiği içerik, yapılandırmacı yaklaşımla yapılan 2005 TDÖP'te kazanım olarak ifade edilmiştir. 2005 TDÖP'te kazanım sayısı 1015 olmuştur. Programın yapıldığı yıl ilköğretim okullarımız beş yıl ilkokul üç yıl ortaokul olarak eğitim verdiği için 1015 kazanım 6, 7 ve 8. sınıf seviyeleri için geçerlidir. Taslak programda sınıf seviyelerine göre yer alan kazanım sayıları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 28. 2005 Taslak TDÖP'te 6. Sınıf Seviyesinde Öğrenme Alanlarına Göre Yer Alan Kazanım Sayıları, Ders Saatleri ve Oranları

Öğrenme Alanı	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Oran (%)
Okuma	61	54	30
Dinleme/İzleme	49	27	15
Konuşma	58	36	20
Yazma	75	36	20
Dil Bilgisi	32	27	15
Toplam	275	180	100

Kaynak: MEB, 2005: 11

Tablo 29. 2005 Taslak TDÖP'te 7. Sınıf Seviyesinde Öğrenme Alanlarına Göre Yer Alan Kazanım Sayıları, Ders Saatleri ve Oranları

Öğrenme Alanı	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Oran (%)
Okuma	81	54	30
Dinleme/İzleme	64	27	15
Konuşma	71	27	15
Yazma	107	36	25
Dil Bilgisi	25	36	15
Toplam	348	180	100

Kaynak: MEB, 2005: 11

Tablo 30. 2005 Taslak TDÖP’te 8. Sınıf Seviyesinde Öğrenme Alanlarına Göre Yer Alan Kazanım Sayıları, Ders Saatleri ve Oranları

Öğrenme Alanı	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Oran (%)
Okuma	91	54	30
Dinleme/İzleme	72	18	10
Konuşma	77	27	15
Yazma	123	45	25
Dil Bilgisi	29	36	20
Toplam	392	180	100

Kaynak: MEB, 2005: 11

Tablo 31. 2005 Taslak TDÖP’te 6, 7 ve 8. Sınıf Seviyesinde Öğrenme Alanlarına Göre Yer Alan Kazanım Sayıları, Ders Saatleri ve Oranları

Öğrenme Alanı	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Oran (%)
Okuma	233	162	22,95
Dinleme/İzleme	185	72	18,23
Konuşma	206	90	20,30
Yazma	305	117	30,05
Dil Bilgisi	86	99	8,47
Toplam	1015	540	100

Kaynak: MEB, 2005: 11

Kazanım sayısı ve oranlarına bakıldığında ders saatleri ve kazanımların dağılımında farklılıklar görülmekle birlikte kazanım sayısı en yüksek öğrenme alanı “yazma” olmuştur. Ders saati olarak okumaya daha çok saat ayrılmış olsa da “yazma” alanındaki kazanım sayısı en fazladır. Dil bilgisi geleneksel anlayıştan ayrılmanın bir göstergesi olarak en az kazanımı olan alandır. Ancak ders saatlerine bakıldığında dil bilgisinin 86 kazanımı için “dinleme” ve “konuşma” alanlarında daha fazla ders saati ayrılığı görülmektedir. “Yazma” alanında bir kazanımın kazandırılması için öngörülen süre 0,4 ders saatidir. Bu 40 dakikalık bir ders saati süresi göz önüne alındığında yaklaşık 16 dakikaya karşılık gelen bir süredir. “Dil bilgisi” alanındaki bir kazanımın kazandırılması için öngörülen süre ise 1,15 ders saatidir. 40 dakikalık bir ders saati süresinde göre bu süre yaklaşık 46 dakikadır. Programda dil bilgisi kazanım olarak azaltılmış olarak görünse bir kazanım için en çok süre ayrılan alan olmuştur. Bir dil bilgisi kazanımı için bir yazma kazanımına göre 30 dakika daha fazla süre ayrılması istenmiştir.

Programın ortaya çıktığı 2005 yılında ortaokullarda Türkçe dersi 6, 7, ve 8. sınıfların tamamında 5 saattir. 36 hafta olarak kabul edilen bir eğitim-öğretim yılında öğrencilerin 180 saat; 3 yıllık ortaokul eğitimlerinin sonuna geldiklerinde ise 540 saatlik Türkçe dersi almaları gerektiği belirlenmiştir. 540 saat için öğrenme alanlarına ayrılan oran aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 32. 2005 Taslak TDÖP'te 6, 7 ve 8. Sınıf Seviyesinde Öğrenme Alanlarına Ayrılan Ders Saatleri ve Oranları

Öğrenme Alanı	Ders Saati	Oran (%)
Okuma	162	30
Dinleme/İzleme	72	13,33
Konuşma	90	16,67
Yazma	117	21,67
Dil Bilgisi	99	18,33
Toplam	540	100

Kaynak: MEB, 2005: 11

Kazanım sayısına göre dil bilgisi en sonda olmasına rağmen kazanımlar için ayrılan sürede okuma ve yazmanın ardından üçüncü sırada olduğu görülmektedir.

2005 TDÖP Taslağı bir yıllık pilot uygulamanın ardından 07.08.2006 tarihinde yeni şekliyle Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylandıktan sonra 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren ülke genelinde uygulamaya konulmuştur.

2. 2006 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI

2006 TDÖP, 2005 yılında 7 ildeki 106 ilköğretim okulunda bir yıl pilot uygulama ile denendikten sonra 07.08.2006 tarihinde yeni biçimiyle Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylandıktan sonra 2006-2007 eğitim-öğretim yılı itibarıyla ülke genelinde uygulamaya konulmuştur. Programın temel yaklaşımı “Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler yoluyla dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları hedeflenmektedir. Böylece öğrenciler, dil sevgisi ve bilinci kazanarak öğrenme sürecinde daha verimli olacak, kendilerini hayata ve geleceğe hazırlayacak birikimi edineceklerdir. TDÖP ile dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır” şeklinde ifade edilmiştir. (MEB, 2006: 3). Programın temel yaklaşımı yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenmiştir. Öğrencilerin dilin kurallarının ezberlenmesi değil, öğrencilerde dil duyarlılığı oluşması beklenmektedir.

“Temel Beceriler” başlığı altında ulaşılması beklenen beceriler şu şekilde sıralanmıştır (MEB, 2006: 5):

- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
- Eleştirel düşünme
- Yaratıcı düşünme
- İletişim kurma
- Problem çözme
- Araştırma
- Karar verme
- Bilgi teknolojilerini kullanma
- Girişimcilik

Tüm bu beceriler ezberle değil dilin imkânlarından doğru bir şekilde yararlanma ile kazanılabilecek becerilerdir. Sözelimi “iletişim kurma” bireyin ezberleyerek günlük hayatına aktarabileceği bir beceri değildir. İletişim sürecinde birey aktif olmalıdır. Sağlıklı bir iletişim kurabilmek için de dile hâkim olmak gerekmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilere kazandırılmak istenen “Genel Amaçlar” başlığı altında on bir maddede ifade edilmiştir (MEB, 2006: 4):

- Dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri,
- Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları,
- Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,
- Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları,
- Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,
- Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri,
- Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları,

- Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri,
- Millî, manevî ve ahlâkî değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır.

Yukarıda belirtilen maddeleri ortaokul öğrencilerinin kazanmaları istenmektedir ancak uygulamada özellikle ders kitaplarına yönelik sorunlar ortaya çıkmıştır. 2006 TDÖP’te ders kitaplarının altı tema ve her temada üçü okuma, biri dinleme metni olmak üzere yirmi dört metinden oluşacağı belirtilmiştir. Bu metin sayılarına göre öğrenciler üç yıllık ortaokul eğitimlerin sonucunda en temel ders materyali olan ders Türkçe ders kitaplarında elli dört okuma, on sekizi dinleme metni olmak üzere toplam yetmiş iki metinle karşılaşacaklardır. Genel Amaçların dokuzuncu maddesinde yer alan “Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları” amacının bu metin sayılarıyla gerçekleştirilebilmesi mümkün gözükmemektedir. Öğrencilerin okuma zevki kazanacakları dönem olan ortaokul yıllarında üç yıl boyunca yalnızca elli dört okuma metniyle karşılaşmaları Türk ve dünya edebiyatına ait yazar ve eserleri yeteri kadar tanımaları için az bir sayıdır.

Pilot uygulamada 1015 olan toplam kazanım sayısı 2006 yılında son hâli verilen programda 584’e düşürülmüştür. Programın uygulamaya konulan hâlinde kazanımların bazıları çıkarılmış, bazı kazanımların sınıf seviyesi değiştirilmiş, bazı kazanımlar ise düzenlenmiştir. Kazanımların öğrenme alanlarına göre değişimi aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir. Kazanımların sayısı %42,5 oranında azaltılmış olsa da 584 kazanım için toplam yetmiş iki metne yer vermek yeterli değildir. Kazanım sayılarına baktığımızda bir metinle ortalama sekiz kazanımın öğrencilere verilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. 2006 TDÖP’te yer alan 584 kazanımın öğrenme alanlarına göre dağılımı ve yüzdesi aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir.

Tablo 33. 2006 TDÖP’te Yer Alan Kazanımların Öğrenme Alanlarına Göre Sayısı ve Oranı

Öğrenme Alanı	Kazanım Sayısı	Oranı (%)
Okuma	153	26,19
Dinleme/İzleme	126	21,57
Konuşma	126	21,57
Yazma	126	21,57
Dil Bilgisi	53	9,10
Toplam	584	100

Kaynak: MEB, 2006 İlköğretim Türkçe 6, 7, 8. Sınıflar Dersi Öğretim Programından Yararlanılarak Oluşturulmuştur.

Programın taslağındaki kazanımların oranıyla programdaki kazanımların oranında önemli farklar vardır. Öğrenme alanlarına göre oranlardaki değişim aşağıdaki tabloda açıklanmıştır.

Tablo 34. 2006 TDÖP’te Yer Alan Kazanımların 2005 Taslak Programa Göre Değişim Oranları

Öğrenme Alanı	Taslak Programdaki Oranı (%)	Programdaki Oranı (%)	Değişim Oranı (%)
Okuma	22,95	26,19	+3,24
Dinleme/İzleme	18,23	21,57	+3,34
Konuşma	20,30	21,57	+1,27
Yazma	30,05	21,57	-8,48
Dil Bilgisi	8,47	9,10	+0,63
Toplam	100	100	0

Kaynak: MEB, 2006 İlköğretim Türkçe 6, 7, 8. Sınıflar Dersi Öğretim Programından Yararlanılarak Oluşturulmuştur.

Tabloya bakıldığında en büyük düşüş oranının “yazma” alanında olduğu görülmektedir. “Yazma” alanındaki bu düşüşle dört temel dil becerisinden okuma hariç diğer üç becerinin kazanım sayı ve oranları aynı sayıya gelmiştir. Tüm öğrenme alanları içerisinde en fazla kazanım sayısı okuma becerisine ayrılmıştır. Dil bilgisi alanındaki kazanımların oranı yüzde on bile değildir. Buna rağmen dil bilgisi sorularının ağırlığı 2006 yılından sonra gerçekleştirilen sınavlar birçoğunda yüzde onun üzerinde olmuştur. Sözelimi 2013 ile 2017 yılları arasında sekiz kez uygulanan TEOG sınavında yirmi Türkçe sorusunun en az üçü dil bilgisinden gelmiştir. Yirmi soruda üç soru demek yüzdelik olarak yüzde on beşlik bir ağırlık anlamına gelmektedir. Aynı sınavın 2013 yılındaki ilk uygulamasında ise dil bilgisinden sorulan soru sayısı beştir. Yirmi soruda beş soru ağırlık olarak yüzde yirmi beş karşılık gelmektedir.

Çoktan seçmeli test tekniği ile yapılan sınavlarda “dinleme”, “yazma”, ve “konuşma” becerilerinin ölçülemiyor oluşu öğretim programı ile ölçme sistemi arasında görülen uyumsuzluğun en temel sebebidir. Oysaki programın ölçme değerlendirme esaslarında “Türkçe dersinde uygulanan sistem, çoklu bir değerlendirme sistemidir. Değerlendirme sürecine öğretmen ve öğrenci birlikte katılmaktadır. Değerlendirme sürecinde öğrenci başarısının değerlendirilmesinde birkaç yöntemin bir arada kullanılması da yararlı olacaktır. Burada öğretmen birden fazla araçla öğrenci başarısı hakkında daha gerçekçi değerlendirmeler yapacaktır” (MEB, 2006: 215) ifadesi yer almaktadır. Bu ifade ile uygulamada gerçekleştirilen etkinlikleri göz önüne aldığımızda programda yazılan esasların sahaya yansıtılamadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Nitekim

2006 programı çok uzun ömürlü bir program olmamış, en son 2018 yılında olmak üzere birçok kez değişime uğramıştır.

3. 2015 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI

2006 yılında eğitim sistemimizde yeni bir sayfa açan yapılandırmacı yaklaşıma göre oluşturduğumuz programlarımız 2015 yılında yeniden ele alınmıştır. Bunda en temel sebep eğitim-öğretimin dinamik süreçlere dayanmasıdır. 2006 yılında 5+3+4 sistemine göre düzenlenmiş olan öğretim programlarımız 2012-2013 eğitim-öğretim yılında ortaokullarımızın dört yıla çıkmasıyla yeniden düzenlenmesi bir zorunluluk hâline gelmiştir.

2015 TDÖP 1-8. Sınıflar şeklinde düzenlenmiştir. Programda ilköğretim bir bütün olarak kabul edilmiştir. Programın temel yaklaşımı “Türkçe Dersi Öğretim Programı ile basılı ve elektronik ortamlarda dinlediklerini ve okuduklarını anlayan, kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade eden; eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünen, millî, manevi ve evrensel değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Program; öğrencinin birikim, beceri ve gelişimini göz önünde bulunduran ve öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla hazırlanmış olup bütün kazanımlar sürekli gelişme ve ilerleme gösteren bir yapı içinde tasarlanmıştır. Programda öğrenme alanları, 1. sınıftan 8. sınıfa kadar bir bütün olarak düşünülmüştür. Program, öğrencilerin dilin zenginliklerini tecrübe ederek dil becerilerini geliştirmelerini sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Program; öğrencilerin “sözlü iletişim”, “okuma” ve “yazma” öğrenme alanlarındaki kazanımlarla farklı türlerden metinler üzerinde çalışmalar yaparak anlama, anlamlandırma, değerlendirme ve sentezleme becerilerini geliştirmeye odaklanmıştır” (MEB, 2015: 4) şeklinde ifade edilmiştir.

Temel yaklaşıma genel olarak baktığımızda yaklaşım olarak 2006 programına göre büyük bir değişim görülmemektedir. Yine öğrenciyi ön plana alan, öğretmenin merkezde değil, kılavuz rolünde olduğu, aşamalılık ilkesine riayet edilen bir program ortaya çıkarılmıştır. Programda “dil bilgisi” ayrı bir öğrenme alanı olarak kabul edilmezken; “dinleme” ve “konuşma” becerileri “sözlü iletişim” becerisi altında toplanmıştır. 2015 TDÖP’te kazanım sayıları azaltılmıştır. 2015 yılında müfredatın yeni ele alınmasında temel sebeplerden biri müfredatın yoğun olması olarak gösterilmiştir. Bu bağlamda 2006 programına göre kazanım sayılarının azaltıldığı görülmektedir. 5. sınıflar ortaokula yeni dahil olduğu için sağlıklı bir karşılaştırma yapabilmek adına 2015

programında da 6, 7 ve 8. sınıflar baz alınarak öğrenme alanlarına göre kazanım sayıları aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir.

Tablo 35. 2015 TDÖP’te Öğrenme Alanlarına Göre Yer Alan Kazanım Sayıları

Öğrenme Alanı	Kazanım Sayısı
Sözlü İletişim	50
Okuma	86
Yazma	87
Toplam (6, 7 ve 8. Sınıf)	223

Kaynak: MEB, 2015 Türkçe Dersi 1-8. Sınıflar Öğretim Programından Yararlanılarak Oluşturulmuştur.

6, 7 ve 8. sınıf toplamında kazanım sayısının 223 olduğu görülmektedir. 2005 taslak öğretim programında 1015 olan toplam kazanım sayısı aradan geçen on yılda 223’e kadar gerilemiştir. Programda dinleme ve konuşma ayrı bir öğrenme alanı olmaktan çıkarılmış ve “sözlü iletişim” adı altında bir bütün olarak kabul edilmiştir. 2006 programında dinleme ve konuşma öğrenme alanlarında yer alan toplam kazanım sayısı 252 iken 2015’te “sözlü iletişim” öğrenme alanında bu sayı 50’ye kadar düşmüştür. Dil bilgisi kazanımları “okuma” ve “yazma” alanları içinde eritilerek ifade edilmeye çalışılmıştır. Dil bilgisi kazanımlarının bu alanların içinde verilmeye çalışıldığını düşündüğümüzde “okuma” ve “yazma” alanında çok fazla kazanımdan vazgeçildiği görülmektedir. Öğrenme alanlarına göre 2006 ile 2015 programlarındaki kazanım sayılarındaki değişimler aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir.

Tablo 36. 2006 TDÖP ile 2015 TDÖP’te Yer Alan Kazanım Sayılarının Öğrenme Alanlarına Göre Karşılaştırılması

2006 TDÖP	Kazanım Sayısı	2015 TDÖP	Kazanım Sayısı
Dinleme, Konuşma	252	Sözlü İletişim	50
Okuma	153	Okuma	86
Yazma	126	Yazma	87
Dil Bilgisi	53	Toplam	223
Toplam	584		

Kaynak: MEB, 2015 Türkçe Dersi 1-8. Sınıflar Öğretim Programı ile MEB, 2006 İlköğretim Türkçe 6, 7, 8. Sınıflar Dersi Öğretim Programından Yararlanılarak Oluşturulmuştur.

2015 TDÖP’te kazanım sayıları 2006 TDÖP’e göre yaklaşık %62 oranında azaltılmıştır. Dinleme ve konuşma alanlarında bu azalış %80’in üzerinde iken, okumada %44, yazmada ise %31 dolaylarındadır. Dil bilgisi ayrı bir alan olarak kabul edilmediğinden dil bilgisindeki azalış oranlarıyla ilgili bir şey söylemek mümkün değildir. 5. sınıf 2012 yılından itibaren ortaokula dahil edildiği için 5. sınıf kazanımları da eklendiğinden 2015 TDÖP’te kazanım sayısı 301’dir.

Dil bilgisi şu an uygulamada olan 2018 TDÖP’te de ayrı bir öğrenme alanı olarak kabul edilmiştir. Bu noktada bir sorun yoktur. Ancak birbirinin tamamlayıcısı olmasına

rağmen farklı yönleri bulunan ve farklı becerileri gerektiren dinleme ve konuşma alanlarının tek bir alan olarak kabul edilmesi 2015 TDÖP’ün en önemli eksikliklerindendir.

2015 TDÖP’te 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde öğrenme alanlarına göre yer alan kazanım sayıları aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir.

Tablo 37. 2015 TDÖP’te Sınıf Seviyeleri ve Öğrenme Alanlarına Göre Kazanım Sayıları

Sınıf Seviyesi	Öğrenme Alanı			Kazanım Sayısı		
5	Sözlü İletişim			17		
6	Sözlü İletişim			18		
7	Sözlü İletişim			16		
8	Sözlü İletişim			16		
5	Okuma			23		
6	Okuma			27		
7	Okuma			28		
8	Okuma			31		
5	Yazma			28		
6	Yazma			28		
7	Yazma			29		
8	Yazma			30		
Toplam	Sözlü İletişim	Okuma	Yazma	67	119	115

Kaynak: MEB, 2015 Türkçe Dersi 1-8. Sınıflar Öğretim Programından Yararlanılarak Oluşturulmuştur.

Kazanımların sınıf seviyelerine göre dağılımında en dikkat çekici unsur kazanım sayılarındaki yakınlıktır. Tüm öğrenme alanları ve sınıf seviyelerinde bu durum mevcuttur. Sözelimi “yazma” alanındaki kazanım sayıları 5. sınıftan 8. sınıfa kadar sırasıyla 28, 28, 29 ve 30’dur. Buradan her öğrenme alanından her yıl aynı oranda önemsendiği sonucunu çıkarmak mümkündür. Ancak ortaokulların dört yıla çıkmasıyla Türkçe dersinde de birtakım sorunlar ortaya çıkmıştır. 5. sınıfa giden bir öğrenci 10, 8. sınıfa giden bir öğrenci ise 14 yaşındadır. Bu iki yaş grubunun dil becerileri bakımında farklı seviyelerde oldukları ve dil öğretiminde farklı ihtiyaçları olduğu düşünülmektedir. Bu bakımdan 5 ile 8. sınıf arasında tüm öğrenme alanlarında kazanım sayıları açısından benzerliğin program geliştirme teknikleri açısından uygun olmadığı görülmektedir.

2015 TDÖP’te “okuma” öğrenme alanındaki kazanımlar “anlama”, “akıcı okuma” ve “söz varlığı altı başlıklarına ayrılmıştır. Dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak görülme de dil bilgisi kazanımları “okuma” ve “yazma” alanlarının içinde verilmiştir. 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerine göre dil bilgisi kazanımları “okuma” ve “yazma” alanlarında şu şekilde yer almıştır.

5. Sınıf

Söz Varlığı

T5.2.22. İsimlerin ve sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder.

T5.2.23. İsim ve sıfat tamlamalarını fark ederek bunların anlama olan katkılarını bilir.

T5.3. YAZMA

T5.3.9. Çekim eklerini (hâl ekleri, iyelik ekleri, çoğul eki, ilgi hâli) ve yapım eklerini doğru kullanır.

T5.3.10. İsim, isim tamlaması, sıfat ve sıfat tamlamalarını cümledeki işlevlerine uygun kullanır.

6. Sınıf

Söz Varlığı

T6.2.26. Zamirlerin cümledeki işlevlerini fark eder.

T6.2.27. Edat, bağlaç ve ünlemlerin anlama olan katkısını fark eder.

T6.3. YAZMA

T6.3.6. Çekim eklerini (hâl ekleri, iyelik ekleri, çoğul eki, ilgi hâli) ve yapım eklerini doğru kullanır; kök bilgisi ile ilişki kurar.

T6.3.7. Zamirleri, edatları, bağlaçları ve ünlemleri cümledeki işlevlerine uygun kullanır.

T6.3.10. Yapım eklerini bilir; basit, birleşik ve türemiş sözcükleri ayırt eder.

7. Sınıf

Söz Varlığı

T7.2.27. Fiillerin cümleye kattığı anlam özelliklerini fark eder.

T7.2.28. Zarfların cümleye kattığı anlamı ve işlevini fark eder.

T7.3. YAZMA

T7.3.7. Çekim eklerini (kişi ekleri, haber ve dilek kipleri) ve yapım eklerini doğru kullanır.

T7.3.8. Fiilin cümleye kattığı anlam özelliklerini, ek fiilli ve zarfları cümledeki işlevlerine uygun kullanır.

8. Sınıf

Söz Varlığı

T8.2.31. Fiilimsilerin cümledeki işlevini fark eder.

T8.3. YAZMA

T8.3.7. Dil bilgisine dayalı anlatım bozukluklarının farkına varır.

T8.3.8. Cümlelerin öğelerini bilir.

T8.3.9. Fiilimsileri cümledeki işlevine uygun olarak kullanır.

Kazanımlara baktığımızda 2015 TDÖP'te "dil bilgisi" ayrı bir öğrenme alanı olarak kabul edilmese de "okuma" ve "yazma" öğrenme alanları içerisinde dört yıl için toplam on yedi kazanım ayrıldığı görülmektedir. Dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olmaktan çıkarılıp kazanımları da diğer öğrenme alanları içinde asgari seviyede verilmeye çalışılmıştır. 2015 TDÖP'te yer alan 223 kazanımdan 17'sinin dil bilgisine yönelik olması dil bilgisinin oranının %7,6'ya kadar düşmesi sonucunu doğurmuştur. Ancak 2015 TDÖP'ün uygulandığı yıllarda da dil bilgisi kazanımlarından ortaöğretime geçiş sınavlarında %7,6'nın üzerinde oranlarda soru sorulduğu görülmektedir. Sözelimi 2016-2017 eğitim-öğretim yılında yapılan iki TEOG sınavında da üç dil bilgisi soru sorulmuştur. Yirmi soruda üç soru oransal olarak %15'e tekabül etmektedir. Bu sayı öğretim programında yer alan kazanım oranının iki katıdır. TEOG'un 8. Sınıf kazanımlarından oluştuğunu düşündüğümüzde ise 8. Sınıf seviyesinde "dört" olan dil bilgisi kazanım sayısı toplam yetmiş yedi kazanımın içinde %5,1'lik bir ağırlığa sahiptir. Oysaki TEOG sınavlarında dil bilgisinin ağırlığı %15'tir. Bu oran ise kazanım oranının üç katıdır.

2015 TDÖP Türkçe eğitimine beklenen katkıyı sağlayamamıştır. Ölçme sistemlerimiz ile öğretim programlarımız arasındaki uyumsuzluk bu programa da yansımıştır. Eğitim-öğretim etkinliklerinin temel amacından biri de öğrenciye öğreneceği bilginin onun adına faydalı olacağına inandırmaktır. Bu da öğretim programının işlevsel olmasıyla sağlanabilir. Programın işlevselliği "okul hayatın kendisidir" ilkesinden yola çıkılarak açıklanabilecek bir kavramdır. Kazanımların yeteri kadar işlevsel olmadığı programın uzun ömürlü olmayışından da anlaşılmaktadır. Bu işlevselliğin olmayışı büyük

oranda okulda öğretilmek istenenle gerçek dünyanın çoğu zaman uyum içinde olmayışdır.

Bir programın işlevsel olabilmesi için bazı ölçütler vardır. Bunlardan biri de gerçekçi ve gerçekleştirilebilir olmasıdır. Sözelimi bir programda “adı geçen şairlerin en az birer şiirini ezbere okur” gibi bir kazanım cümlesi gerçekçi bir ifadedir ancak böyle bir ifade olmadığı gibi 8 hatta 12 yıl zorunlu eğitimden geçen ortalama başarı seviyesinin üzerinde olarak nitelenebilecek öğrenciler bile ‘bir şair veya yazar biliyor musunuz?’ sorusuna büyük oranda cevap verememektedir. 2015 TDÖP’te 5. sınıf seviyesinde yer alan “Çekim eklerini (hâl ekleri, iyelik ekleri, çoğul eki, ilgi hâli) ve yapım eklerini doğru kullanır” kazanımı o yaş grubundaki öğrenciler için gerçekçi ve kazandırabilir bir beceri olmaktan uzak bir ifadedir. 5. Sınıf öğrencileri 10 yaşındadır. Piaget’nin bilişsel gelişim kuramına göre 6-11 yaş arası çocuklar için somut işlemler dönemidir. 5. sınıf öğrencileri için hâl ekleri, iyelik ekleri, çoğul eki, ilgi hâli ve yapım eki gibi ifadeler soyut ifadelerdir. İlkokuldan yeni çıkan öğrencilerin böylesine yoğun kazanımlarla karşı karşıya kalmaları bilişsel gelişim dönemleri göz önüne alındığında doğru bir yaklaşım değildir. “Birkaçı hariç hemen hemen tüm gelişmiş ülkelerde temel eğitim 6 yıl iken bizde 5 olan bu rakam 4’e indirilerek ortaokullar “ortailkokullara” dönmüştür” (Ergün, 2014: 34). 5. Sınıfın ortaokul olmasının yanlış olduğu 4+4+4 eğitim sistemimizin uygulanmaya başlandığı 2012-2013 eğitim-öğretim yılından bu yana çokça dillendirilmesine rağmen bu konuda bir adım atılmamıştır. 5. Sınıf öğrencileri somut işlemler döneminde olduklarından özellikle Türkçe dersinin dil bilgisi kurallarına ilişkin kazanımlarında zorlanmaktadırlar. Nitekim 2018 yılında son hâlinin verilmesiyle günümüzde de uygulanan programımızda 5. Sınıf Türkçe kazanımları arasında dil bilgisine yönelik kazanımlara yer verilmemiştir.

2015 TDÖP işlevsel bir program olamadığından çok uzun ömürlü olmamış; TDÖP, 2017 yılında yeniden ele alınmıştır. Bunun sonucunda 2017 ve hemen ardından 2018 TDÖP uygulamaya konulmuştur.

4. 2017 TÜRKÇE DERSİ TASLAK ÖĞRETİM PROGRAMI

2015 TDÖP’ten iki yıl sonra TDÖP yeniden ele alınmış ve ortaya 2017 TDÖP çıkmıştır. 2017 TDÖP, 2005’ten bu yana gerçekleştirilmeye çalışılan yapılandırmacı yaklaşımın hâkim kılınması amacına hizmet etme amacıyla hazırlanan bir program olmuştur. Öğrencinin merkeze alındığı, bilginin öğrenciye “hap” şeklinde verilmediği, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerinin sağlanmasının amaçlandığı görülmektedir.

2017 TDÖP, programda yer alan “Öğretim programlarında yer alan kazanımların kapsadığı temel beceriler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi esas alınarak ele alınmıştır” (MEB, 2017: 5) ifadesine göre hazırlanmıştır. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde bireyin kazanması gereken sekiz anahtar yetkinlik bulunmaktadır. Bu sekiz anahtar yetkinlik öğretim programı aracılığıyla öğrencilere verilmeye çalışılacaktır ve yetkinliklerin hepsi aynı derecede önemlidir. Sekiz anahtar yetkinlik ve kapsamı programda şu şekilde açıklanmaktadır:

Ana Dilde İletişim: Ana dilde iletişim; bireyin kelime bilgisi, işlevsel dil bilgisi ve dilin görevleri hakkında bilgi sahibi olmasını gerektirirken çeşitli durumlarda hem sözlü hem de yazılı iletişim kurma becerisine sahip olmayı içermektedir ve başkaları üzerinde dilin etkisinin, olumlu ve sosyal farkındalıkla dili anlama ve kullanma ihtiyacının farkında olunması anlamına gelmektedir.

Yabancı Dillerde İletişim

Matematiksel Yetkinlik ve Bilim/Teknolojide Temel Yetkinlikler

Dijital Yetkinlik

Öğrenmeyi Öğrenme

Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yeterlilik

İnisiyatif Alma ve Girişimcilik

Kültürel Farkındalık ve İfade (MEB, 2017: 7).

Belirlenen sekiz anahtar yetkinliğe baktığımızda 21. Yüzyıl dünyasının gerektirdiği yeterlilikler olduğu görülmektedir. 21. Yüzyılın bireyi araştıran, öğrenmeyi öğrenen, sağlıklı iletişim kurabilen, ifade yeteneği gelişmiş bir birey olmalıdır. Tüm bu yeterliliklere sahip olmak için de öncelikle ana dilinin kullanımına hâkim olmalı ve dili ezberleyerek değil kendi yaşantıları yoluyla öğrenmelidir. Yapıcı ve Yapıcı’ya göre (2005:108) “Bireyin dilin inceliklerini kazanması, yaklaşık 5-10 yaşları arasında çocuğun dil edinimleri içine yavaş yavaş deyim, mecaz, atasözlerinin girmesi ve bunların günlük dilde kullanılabilmesini ifade etmektedir.” Çocukların dilin inceliklerini kazandığı dönemin büyük bir bölümü okul hayatlarını ifade etmektedir. Okulda da bu incelikleri kazandıracak ders Türkçe dersidir. Öğrencilerin ortaokul ve üst kademelerinde eğitim gördükleri yıllarda Türkçe derslerinde istenen becerileri göstermelerinin temeli ilkökul yıllarında atılmaktadır. Bu bakımdan ilkökul öğretmenleri dil yanlışlarını ve eksikliklerini “ileride düzelir” demeden ilkökul yıllarında çözmelidir. TDÖP’ler de 2015’ten itibaren ilkökul ve ortaokul olarak ayrı değil, 1-8. Sınıflar şeklinde düzenlenmektedir. İlkokulun

birinci sınıfında eksik kalan bir dil becerisi öğrencinin ilkökul, ortaokul ve tüm eğitim hayatının sonraki yıllarını etkilemektedir.

Dünya, zihnimizde ana dilimize göre şekillenir. Biz çevremize ana dilimizin penceresinden bakar, varlıkları, olayları, durumları hep onun anlama ve anlatma yolundan giderek kavrayıp dile getiririz. İnsanlar arasındaki her türlü bilgi ve duygu aktarımı ana dili ile gerçekleşmektedir. Bu süreç içerisinde herhangi bir bireyin anlama, konuşma, yazma ve okuma becerilerini geliştirmesi beklenir. (Gürel vd., 2007: 10). Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin de işaret ettiği ilk yetkinlik “ana dilde iletişimdir”. Ana dilinin inceliklerini öğrenen bir öğrencinin yabancı dil öğrenmesi, sosyal yetkinlikler geliştirmesi, kültürel farkındalık oluşturmaya ve girişimci bir birey olması daha kolay olacaktır. Ülkemizde yabancı dil eğitimi konusunda yaşanan sorunların da ana dili eğitimindeki sorunlarla ilişkili olduğunu söylemek mümkündür.

Öğrenciler ana dilinin nitelikli eserleriyle okullarda temel kaynak olarak ders kitaplarıyla tanışmaktadırlar. 2005 TDÖP’te 6, 7, ve 8. Sınıf seviyelerinde ders kitaplarında altı temada dörder metinden toplam yirmi dört metin bulunmaktadır. 2015 TDÖP’te her hafta için bir metin mantığıyla toplam metin sayısı otuz altıya çıkarılmış; 2017 TDÖP’te bu sayı sekiz temada üçer okuma ve birer dinleme ve birer serbest okuma metni olmak üzere kırk metine çıkarılmıştır. Öğretim programlarımızda yer alan metin sayılarının Türkçe dersinin kazanımları için yeterli olmadığı görülmektedir.

2017 TDÖP’te 5, 6, 7, ve 8. Sınıf seviyelerinde kazanım sayılarının artırılmış olduğu görülmektedir. 2015 TDÖP’te “sözlü iletişim” başlığı altında ele alınan “dinleme” ve “konuşma” öğrenme alanları 2017 TDÖP’te yeniden ayrı alanlar olarak ele alınmıştır. Dil bilgisi ise yine ayrı bir öğrenme alanı olarak kabul edilmemiş; dil bilgisine yönelik kazanımlara “okuma” ve “yazma” alanları içinde yer verilmiştir. 2015 TDÖP’te toplam kazanım sayısı 301 iken 2017 TDÖP’te toplam kazanım sayısı 289’a inmiştir. Aradan geçen iki yıllık sürede yeni TDÖP’te 12 kazanım azaldığı görülmektedir. Kazanımların öğrenme alanları ve sınıf seviyelerine göre dağılımı aşağıdaki tabloda açıklanmıştır.

Tablo 38. 2017 TDÖP’te Yer Alan Kazanımların Öğrenme Alanları ve Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımı

Sınıf Seviyesi	Öğrenme Alanı	Kazanım Sayısı
5	Dinleme/İzleme	12
6	Dinleme/İzleme	12
7	Dinleme/İzleme	14
8	Dinleme/İzleme	14
5	Konuşma	7
6	Konuşma	7

Tablo 38. (Devam) 2017 TDÖP’te Yer Alan Kazanımların Öğrenme Alanları ve Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımı

7	Konuşma	7
8	Konuşma	7
5	Okuma	34
6	Okuma	35
7	Okuma	38
8	Okuma	35
5	Yazma	16
6	Yazma	14
7	Yazma	17
8	Yazma	20
5, 6, 7, 8	Dinleme/İzleme, Konuşma, Okuma, Yazma	289

Kaynak: MEB, 2017 Türkçe Dersi 1-8. Sınıflar Öğretim Programından Yararlanılarak Oluşturulmuştur.

Tabloya bakıldığında öğrenme alanlarına göre en çok kazanım sayısının 142 ile “okuma” alanında olduğu görülmektedir. Okumadan sonra en çok kazanıma sahip olan alan 67 ile “yazma”dır. Yazmayı 52 kazanım ile “dinleme”, 28 kazanım ile de “konuşma” alanları takip etmektedir. Kazanımların oransal dağılımı ise aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 39. 2017 TDÖP’te Öğrenme Alanlarının Toplam Kazanımlar İçindeki Oranı

Öğrenme Alanı	Kazanım Sayısı	Oranı (%)
Dinleme/İzleme	52	17,99
Konuşma	28	9,69
Okuma	142	49,13
Yazma	67	23,19
Dinleme/İzleme, Konuşma, Okuma, Yazma	289	100

Kaynak: MEB, 2017 Türkçe Dersi 1-8. Sınıflar Öğretim Programından Yararlanılarak Oluşturulmuştur.

Kazanımların oransal dağılımına bakıldığında “okuma” öğrenme alanının büyük bir ağırlığa sahip olduğu görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre oluşturulan ilk program olan 2006 TDÖP’te “okuma” öğrenme alanındaki kazanımların oranı %26,19 iken bu oran 2017 TDÖP’te iki kata yakın bir artış göstermiştir. 2006 TDÖP’te oranları %21,57 olan “dinleme” ve “yazma” alanlarında büyük bir değişim gözlenmezken yine %21,57’lik bir orana sahip olan “konuşma” öğrenme alanındaki kazanımların oranının %9,69’a kadar düşmesi dikkat çekicidir. 2006 TDÖP’te %9,10’luk bir ağırlığa sahip olan “dil bilgisinin” 2017 TDÖP’te ayrı bir öğrenme alanı olarak kabul edilmeyip kazanımlarına “okuma” ve “yazma” öğrenme alanlarında yer verilmesi bu alanlardaki artışın sebeplerinden biri olarak açıklanabilir. Ancak yine de “okuma” alanında bu durumdan ötede bir artış olduğu görülmektedir. Programın “Temel Beceriler” başlığı altında (MEB, 2017:5) “Günümüzün sosyal ve ekonomik koşullarında aktif rol oynayabilecek bireyler yetiştirebilmek, eğitim sistemlerinin uluslararası alanda rekabet

edebilirliği ile doğrudan ilişkilendirilmesi, ülkeleri öğrencilerini sorumluluk sahibi, eleştirel düşünebilen, problem çözme ve karar verme becerileri yüksek bireyler olarak hayata hazırlamaya imkân sağlayan bir eğitim modeli arayışına itmektedir” ifadesi yer almaktadır. Bu özelliklere sahip olacak bireyler yetiştirmenin yolu da “okuma alışkanlığı” kazanmış öğrenciler yetiştirmekten geçmektedir. “Okuma” diğer dil becerilerini de olumlu etkileyen bir beceridir. Okuyan birey okudukları hakkında düşüncelerini sözel olarak ve yazıyla ifade etmelidir. Okumak, bireyi düşündürür. Düşünen birey, düşüncelerini ifade etmek ister. Düşünceyi ifade etmek için de anlatma becerilerine ihtiyacı vardır. Okuyarak kelime dağarcığını genişleten bireyin kendisini konuşarak ve yazarak ifade etmesi beklenir.

Okuma, bireyin hayatında ve öğretim programlarımızda bu denli önemli bir beceri iken öğrencileri öğrenimlerinin ilk yıllarından itibaren nitelikli bir okur olarak yetiştirmek için okul ve aileye düşen birçok görev vardır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre birey en iyi yaparak ve yaşayarak öğrenir. Sağlıklı düşünebilen, analiz edebilen öğrencileri yetiştirmek onları edebiyatımızın nitelikli eserleriyle tanıştırmakla mümkün olabilecektir. Bunun için okula düşen görevler olduğu gibi ailelere de önemli görevler düşmektedir. Öğrencilerin aile ortamında okuyan ebeveynler görmeleri, evlerinde mütevazı da olsa bir kitaplık bulunması ve evlerine gazete, dergi girmesi okuma alışkanlığı kazanmaları için gereklidir. Dolayısıyla “okuma” öğrenme alanında kazanımların artırılması öğretim programlarımız için gerekli bir adım olsa da “okumanın” yalnızca okulda kazanılabilecek bir beceri olarak görülmemesi ve hayatına her alanında öğrencilerin okumayla iç içe olmaları gerekmektedir. Arslan’a göre (2007:42) “Çocuk okula başladığında boş bir levha değildir. Aile ve çevreden birçok davranışı kazanmış olarak okula başlar.” Aile ve çevreden birçok davranış kazanan çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasında da aile ve içinde bulunduğu çevrenin etkisi büyüktür.

2017 TDÖP’te “dil bilgisi” ayrı bir öğrenme alanı olarak kabul edilmeyip dil bilgisine yönelik 6, 7 ve 8. sınıfta yer alan toplam “on altı” kazanım “okuma” öğrenme alanının “söz varlığı” başlığı altında ve “yazma” öğrenme alanında verilmiştir. 5. sınıfta ise doğrudan dil bilgisine yönelik kazanımlara yer verilmemiştir. Ortaokulun uzun yıllar boyunca üç yıl olması, 5. sınıfın ilköğretim kademesi olması ve öğretim programlarımızın da buna uygun olarak oluşturulmuş olması 5. sınıf ortaokula alındığından bu yana oluşturulan TDÖP’lerde özellikle dil bilgisi alanında sorun yaşanmasına yol açmıştır. 5. sınıf, 2012 yılından bu yana ortaokulda olsa da resmîyette ortaokul, fiilîyatta ise ilköğretim

kabul edilmeye devam edilmektedir. 2017 TDÖP’te dil bilgisini ilgilendiren kazanım sayısı “altı” ile en çok 6. sınıf seviyesindedir. 5. sınıfta yer verilen dil bilgisi kazanımı sayısı iki iken 6. sınıfta ortaokul boyunca verilecek dil bilgisi kazanımlarının en fazlasının 6. sınıfta olması öğrencilerin ortaokula hâlen 6. sınıfta başladıklarını düşündürmektedir. 2017 TDÖP’te dil bilgisine yönelik kazanım sayıları ve kazanımların sınıf seviyesine göre ilişkili olduğu başlıklar şu şekildedir:

5. Sınıf

Söz varlığı

T.5.3.10. Kökleri ve ekleri ayırt eder.

T.5.3.11. Yapım ekinin işlevlerini açıklar.

Yapım ekleri ezberletilmez, işlevleri sezdirilir. Kelime türetmenin mantığı kavratılır.

6. Sınıf

Söz Varlığı

T.6.3.7. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.

İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur.

T.6.3.8. İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.

T.6.3.9. İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.

T.6.3.10. Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.

T.6.3.11. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.

T.6.3.12. Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.

7. Sınıf

Söz Varlığı

T.7.3.9. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.

Fiil çekim ekleri (kip ve kişi ekleri) üzerinde durulur.

T.7.3.10. Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.

T.7.3.11. Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.

T.7.3.12. Fiillerin anlam özelliklerini fark eder.

İş (kılış), oluş ve durum fiillerinin anlam özellikleri üzerinde durulur.

Yazma

T.7.4.13. Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.

8. Sınıf

Söz Varlığı

T.8.3.8. Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.

Dil bilgisi yönünden anlatım bozuklukları üzerinde durulur.

T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.

Fiilimsilerin türleri fark ettirilir. Ekler ezberletilmez.

Yazma

T.8.4.18. Cümlelerin öğelerini ayırt eder.

T.8.4.19. Cümle türlerini tanıır.

Kavramsal tanımlamalara girilmez.

T.8.4.20. Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar.

Kavram tanımlarına girilmeden anlamsal farklılıklara değinilir.

6. sınıf seviyesinde tamamı “söz varlığı” başlığı altında “altı”, 7. sınıf seviyesinde dördü “söz varlığı”, biri “yazma” başlığı altında olmak üzere “beş”, 8. sınıf seviyesinde ise ikisi “söz varlığı”, üçü “yazma” başlığı altında olmak üzere “beş” kazanıma yer verilmiştir. Üç sınıf seviyesi toplamında dil bilgisine yönelik “on beş” kazanım vardır. 2017 TDÖP’te diğer programlardan farklı olarak kazanımların nasıl verilmesi gerektiğine yönelik altlarında açıklamalar da verildiği görülmektedir. Örneğin 8. sınıf “söz varlığı” alanında yer alan “Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar” kazanımının altında “Fiilimsi türleri fark ettirilir. Ekler ezberletilmez” açıklamasının yapılmasına gerek duyulmuştur. Bu ve buna benzer konuların öğrencilere öğretilmesi uzun yıllardan bu yana Türkçe öğretimindeki sorunların başında gelmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı bu kazanımla öğrencilerin “isim fiil”, “sıfat fiil” ve “zarf fiil” eklerini ezberleyerek “fiilimsilerin” varlığından haberdar olmamalarını, fiilimsilerin cümleye kattığı anlamı görerek fiilimsileri öğrenmelerini istemektedirler. Ancak okuma-anlama becerisi tam gelişmemiş bir öğrencinin cümledeki anlama bakarak fiilimsileri öğrenmesi kolay

değildir. LGS’de de her yıl fiilimsilerden mutlaka bir soru sorulmaktadır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin geleceğe değil sınava hazırlanıyor olmalarından dolayı da dil bilgisi konularında ezberciliğin tamamen terk edildiği söylenemez. Dil bilgisi konularının yoruma açık olmayışı dil bilgisine yönelik bilgilerin ezber yöntemi ile kısa yoldan verilmeye çalışılmasına sebep olmaktadır.

Ezbercilik, yaratıcılığı ve farklı düşünmeyi yok eder. Yapılandırmacı yaklaşım da ezberciliğin değil, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini ister. Ancak sınav baskısı tüm bunları öğrenci ve öğretmenlere unutturmaktadır. Ergün’e göre (2014: 32) “13-14 yaşındaki çocukları hayatlarına yön verecek tercihler yapmaya zorlamak eğitsel bir yaklaşım değildir.” Öğrencileri tercihler yapmaya zorlamak eğitim etkinliklerinin ezberciliğe odaklanması sonucunu doğurmaktadır. Ezbercilik, her alanda özellikle de ana dili öğretiminde öğrencinin kalıcı bilgiye ulaşmasının önündeki en büyük engeldir.

Günümüz toplumunda okuryazar olmak, yalnızca yazı ve konuşma dilinin değil, aynı zamanda televizyon ve filmlerin, siyasî ve ticarî reklamların ve fotoğrafların aktif, eleştirel ve yaratıcı anlamda okuyucusu ve anlamlandırıcısı olmayı gerektirmektedir (Akyol, 2020: 121). Bu bağlamda 2017 TDÖP’te öğrencilerin bu becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlara da yer verilmiştir. Görsellere yönelik yorumlamalar, medya metinlerine yönelik yorumlamalar, grafik ve tablo ile verilen bilgilere yönelik yorumlamalar 2017 TDÖP’te yer bulmuş ve LGS uygulamalarında bu tarzda sorular sorulmaya başlanmıştır. Uzun yıllardan bu yana Akademik Lisansüstü Eğitim Sınavındaki sözel testlerinde ve Üniversiteye Giriş Sınavlarındaki Türkçe testlerinde yer verilen sözel mantık ve muhakemeye yönelik sorulara 2018 yılından itibaren ortaokuldan ortaöğretime geçiş sınavı olan LGS’de de yer verilmiştir. “Nitelikli okullara” öğrenci seçilirken okuma becerisi her bakımdan gelişmiş öğrencilerin seçilmesi istenmektedir. 2017 TDÖP’te 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde geçmiş öğretim programlarında bulunmayan görsel okuma, grafik ve tablo yorumlama ve medya metinlerini yorumlama becerilerine yönelik kazanımlar şu şekildedir:

5. Sınıf

Okuma

T.5.3.22. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

a) Resim ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır.

b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur.

T.5.3.34. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.

6. Sınıf

Okuma

T.6.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

a) Öğrencilerin haber fotoğrafları ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır.

b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettiklerinin sorgulanması sağlanır.

T.6.3.32. Medya metinlerini değerlendirir.

İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır.

T.6.3.35. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.

7. Sınıf

Okuma

T.7.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

a) Grafitti ve karikatürlerin incelenmesi ve bunlarla ilgili görüş bildirilmesi sağlanır.

b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur.

T.7.3.31. Medya metinlerini değerlendirir.

İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır.

T.7.3.34. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.

8. Sınıf

Okuma

T.8.3.27. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

a) Çizgi roman ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır.

b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur.

T.8.3.29. Medya metinlerini analiz eder.

Medya metinlerinin amaçlarının (kültür aktarma, olay yorumlama, bilgilendirme, eğlendirme, ikna etme) belirlenmesi sağlanır.

T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.

T.8.3.35. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar. Kullanım kılavuzları incelenir.

Kazanımlardan da anlaşıldığı üzere yeni TDÖP’te okuma becerisi yalnızca yazılı metin okuma becerisinde ibaret görülmemiştir. “Görsellerle ilgili soruları cevaplar” kazanımına dört sınıf seviyesinde de yer verilmiştir. Ancak sınıf seviyesi ilerledikçe yorumlanacak görsellerin değişeceği açıklamalarda belirtilmiştir. Okumaya yönelik kazanımlar içinde yukarıda belirtilen toplam on iki kazanımın ilk kez TDÖP’te yer aldığı görülmektedir. Kazanımlar ve 2019 LGS’de kazanımlara yönelik sorulan sorular beşinci bölümde detaylı olarak incelenecektir.

2017 TDÖP bir yıllık uygulamanın ardından bazı düzeltme ve eklemelerle 2018 yılında son hâli verilerek uygulamaya konmuştur.

5. 2018 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI

2018 TDÖP 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren tüm kademelerde uygulanmaya başlanmıştır. 2018 TDÖP’te ortaokul kademesindeki kazanımlarda 2017 TDÖP’e göre büyük bir değişim gerçekleşmemiştir. 21. yüzyılın eğitim-öğretim etkinliklerinin gereği olarak 2018 TDÖP, 2017 TDÖP’ten bir yıl sonra güncellemeler yapılarak uygulamaya konmuştur.

2018 TDÖP’ün “Sonuç” bölümünde programın uygulama şekline şu açıklama yapılmıştır: “Programların uygulanmasına 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibarıyla topyekûn geçilecek ve sonrasında yapılacak izleme değerlendirme sonuçlarına göre yine gerekli güncellemeler yapılacaktır. Böylelikle programlarımızın gelişmelerle ve bilimsel, sosyal, teknolojik vb. ihtiyaçlarla koşutluğunun sürekliliği sağlanmış olacaktır” (MEB, 2018: 7). Ergün’e göre de (2014: 32) “Sosyal kaynaşmayı ve ekonomik gelişmeyi sürdürebilir hâle getirmek için sürekli eğitim reformları yapmak gerekir.” Bu bakımdan TDÖP’lerin bu kadar sık yenilenmiş olması bir sorun teşkil etmemektedir. Günümüzde bilgi artışının ulaştığı hız, teknolojik gelişmeler ve bireylerin sürekli gelişme ihtiyaçları eğitimde de güncellemeler ve reformlar yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Dünya ve ülkemiz özelinde düşündüğümüzde nüfus her geçen yıl bundan kırk, elli yıl öncesine göre bile hayal edilemeyecek derecede artmaktadır. Dünyanın nüfusu artarken ülkeler de

vatandaşlarına daha iyi bir eğitim verme arayışına devam etmektedir. Eğitimli bir nüfus ülkeler için her anlamda büyük bir avantajdır. Nüfusun niceliğinin artması, niteliği de artarsa anlam kazanır.

Ülkemizin nüfusu 2019 verilerine göre seksen üç milyonun üzerindedir. Eğitim çağındaki insanlarımızın sayısı ise dünyadaki birçok ülkenin nüfusundan fazladır. Sadece ortaokuldan mezun olan öğrencilerimizin sayısı yıllık “bir milyon iki yüz bin” dolaylarındadır. Bu bir milyon iki yüz bin öğrencinin tamamının ilköğretim boyunca aynı seviyede olması, “nitelikli okul” kazanması veya ileride iyi üniversitelerden mezun olması beklenemez. Ancak ilköğretimi bitirmiş her bireyin kazanmış olması gereken birtakım beceriler vardır. Bu beceriler içinde dil becerileri başta gelmektedir. Nitekim 2018 TDÖP’ün temel amaçları arasında “Ortaokulu tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle millî ve manevî değerleri benimsemiş, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren, ‘Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde’ ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış bireyler olmalarını sağlamak” (MEB, 2018 :3) ifadesi yer almaktadır. Eğitim hayatı ne kadar sürerse sürsün her bireyin sahip olması gereken olmazsa olmaz dil becerileri vardır. Çünkü insan sosyal bir varlıktır. Her insan üniversite okumayabilir; bunu bir ihtiyaç olarak görmeyebilir ama her insan dinlemeyi, konuşmayı bir ihtiyaç olarak görür. Her insan hayatı boyunca kitap okumayı bir alışkanlık hâline getirmemiş veya düşüncelerini yazıyla ifade etme ihtiyacı da duymayabilir. Ancak her insan günlük hayatta okuduğunu anlama becerisine sahip olmalıdır. Bir resmî kurumda, markette, otogarda veya lokantada her insanın okuduğunu anlama becerisine ihtiyacı vardır. Yine her insanın en azından derdini anlatabilecek, resmî bir kurumda işlerinin halledebilecek kadar yazılı anlatım becerisine sahip olması gerekir. Tüm bu beceriler ilkokulun birinci sınıfından itibaren Türkçe derslerinde kazanılan becerilerdir. İlkokulda daha çok okuma ve yazma öğretmeye dayanan Türkçe dersleri özellikle ortaokuldan itibaren daha çok alanla ilişkili olarak işlenir. Eğitimine devam etsin ya da etmesin her Türk vatandaşı Türkçe dersleri sayesinde ortalama bir anlama ve anlatma becerisine sahip olmalıdır.

2018 TDÖP 2005 yılında başlayan yapılandırmacı yaklaşım ile program yapma deneyimimizin son halkasıdır. Ancak görünen odur ki öğretim programlarımız çağın ve bilginin gereklerine artık daha sık güncelleme ve değişime uğrayacaktır. Sözgelimi 1981 TDÖP yirmi dört, 2006 TDÖP dokuz yıl uygulanmışken 2015 TDÖP yalnızca iki yıl

uygulanmıştır. 2018 TDÖP’ün “Öğrenme Öğretme Yaklaşımı” “Dil öğrenimi doğrusal bir etkinlik olmadığından dört temel dil becerisinin kazandırılmasında tek bir öğrenme öğretme yaklaşımı benimsenmemeli, farklı öğretim yöntem ve teknikleri bir arada ve dengeli şekilde kullanılmalıdır. Öğrenme öğretme süreci planlanırken öğrencilerin bireysel farklılıkları (hazır bulunuşluk seviyeleri, öğrenme stilleri ve ihtiyaçları, sosyokültürel farklılıkları vb.) göz önünde bulundurulmalıdır. Kullanılan öğretim yaklaşımları ve öğrenme etkinlikleri öğrencilerin önceki öğrenmelerini geliştirmeli, yanlış öğrenmeleri düzeltmeli, ilgilerini çekmeli, sınıf içinde ve dışında anlamlı uygulamalar yapmaları için teşvik etmelidir. Öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine aktif katılımı sağlanmalı ve öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları konusunda teşvik edilmelidir” (MEB, 2018: 8) şeklinde açıklanmıştır. Bu ifadelerle baktığımızda 2005 taslak ve 2006 TDÖP’ten büyük farklıklar görülmemektedir. Nitekim 2006 TDÖP’ün “Giriş” bölümünde “Dil öğretiminin temel hedefi, öğrencilerin, dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümü kavramaları, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleridir” (MEB, 2006: 2) ifadesi on beş yıldır uygulanmaya çalışılan yapılandırmacı yaklaşımın özeti niteliğindedir. Yapılandırmacı yaklaşım öğrencinin aktif olmasını amaçlar, dil de ancak yaparak ve yaşayarak en iyi şekilde öğrenilir. 2006’dan bu yana okullarımızda vermek istediğimiz Türkçe eğitiminin temel hedefi de öğrencinin uygulamalarına dayanan bir eğitim vermektir. Dil öğretimi pozitif bilimler gibi formüller ve kısaltmalar ezberlemeyle değil, dilin imkânlarından yararlanarak gerçekleştirilmelidir. Sözelimi öğrencilere kompozisyon yazma kuralları madde madde yazdırılarak öğretilmemeli, öğrencinin yazılı anlatım becerisi öğrenciye sürekli yazı yazdırarak geliştirilmeye çalışılmalıdır. Uygulama yoluyla gerçekleşmeyen öğrenmenin kalıcı bir nitelik göstermeyeceğine inanılmaktadır. Bu açıdan dil öğretiminin büyük oranda uygulamaya dayalı bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

2018 TDÖP’te “Öğretim Programlarının Perspektifi” başlığı altında (MEB, 2018:4) “Eğitim sistemimizin temel amacı değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmektir” ifadesine yer verilmiştir. 2018 TDÖP “Değerler Eğitimine” de önemli derecede yer verilmiş bir programdır. Öğretim programlarımızda yer alan kök değerler şu şekildedir: “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik” (MEB, 2018:4). Bu değerlerin Türkçe dersindeki aktarımı metinler aracılığı ile olmaktadır.

Ortaokul kademesinde öğrencilerin hem dil becerilerini geliştirecek hem de öğrencilere bu değerleri aşılayacak nitelikte metinlerin ders kitaplarında yer alması hayatî derecede önem taşımaktadır. 2018 TDÖP’te “Ders Kitaplarına Alınacak Metinlerin Nitelikleri” başlığı altında şu maddelere yer verilmiştir:

- Ders kitaplarına alanda yaygın olarak kabul görmüş yazar ve eserlerden, edebî ve kültürel değer taşıyan metinler alınmalıdır. Türk cumhuriyetleri ve Balkan Türkleri edebiyatlarından eserlere yer verilmelidir.
- Seçilen metinler ikincil aktarımlar yerine yazarın eserinden alınmalıdır.
- Ders kitaplarında “Bu kitap için yazılmıştır.” ifadesini içeren metinler kullanılmamalıdır. Yalnızca 1.sınıf ders kitaplarında ders kitabının yazarı/yazarları tarafından yazılan en fazla iki metne yer verilebilir.
- Aynı yayınevine ait kitaplarda bir sınıf düzeyi için seçilen metin, başka bir sınıf düzeyinde kullanılmamalıdır.
- Öğrencilerin duygu ve düşünce dünyasını zenginleştirmek amacıyla aynı yazar ve/veya şairlerden (serbest okuma metinleri hariç, ders kitabı yazarı/yazarları tarafından yazılan metinler dâhil) en fazla iki metin seçilmelidir.
- Dünya edebiyatından seçilen metinler, doğru ve nitelikli çevirilerden alınmalıdır.
- Ders kitabında temaları destekler nitelikte edebî ve estetik değer taşıyan serbest okuma metinlerine yer verilmelidir.
- Tamamı ders kitabına alınamayacak uzunluktaki roman, hikâye, tiyatro, destan gibi türlerdeki eserlerden yapılan alıntılarda eserdeki bağlamın yakalanabilmesi için metnin başında eserin seçilen bölümüne kadar olan kısmın kısa özeti verilmelidir. Seçilen metnin eserin hangi bölümünden alındığına dair kısa bir açıklama yapılmalıdır.
- Metinlerdeki eğitsel yönden uygun olmayan ifadeler (argo ve küfür, olumsuz örnek oluşturabilecek davranışlar, cinsellik, şiddet vb. içeren unsurlar) metnin bütünlüğünü bozmamak kaydıyla çıkarılmalıdır.
- Yazarın söyleyişinden ya da Türkçenin dönemsel söyleniş özelliklerinden kaynaklı yazım farklılıkları hata olarak nitelendirilip düzeltilmez. Metin içerisinde yer alan dönemsel farklılıklara (yazım ve noktalama) yönelik açıklamalar dipnot şeklinde verilmelidir. Ayrıca bu hususlardan öğretim amaçlı olarak yararlanılabilir.
- Ders kitabında gazete haberi, reklam, dilekçe, tutanak, öz geçmiş, ağ günlüğü (blog), sosyal medya uygulamalarında yer alan yazı türlerinde ders kitabının

yazarı/yazarları tarafından üretilen metinler de kullanılabilir. Bu türler 3 ve 5. maddelerdeki açıklamalar kapsamında değerlendirilmez.

- Metinlerde tema ve kazanımlara uygun olarak metnin bütünlüğü ve tutarlılığı korunmak kaydıyla bazı bölümler çıkarılarak kısaltmaya gidilebilir. Çıkarılan bölümler parantez içinde üç nokta ile gösterilmelidir.
- Çeşitli metinler içinde yer alan kimi bağımsız ve kendi iç bütünlüğüne sahip anı, fıkra, anekdot vb. bölümler metin olarak seçilebilir.
- Yazar ve şairlerin biyografilerinde yalnızca edebî yönleri ön plana çıkarılmalıdır. (MEB, 2018: 19)

Ders kitaplarına alınacak metinlerde var olması gereken niteliklerin birçok maddesi Türkçe öğretimi ile ilgilenen birçok kişinin hemfikir olduğu maddelerdir. Ancak kâğıt üzerinde yer alan bu maddelerin uygulanmasında yüzde yüz başarı sağlanamadığı görülmektedir. 2018 TDÖP’te ortaokul ders kitaplarında yer alacak metin sayısı “kırk” olarak belirlenmiştir. Bu kırk metnin “yirmi dördü” okuma, “sekizi” dinleme, “sekizi” de serbest okuma metni olarak belirlenmiştir. Kırk metnin dağıtılması için ise “sekiz” tema belirlenmiştir. Ders kitaplarında yer alacak sekiz temanın seçimi “üç” tema zorunlu tutulduktan sonra kitap yazarlarına bırakılmıştır. Ders kitaplarında yer alması zorunlu tutulan üç tema “Erdemler”, “Millî Kültürümüz”, “Millî Mücadele ve Atatürk” olarak belirlenmiştir. Bu temaların dışında kalan “on üç” temadan ise “beş” tanesi daha ders kitaplarına alınabilecektir. Zorunlu temaların dışında kalan on üç tema ise şunlardır: “Birey ve Toplum”, “Okuma Kültürü”, “İletişim”, “Hak ve Özgürlükler”, “Kişisel Gelişim”, “Bilim ve Teknoloji”, “Sağlık ve Spor”, “Zaman ve Mekân”, “Duygular”, “Doğa ve Evren”, “Sanat”, “Vatandaşlık” ve “Çocuk Dünyası.”

Belirlenen temaların hangisinin hangi sınıf seviyesinde olması gerektiğinin belirtilmemiş olması programın eksiklerindendir. “On üç” temadan “beş” tanesinin seçilecek olması ve bu seçimin kitap yazarlarına bırakılması kademeler arasında standart oluşmasının engellemektedir. Şöyle ki; her sınıf seviyesinde tek bir ders kitabı okutulmamaktadır. Beşinci sınıfta farklı bir yayınevinin ders kitabını okuyan bir öğrenci altında sınıfta farklı bir yayınevinin kitabını okuyabilmektedir. Yayınevlerinin farklı olması ve tema seçiminin kitap yazarlarına bırakılmış olması bazı öğrencilerin bazı temalarla hiç tanışmaması sorunlarına yol açabilecektir. Üç zorunlu tema dört yıl boyunca işlenirken kalan “on üç” temadan bir kısmı ders kitaplarında standart oluşmadığından öğrenciler bazı temalarla karşılaşmamaktadır.

Metin sayısının beşinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar aynı olması, öğrencilerin sürekli kırk metinle muhatap olmaları da programda yer alan önemli bir eksikliktir. Bu durum yalnızca 2018 TDÖP’te yer alan bir sorun değildir. 2005 programından bu yana tüm sınıf seviyelerine aynı sayıda metne yer verme sorunu devam etmektedir. Beşinci sınıf öğrencisi bir çocuk on yaşında iken sekizinci sınıf öğrencisi bir çocuk ise on dört yaşındadır. Aradan geçen dört yılda çocuğun yaşıyla birlikte bilişsel gelişim seviyesi ve dil becerilerinde de artış yaşanmaktadır. Dolayısıyla on dört yaşına gelen bir öğrenciyle on yaşındaki bir öğrencinin ders kitabında aynı sayıda metne yer vermek yapılandırmacı bir yaklaşım değildir. Altıncı sınıf öğrencisi bir çocukla yedinci sınıf öğrencisi bir çocuğun bile bilişsel gelişim ve dil becerilerindeki seviyesi farklıdır. Dolayısıyla beş, altı, yedi ve sekizinci sınıf ders kitaplarında yer verilecek metin sayısı kademeli olarak artmalıdır. Eğitim-öğretim dönemlerimiz on sekizer olmak üzere toplam otuz altı hafta sürmektedir. Türkçe ders kitaplarımız da her hafta bir metin işleme mantığıyla oluşturulmaktadır. Elbette metin sayılarının 2005 TDÖP’teki “on sekiz” ve 2015 TDÖP’teki “yirmi dört” sayılarına göre “kırk” sayısına ulaşmış olması önemli bir gelişmedir. Ancak metin sayıları belirlenirken sınıf seviyelerinin göz önünde bulundurulması da gerekmektedir.

Sınıf seviyelerine göre ders kitaplarına alınacak metinlerin türleri üzerinde bir tasnif yapılmıştır. Sözelimi “Biyografi ve Otobiyografilere” beş ve altıncı sınıfta yer verilmezken yedi ve sekizinci sınıfta yer verilmiştir. Yine “Günlük” türü de beş ve altıncı sınıfta yer almazken yedi ve sekizinci sınıfta yer almıştır. Bu türlerin dışında “Gezi Yazısı” yalnızca beşinci sınıfta yer bulmamış, “Dilekçe” ise beş, yedi ve sekizinci sınıfta yer bulurken altıncı sınıfta yer bulmamıştır. Bu beş türün dışında kalan tüm metin türlerine dört sınıf seviyesine yer verilebileceği belirtilmiştir. Metin türlerine ilişkin açıklamalarda “İlke olarak metin türlerinin temalar arasında, kitap bütününde dengeli bir şekilde dağılımının sağlanması esastır” (MEB, 2018: 18) ifadesine yer verilmiştir. Ancak bu ifade de sınıf seviyeleri göz önünde bulundurulmamıştır. Dört sınıf seviyesinde de “Bilgilendirici Metinlere, Hikâye Edici Metinlere ve Şiirlere” benzer oranlarda yer verilmesi öğrencilerin gelişim dönemlerini göz ardı eden bir yaklaşımdır. On ile on dört yaş arasındaki gelişim döneminin programda göz önüne alınmadığı anlaşılmaktadır.

2018 TDÖP’te kazanım sayılarına baktığımızda 2017 TDÖP ile öğrenme alanları ve sınıf seviyelerinde bir değişim olmadığı görülmektedir. 2017 TDÖP’ün öğrenme alanları ve kazanım sayıları aynı şekilde korunmuştur. 2018 TDÖP, 2005 yılında

başladığımız yapılandırmacı eğitim sürecini devam ettirme ve her geçen yıl artan bilimsel ve teknolojik gelişmelere uyum sağlayacak bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir programdır. Ölçme değerlendirme yaklaşımına baktığımızda 2006 TDÖP ile aynı yaklaşıma sahiptir. Yalnızca sonuca değil, sürece dönük ölçme değerlendirme yapılması istenmektedir. 2018 TDÖP’ün ortaokula ilişkin ölçme değerlendirme yaklaşımı “4-8. sınıflarda sürecin yanı sıra sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı benimsenmelidir. Bu sınıf seviyelerinde bilişsel becerilerin ölçülmesinde yazılı sınavlardan yararlanılır. Yazılı sınavlar yapılandırılırken kullanılan maddelerin öğretim programı kazanımlarının bilgi, beceri tür ve seviyeleri ile tutarlı olmasına dikkat edilmelidir. Yazılı sınavlar yapılandırılırken öğrencilerin üst seviye bilişsel becerilerin kullanılmasına imkân sağlayan çeşitli madde türlerinden yararlanılmalıdır. Hazırlanan maddeler, mümkün olduğunca yazılı (kısa metin, şiir, tablo, grafik vb.) ve görsel unsurlar (karikatür, fotoğraf, resim vb.), grafik düzenleyiciler (kavram haritaları, zihin haritaları vb.) gibi öncüllere yer verilerek zenginleştirilmeli ve bunların aktif kullanımlarını gerektirmelidir. Bu tarz maddeler öğrencilerin çıkarımda bulunma, eleştirel düşünme, analiz etme, görsel okuma, akıl yürütme, uzamsal becerilerini kullanmaları ve geliştirmelerine katkı sağlayacaktır (MEB, 2018: 9-10) şeklinde ifade edilmiştir. Bu şekilde yapılacak ölçme değerlendirme uygulamaları öğrencilerin üst seviye bilişsel becerilerini harekete geçirecektir. Ölçme değerlendirme uygulamalarında farklı türde hazırlanmış sorulara yer verilmelidir. Bunlar uzun zamandan bu yana eğitim-öğretim etkinliklerimizde ulaşmak istediğimiz hedeflerdir. Nitekim okullarda yapılan yazılı sınav uygulamalarında bu yaklaşıma uygun sorular hazırlanması öğretim programı ile güvence altına alınmıştır. Dil derslerinde her becerinin tek bir ölçme aracıyla ölçülmesi amaca hizmet eden bir durum değildir. Dil bilgisine yönelik bir soru çoktan seçmeli test ile ölçülebilirken, yazma becerisine yönelik bir soruda mutlaka açık uçlu sorulardan yararlanılmalıdır.

Okullarımızda verilen eğitim ile öğrencilerin akademik seviyelerini ölçmek için yapılan sınavların uyumu veya uyumsuzluğu yıllardır ülkemizde tartışılmaktadır. Ortaokul hatta lise mezunu çocuklarımızın “genel kültüre ilişkin basit bilgileri bile bilmediği, okuma kültürü geliştiremedikleri, çoktan seçmeli test çözmekten hayatın diğer alanlarına zaman ayıramadıkları” gibi konular eğitim-öğretime ilişkin kafa yoran herkesin dillendirdiği konulardır.

İnsan sorgulayan bir varlıktır. Herhangi bir konuyu neden dinlediği veya öğrendiğine yönelik ikna edilmeden ve o konunun ona ne yararı olacağını bilmeden yapılacak öğretim etkinliklerinin başarılı olması mümkün değildir. Millî Eğitim Bakanlığı yapılandırmacı yaklaşıma uygun hazırladığı öğretim programları ile öğrencilerin araştıran, sorgulayan, haklarını bilen, sorumluluklarını gerçekleştiren bireyler olarak yetişmesini istemektedir. Ancak öğretim programlarımız ne kadar kusursuz olursa olsun öğretim etkinlikleri sonuç olarak ölçme-değerlendirme süreçlerine odaklanmaktadır. Yağmur’a göre (2018: 224) “Ölçme değerlendirmenin sadece öğrenciyi ilgilendirdiği gibi yanlış bir kanı vardır. Aslında alınan sonuçları öğrenci alır; ancak alınan sonuçlar eğitim sisteminin tüm unsurlarını etkiler.” Ölçme sonuçlarımız üzerine uzun yıllardan bu yana farklı yorumlar yapılmaktadır. Öğrencilerin ölçme sonuçlarında aldığı başarısız sonuçlar kusurun yalnızca derslerine çalışmayan öğrencide olduğunu değil, eğitim-öğretim dinamiklerinin tamamında bir kusur olduğunun göstergesidir.

Ortaokulda Türkçe derslerinde birçok kazanımı eksiksiz yerine getiren bir öğrencinin bir üst kademede “nitelikli okul” kazanma hedefi vardır. Bu hedefe ulaşabilmek için ise ortaokulda girdiği onlarca sınavda aldığı başarılı sonuç yeterli gelmemekte; mutlaka LGS’de başarılı olması gerekmektedir. Eğitim sistemimiz ve ölçme-değerlendirme uygulamalarımız en çok olumsuz eleştiri aldığı noktalardan biri de budur. Öğrencilerin kaderlerinin birkaç saatlik sınavlara bağlı olması yapılandırmacı değil, yalnızca sonuca odaklı bir yaklaşımdır.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretim programı oluşturmaya başladığımız 2005 taslak TDÖP’ten 2018 TDÖP’e gelinceye kadar dört temel dil becerisi alanında yer alan kazanım sayılarının azaltıldığı; 2015 TDÖP’ten itibaren de dil bilgisinin ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmadığı görülmektedir. Türkçe derslerindeki kazanımların yoğun olduğu, özellikle dil bilgisi kazanımlarının bu yoğunluğu artırdığı görülmüş ve dil bilgisinin ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmasının Türkçe derslerinin dil bilgisine odaklanılarak işlendiği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Dil bilgisi 2015 TDÖP’ten bu yana ayrı bir öğrenme alanı değildir. Ancak dil bilgisine yönelik soruların ölçme araçlarımızdaki yeri ve oranında bir değişim yoktur. Merkezî sınavlarda sorulan dil bilgisi sorularının oranı 2015 yılından sonra yapılan sınavlarda da geçmiş yıllardaki sınavlardan farklı olmamıştır. 2006 TDÖP ile 2018 TDÖP’te 8. sınıf seviyesinde yer alan dil bilgisine yönelik kazanımların karşılaştırılması yapıldığında bu durum net olarak ortaya çıkacaktır.

Tablo 40. 2006 TDÖP ile 2018 TDÖP’te 8. Sınıf Seviyesinde Yer Alan Dil Bilgisine Yönelik Kazanımların Karşılaştırılması

2006 TDÖP	2018 TDÖP
<u>1.Fiilimsiler ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama</u> 1.Fiilimsiyle, fiil ve isim soylu kelimeler arasındaki farkları kavrar. 2. Fiilimsilerin işlevlerini ve kullanım özelliklerini kavrar. 3. Fiilimsileri özelliklerine uygun biçimde kullanır. 4. Cümlede, fiilimsiye bağlı kelime veya kelime gruplarını bulur.	OKUMA Söz Varlığı T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar. Fiilimsilerin türleri fark ettirilir. Ekler ezberletilmez.
<u>2. Cümleyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama</u> 1.Cümlenin temel ögelerini ve özelliklerini kavrar. 2. Cümlenin yardımcı ögelerini ve özelliklerini kavrar. 3. Cümlede vurgulanmak istenen ifadeyi belirler. 7. Cümlelerin yapı özelliklerini kavrar. 8. Kalıplaşmış cümle yapılarının kuruluş ve kullanım özelliklerini kavrar. 9. Cümlenin ifade ettiği anlam özelliklerini kavrar.	YAZMA T.8.4.18. Cümlenin ögelerini ayırt eder
5. İsim ve fiil cümlelerini, anlam ve kullanım özelliklerine uygun biçimde kullanır. 6. Kurallı ve devrik cümleleri, anlam ve kullanım özelliklerine uygun biçimde kullanır.	YAZMA T.8.4.19. Cümle türlerini tanır. Kavramsal tanımlamalara girilmez.
4. Cümledeki fiillerin çatı özelliklerini kavrar.	YAZMA T.8.4.20. Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar. Kavram tanımlarına girilmeden anlamsal farklılıklara değinilir
<u>3. Anlatım bozukluklarını belirleme ve düzeltme</u> 1.Cümlede anlatım bozukluğuna neden olan kullanımları belirler. 2. Anlatım bozukluklarını düzeltir	YAZMA T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler. a) Dil bilgisine dayalı anlatım bozuklukları bakımından yazdıklarını gözden geçirmesi ve düzeltmesi sağlanır. OKUMA Söz Varlığı T.8.3.8. Metindeki anlatım bozukluklarını belirler. Dil bilgisi yönünden anlatım bozuklukları üzerinde durulur.

Kaynak: MEB, 2006 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programlarından Yararlanılarak Oluşturulmuştur.

2006 TDÖP’te on beş kazanımda ifade edilen 8. sınıf dil bilgisi kazanımları 2018 TDÖP’te “okuma” ve “yazma” öğrenme alanlarında yer alan altı kazanımla ifade edilmiştir. Dil bilgisinin ayrı bir öğrenme alanı görüldüğü ve görülmediği iki programla verilen eğitim sonucunda yapılan lise giriş sınavlarına baktığımızda dil bilgisinden 8. sınıf öğrencilerine yöneltilen soru sayısı ve oranlarında bir değişim gözlenmemektedir. Sözgelimi 2006 TDÖP uygulanırken uygulanan 2007 OKS’de yirmi beş Türkçe sorusunun üçü dil bilgisine yönelikken; 2018 TDÖP uygulanırken uygulanan 2019 LGS’de Türkçe testinde dil bilgisine yönelik soru sayısı yirmi soruda yine üçtür. Bu sonuç her sınav için genellenemezse de dil bilgisinin geçmişteki ve mevcut durumuna ilişkin önemli bir veridir.

2018 TDÖP hâlen uygulamada olan öğretim programımızdır. 2018 TDÖP’ün uygulanması sonucunda yapılan 2019 LGS sorularının öğretim programlarındaki kazanımlara, ders kitaplarındaki etkinliklere uygunluğu beşinci bölümde incelenecektir.

5.1. 2018 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN

KAZANIMLAR

5.1.1. Dinleme/İzleme Öğrenme Alanı ve Kazanımları

2018 TDÖP’te dinleme ayrı bir öğrenme alanı olarak kabul edilmiştir. 2015 TDÖP’te “dinleme” ve “konuşmanın” “sözlü iletişim” alanında tek bir alan olarak kabul edilmesinin ardından 2017 ve 2018 TDÖP’te “dinleme” yeniden başlı başına bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır. Dinleme/izleme öğrenme alanının toplam iki yüz seksen dokuz kazanım içindeki sayısı elli iki; toplam kazanımlar içindeki oranı ise %17,99’dur.

Yapılandırmacı yaklaşım program yapma deneyimimizin ilki olan 2005 taslak TDÖP’te dinleme/izleme öğrenme alanındaki kazanım sayısı yüz seksen beş; 2006 TDÖP’te yüz yirmi altı iken 2018 TDÖP’te bu sayı elli ikiye kadar düşmüştür. Elbette kazanım sayısının çokluğu tam ve doğru bir öğrenmenin gerçekleştiğinin veya gerçekleşeceğinin göstergesi değildir. Nitekim başarının yalnızca merkezî sınav başarısı olarak değerlendirilmesi dinleme/izleme öğrenme alanının yeteri kadar önemsenmemesindeki başlıca sebeptir. Öğrencilerimizin dinleme becerilerindeki gelişimin merkezî sınavlarda bugüne kadar ölçülmemiş olması dinleme becerisinin öğretiminde hâlâ en büyük sorundur. Beşinci bölümde ele alınacak olan LGS’de öğrenciler 8. sınıf kazanımlarından sorumlu tutulduklarından dolayı 2018 TDÖP’ten dört öğrenme alanının 8. sınıfa ilişkin olanları ele alınacaktır. 2018 TDÖP’te 8. sınıf seviyesinin dinleme/izleme öğrenme alanına ilişkin kazanımları şu şekildedir:

T.8.1. DİNLEME/İZLEME

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

T.8.1.2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.

Öğrencilerin kelime anlamlarına yönelik tahminleri ile sözlük anlamlarını karşılaştırmaları sağlanır.

T.8.1.3. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.

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

T.8.1.5. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu tespit eder.

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

T.8.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.

T.8.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.

T.8.1.9. Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular.

T.8.1.10. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir.

T.8.1.11. Dinledikleri/izledikleri medya metinlerini değerlendirir.

Medya metinlerinin amacını ve kaynağını sorgulamaları sağlanır.

T.8.1.12. Dinlediklerinde/izlediklerinde başvuru düşüncesi geliştirme yollarını tespit eder.

Düşüncesi geliştirme yollarından örnekleme, tanık gösterme ve sayısal verilerden yararlanma belirlenir.

T.8.1.13. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.

T.8.1.14. Dinleme stratejilerini uygular.

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

8. sınıf seviyesinde yer alan on dört kazanım bulunmaktadır. Bu on dört kazanım öğrencilere sekiz temada yer alan sekiz dinleme metniyle verilmeye çalışılmaktadır. Toplam kırk metinde sekizinin dinleme metni olduğu düşünüldüğünde dinleme becerisi kazanma ve bu beceriyi ilerletmenin Türkçe dersi için ne kadar önemli olduğu görülecektir. 8. sınıfta yer alan kazanımlara bakıldığında “8” numaralı kazanım dikkat çekmektedir. Bu kazanımda öğrencilerin dinledikleri/izledikleri hikâye edici metinleri canlandırmaları istenmektedir. Kazanım, dinleme/izleme becerisi ile öğrencilerin kendilerini ifade becerilerini de geliştirmeyi amaçlamaktadır. Ancak kazanımın sınıf ortamında uygulanma durumu düşünüldüğünde kazanım için birkaç saat hatta üzerinde bir süre ayrılması gerektiği görülmektedir. 8. sınıf seviyesinde verilen eğitimde öncelik sınav hazırlık olduğundan ve dinleme/izleme becerisine ilişkin kazanımlara sınavlarda yer verilmediğinden öğrencilerin özellikle de 8. sınıfta dinleme/izleme becerilerinin gelişemediğini söylenebilir.

Programda yer alan on dört kazanım da sağlıklı iletişim kurmak isteyen, karşısındaki doğru anlayan, yalnızca sözel iletileri değil görsel iletileri de doğru yorumlamak isteyen bireylerin sahip olması gereken kazanımlardır. Demokratik bir hukuk devleti olan ülkemizde hak ve sorumluluklarının bilincinde olan bireylerin yetişmesi için dil becerilerinin her alanında gelişme gösteren bireyleri yetiştirmek eğitim sistemimizin temel amacıdır. Ancak ürüne odaklı sınav sistemimiz ile yetiştirmek istediğimiz bireylerde olmasını istediğimiz özellikler çatışma içindedir. Bu çatışmadan en çok etkilenen dil becerisi de sınavlardaki konumunda dolayı dinleme becerisidir.

5.1.2. Okuma Öğrenme Alanı ve Kazanımları

Okuma 2018 TDÖP'te en fazla kazanıma sahip öğrenme alanıdır. 5, 6, 7, ve 8. sınıf seviyesinde yer alan iki yüz seksen dokuz kazanımın yüz kırk ikisi okuma öğrenme alanına aitken, 8. sınıf seviyesinde yer alan toplam “yetmiş altı” kazanımın “otuz beş” tanesi okuma öğrenme alanına aittir. Toplam kazanımlar içinde okumaya ait kazanımların oranı %49,13 iken 8. sınıf seviyesinde bu oran %46 seviyesindedir.

Okuma alanına ilişkin kazanımların oranı her sınıf seviyesinde %46 ile %51 arasında değişmektedir. Bu oran toplam kazanımlar içerisinde her iki kazanımdan birinin “okumaya” ilişkin olduğunu göstermektedir. 2018 TDÖP'te okumaya bu kadar önem verilmesinde yıllardır eğitim sistemimizin en önemli sorunlarından birinin okumayan ve okuduğunu anlamayan öğrenciler yetiştirmek olduğu çıkarımının büyük etkisi vardır. Ayrıca her üç yılda bir katıldığımız PISA sınavlarında okuma becerilerinde öğrencilerimizin istenen başarıyı gösterememesi ve PISA'ya ortaokulu yeni bitirmiş on beş yaş seviyesindeki öğrencilerin katılıyor olması ortaokul Türkçe öğretim programında okumanın bu kadar öne çıkmasında bir başka önemli etkidir.

2018 TDÖP'te okuma bu kadar önemli bir yer tutarken 2018 TDÖP uygulandığından bu yana yapılan ölçme uygulamalarında da okuma ön plana çıkmıştır. 2018 TDÖP'e kadar yapılan ölçme uygulamalarında da okuma büyük bir yer tutmaktaydı. Ancak 2018 TDÖP ile birlikte yalnızca yazılı metinlerin değil, görsel okumaların da önemi ortaya çıkmıştır. 2018 TDÖP ile birlikte Millî Eğitim Bakanlığımız özellikle ortaokuldan itibaren okumayı bir hayat biçimine dönüştürmüş, not almak için değil, hayatı anlamlandırmak için okuyan öğrencilerin yetiştirilmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda ölçme sisteminde de okumayı bir hayat biçimine dönüştürmüş öğrencilerin bir hatta birkaç adım öne çıkacağı bir dönüşüm gerçekleştirmiştir. Bu

bağlamda Akyol’a göre (2019: 34) “İyi okuyucu nasıl okur” sorusunun cevaplarına bakacak olursak;

1. İyi okuyucu metne çabukça göz gezdirip okuma amacını oluşturur.
2. İyi okuyucu okuma anında anlama durumunu kontrol ederek kendisine sorular sorar.
3. İyi okuyucu okumayı bitirdikten sonra metni uygun bir şekilde özetler ve değerlendirir.

Okuma zevki kazanmış bir öğrenci, okumayı bir boş zaman etkinliği olarak değil, günün belli saatlerinde gerçekleştireceği bir ihtiyaç olarak görür. Okumaya yönelik sorunların yalnızca okul sıralarında kalmadığı açıktır. Sadece öğrencilerimiz değil, yediden yetmişe birçok insanımız sadece kitaptan değil, gazete ve dergi okumaktan da uzak bir hayatın içerisindeyiz. Ülkemizde günlük gazetelerin toplam satış rakamı iki milyonu bile bulmazken, tüm kütüphanelere üye olan vatandaş sayımız ise ancak altı milyon kişiden ibarettir. “Bu rakamın üç milyon sekiz yüz bininin üniversite kütüphanelerinin üye sayısı olduğu düşünülürse halkımızın kitaba ve kütüphaneye ilgisizliği daha net anlaşılacaktır” (Hızlan, 09.08.2018). Özkan’a göre (2009: 76) “Öğretmenin görevi, öğrenciye bilgi yüklemekten çok, onun içinde bir ateş yakmak olmalıdır.” Öyleyse Türkçe dersleri ezberletmeyi değil düşünmeyi ve okuma sevgisini kazandırmayı amaçlamalıdır. Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir (Akyol, 2020: 33). Sağlıklı bir okuma için okuyucunun yazarla iletişim hâlinde olması gerekir. Yazarla iletişim kurarak yapılacak okuma, öğrencilere verilecek doğru bir okuma eğitimi ile mümkün olabilecektir.

Öğrencileri bu şekilde okuyan bireyler olarak yetiştirmek başta okullarımızın ve Türkçe dersinin görevidir. Ancak öğrencilerimizin okumayı bir hayat biçimi hâline getirebilmelerinde okulun aile ve öğrencinin sosyal çevresiyle olan uyumu da çok önemlidir. Hâlen okuma konusunda büyük sorunlarımızın olduğu bilinmektedir. Okullarımızda öğrencilerin seviyelerine göre kitap seçimi, kitaba ulaşabilme, okumaya zaman ayırma gibi konularda sorunlar vardır. Bunların yanı sıra öğrencilerimizin büyük bir kısmı okumayı bir hayat biçimi hâline getirememekte; okuyan öğrenciler ise yalnızca “iyi puan alabilme” amacıyla okumaktadırlar. Şüphesiz ki her sınıf seviyesinde öğretim programlarımızın, bakanlığımız istediği seviyede okuma becerisine ulaşmış öğrencilerimiz de bulunmaktadır ancak bu sayının yetersiz olduğu sokakta, parkta,

bahçede, otobüste özetle toplumsal ilişkilerde görülmektedir. Öğrencilerimizin istediğimiz seviyede okuma becerisine sahip olmadan ortaokul, lise hatta üniversite bitirdiklerinin kanıtı ise merkezî sınav sonuçlarına yansımaktadır. Merkezî sınav sonuçlarının her şeyin sonucu olmadığı kabul edilmektedir. Tek bir sınavla tüm eğitim sistemi ve bireyler hakkında değerlendirme yapmak ve karar vermek yanlıştır. Ancak ülkemizdeki kitap, gazete, dergi satışları, insanların kütüphanelere ilgisi gibi veriler de okuma konusundaki sorunlarımızı, iyi okuyucu yetiştirmekteki eğitim sistemimizin başarısızlığını doğrulamaktadır.

2018 TDÖP’te 8. sınıf seviyesinde “okuma” öğrenme alanında yer alan otuz beş kazanım şu şekildedir:

T.8.3. OKUMA

Akıcı Okuma

T.8.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.

T.8.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.

Öğrencilerin seviyelerine uygun, edebî değeri olan şiirleri ve kısa yazıları türünün özelliğine göre okumaları ve ezberlemeleri sağlanır.

T.8.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.

T.8.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.

Göz atarak, özetleyerek, not alarak, tartışarak ve eleştirerek okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.

Söz Varlığı

T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır.

b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.

T.8.3.6. Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.

T.8.3.7. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.

Benzetme (teşbih), kişileştirme (teşhis), konuşturma (intak) ve karşıtlık(tezat), abartma (mübalağa) söz sanatlarının belirlenmesi sağlanır.

T.8.3.8. Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.

Dil bilgisi yönünden anlatım bozuklukları üzerinde durulur.

T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.

Fiilimsilerin türleri fark ettirilir. Ekler ezberletilmez.

T.8.3.10. Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir.

Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, kısaca, böylece, ilk olarak ve son olarak ifadeleri üzerinde durulur.

T.8.3.11. Metindeki anlatım biçimlerini belirler.

Anlama

T.8.3.12. Görsel ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.

T.8.3.13. Okuduklarını özetler.

T.8.3.14. Metinle ilgili soruları cevaplar.

Metin içi ve metin dışı anlam ilişkisi kurulur.

T.8.3.15. Metinle ilgili sorular sorar.

T.8.3.16. Metnin konusunu belirler.

T.8.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

T.8.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler.

T.8.3.19. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.

T.8.3.20.Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler.

Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı üzerinde durulur.

T.8.3.21. Metnin içeriğini yorumlar.

a) Yazarın olaylara bakış açısının tespit edilmesi sağlanır.

b) Metindeki öznel ve nesnel yaklaşımların tespit edilmesi sağlanır.

c) Metindeki örnek ve ayrıntılara atıf yapılması sağlanır.

T.8.3.22. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.

T.8.3.23. Metinler arasında karşılaştırma yapar.

Aynı metnin çeviri, farklı baskı vb. özellikleri itibarıyla karşılaştırılması sağlanır.

T.8.3.24. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.

T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.

Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, abartma, nesnel, öznel ve duygu belirten ifadeler üzerinde durulur.

T.8.3.26. Metin türlerini ayırt eder.

a) Fıkra (köşe yazısı), makale, deneme, roman, destan türleri üzerinde durulur.

b) Metin türlerine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmemelidir.

T.8.3.27. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

a) Çizgi roman ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır.

b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur.

T.8.3.28. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.

Altını çizmenin, koyu veya italik yazmanın, renklendirmenin, farklı punto veya font kullanmanın işlevi vurgulanır.

T.8.3.29. Medya metinlerini analiz eder.

Medya metinlerinin amaçlarının (kültür aktarma, olay yorumlama, bilgilendirme, eğlendirme, ikna etme) belirlenmesi sağlanır.

T.8.3.30. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.

T.8.3.31. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.

a) Blog ve şahsi internet sayfalarındaki bilgilerin güvenilirliği konusunda çalışmalar yapılır.

b) Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.

T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.

T.8.3.33. Edebî eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır.

Kahramanlar, mekân, zaman ve olay yönünden karşılaştırılması sağlanır.

T.8.3.34. Okuduklarında kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.

T.8.3.35. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.

Kullanım kılavuzları incelenir.

Okuma öğrenme alanına ilişkin otuz beş kazanım “Akıcı Okuma”, “Söz Varlığı” ve “Anlama” olmak üzere üç beceri alanında ele alınmıştır. Otuz beş kazanımın tümünün doğrudan okuma ile ilgili olmadığı, dil bilgisinin bir öğrenme alanı olmaktan çıkarılmasının ardından dil bilgisine yönelik bazı kazanımların açıklamalarıyla birlikte “okuma” alanında ele alındığı görülmektedir. Özellikle “filimsilerin” ekleriyle birlikte ezberletilmemesi istenmiş; filimsilerin cümleye kattığı anlam yönü üzerinde durulması gerektiği belirtilmiştir. 2018 TDÖP’te “okuma” başta Türkçe dersi olmak üzere birçok alanda başarılı olmanın anahtarı olarak görülmüştür. Dil bilgisini anlamlandırmanın en doğru yolunun da okuduğunu anlamaktan geçtiği ilkesi benimsenmiş ve okumanın yalnızca sözel metinler üzerinde değil, grafikler, tablolar ve görseller üzerinde de yapılmasının önemi kazanımlara yansımıştır.

5.1.3. Konuşma Öğrenme Alanı ve Kazanımları

Konuşma insanın dinlemeden sonra kazandığı ikinci dil becerisidir. Anlatma teknikleri arasında ise ilk sırada kazanılan beceridir. İnsan doğduğu andan itibaren çeşitli sesler çıkararak kendini ifade etmek ister. İnsanın kendisini doğru bir şekilde ifade edebilmesi için konuşma becerisinde sorun olmaması gereklidir. Okullarda verilen konuşma eğitiminde en büyük sorun öğrencilerin yöresel ağızlarının konuşmalarına yansımadır. Konuşmayı öğrendiği andan itibaren bulunduğu yörenin ağız özellikleriyle konuşmaya başlayan çocukların standart bir Türkçe ile konuşmalarını sağlamak gereklidir. Ancak “konuşma” öğrenme alanından ne okullarda yapılan sınavlarda ne de merkezî sınavlarda soru sorulmuyor oluşu öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişiminde önemli bir engeldir.

2018 TDÖP’e bakıldığında ortaokul boyunca toplam “yirmi sekiz” kazanıma sahip olan “konuşma” öğrenme alanının 8. sınıf seviyesindeki kazanım sayısı “yedidir”. Ortaokul genelinde ve sekizinci sınıfta konuşma öğrenme alanındaki kazanımların toplam kazanım sayısına oranı %10’u bile bulmamaktadır. Buradan çıkarılacak sonuçlardan biri öğrencilerin konuşma becerilerinin yeterli seviyede olduğudur. Ancak toplumumuzda yaşayan insanlarımızın özellikle de gençlerimizin konuşmalarına baktığımızda yediden yetmişe hâlâ birçoğumuzun iyi bir “konuşma eğitiminden” geçmesi gerektiği

görülmektedir. 2005'ten itibaren kazanım sayısı azaltılan, 2015 yılında “dinleme” ile birlikte “sözlü iletişim” öğrenme alanında tek bir öğrenme alanı olarak kabul edilen “konuşma” 2018 TDÖP'te yeniden ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınsa da kazanım sayısının çok azaltıldığı görülmektedir. 8. sınıf seviyesinde konuşma öğrenme alanında yer alan “yedi kazanım” şu şekildedir:

T.8.2. KONUŞMA

T.8.2.1. Hazırlıklı konuşma yapar.

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

b) Öğrenciler araştırma sonuçlarını sempozyum, panel, forum vb. ortamlarda sunmaya teşvik edilir.

T.8.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.

T.8.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.

Yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma, ikna etme ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır.

T.8.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.

T.8.2.5. Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.

T.8.2.6. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

T.8.2.7. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

Kazanımlara bakıldığında özellikle “altı numaralı kazanım” dikkat çekicidir. Türk milletinin anayasa ile de güvence altına alınmış olan dili Türkçedir. Türk milletinin her bir ferdinin dili bilinçli bir şekilde kullanması eğitim etkinliklerimizin temel amaçlarından biridir. Bir kelimenin Türkçesi varken özellikle Batı dillerinden dilimize giren karşılıklarını kullanmak doğru değildir. Sözelimi dilimizde “eğilim” kelimesi varken “trend” kelimesini kullanmak yanlıştır. Ancak kelimelerin kökenlerine ait bilgileri sekizinci sınıfa giden on üç, on dört yaşlarındaki bir öğrencinin bilmesi mümkün değildir. Ortaokulda kelimelerin kökenleri üzerine eğitim verilmesi de Türkçe derslerinin tamamen ezber yoluyla öğretime dönmesine yol açacak olmasıyla birlikte kelimelerin kökenlerini öğrenmek öğrencilere kalıcı olmayan birkaç bilgi vermekten öteye

gidemeyecektir. Odaklanılması gereken nokta kelimelerin kökeninden çok o kelimeleri öğrencilerin doğru yerde, doğru şekilde anlamlarına uygun kullanımlarının sağlanmasıdır. Bunu belirten kazanım ise “beş numaralı kazanımdır.”

Konuşma öğrenme alanında yer alan “altı numaralı kazanımın” her şeyin Türkçesini kullanalım, “kalem” değil de “yazgaç” diyelim düşüncesini savunmadığı söylenebilir. Ancak “yabancı dil” kavramı ucu açık bir kavramdır. Bizim için İngilizce de Fransızca da Arapça da “yabancı dil” kategorisindedir. Türk milletinin inancının da etkisiyle “Arapça” yüzyıllardır Türkler için “yabancı dil” kategorisinin uzağındadır. Birçoğumuzun ismi Arapça kökenlidir. Ancak hiç kimse “Ali, Ahmet, Mehmet” gibi isimlerin Arapça olmasıyla ilgilenmemektedir. Bir dilin yabancı dillerden kelime alıyor oluşu o dilin zayıflığının değil, gücünün göstergesidir. Yine diline yabancı dillerden kelime alan milletlerin diğer milletlerle etkileşimde olduğunun göstergesidir. Dil dinamik bir varlıktır. Yıllar geçtikçe bir dile farklı dillerden kelimeler girebilir. Önemli olan dilin “gramer yapısının” bozulmamasıdır. Bu bağlamda “altı numaralı kazanımın” ortaokul öğrencilerine kazandırılması zor görünmektedir. Ortaokul öğrencilerinde millî bir bilinç oluşturmak şüphesiz ki önemlidir. Ancak bu bilinç dilde tutuculuk veya seviye üzeri kazanımlarla verilmeye çalışılmamalıdır. Diğer kazanımlara bakıldığında tam olarak uygulanacak olursa öğrencilerde konuşma becerisini belli bir seviyeye çıkarabilecek kazanımlar olduğu görülmektedir. Ancak konuşma becerisini ilerletecek kazanımları uygulamaya koymak zaman ve sabır istemektedir. Özellikle sekizinci sınıftaki eğitim etkinliklerinde sınav hazırlıkları dolayısıyla zaman da sabır da yetersiz kalmaktadır. Konuşma etkinliklerine haftalık beş ders saati arasından ayrılacak bir saat konuşma etkinliklerinden çok sınav hazırlıklarına ayrılmaktadır. Çünkü sınav sistemlerimiz “konuşma becerisini” ölçmeye yönelik sorular içermemektedir.

Okullarımızda verilecek konuşma eğitiminin amacı ortaokulu bitirmiş bir Türk vatandaşının ana diliyle kendisini asgari seviyede ifade etmesini sağlamak olmalıdır. Ülper’e göre (2018: 61) “Konuşma, beden dilinin de işe koşulduğu etkileşimli bir süreç içerisinde iletişim amaçlı sözlü metin üretimidir.” Sözlü metin üretmek düşünmeyi ve kelime dağarcığının dolu olmasını gerektirir. Anlamlı ve etkili bir konuşma sözlü kompozisyon oluşturmayı gerektirir. Okula başlayan bir birey özel bir sorunu yoksa konuşmayı bilerek okula gelir. Okulda bireyin konuşma bozuklukları, telaffuz yanlışları düzeltilmeli ve her Türk vatandaşının standart bir Türkçe ile konuşması sağlanmalıdır.

5.1.4. Yazma Öğrenme Alanı ve Kazanımları

Yazma, dil becerileri arasında en son kazanılan beceridir. Yazma becerisinde başarı göstermek için bireyin dinleme, konuşma ve okuma becerilerinde sorun olmaması gerekir. Özbay’a göre (2009: 115) “Yazma insanın doğası gereği kendini dışa vurduğu davranışlardan biridir”. İnsan kendini ifade etmek ister. İnsanın kendini ifadesi için konuşma ve yazmaya ihtiyacı vardır. Ancak kurallara uygun yazılar oluşturmak için insanın eğitime ihtiyacı vardır.

Okullarımızda yazma eğitimi çalışmalarının öğrencilerin okuma yazmayı öğrenmelerinden ibaret olarak kalmaması gerekir. Türkçe derslerinin amacı her öğrenciden bir yazar çıkarmak olmasa da yazmaya yetenekli öğrenciler ancak sık sık yapılacak yazma çalışmaları ile keşfedilebilir. Yazım kurallarının ve noktalama işaretlerinin öğretimi de yazma çalışmaları ile mümkün olabilir. Nitekim 2018 TDÖP’te yazım kuralları ve noktalama işaretleri “yazma” öğrenme alanındaki kazanımlarda yer almıştır. Teorik olarak yazım kurallarının ve noktalama işaretlerinin öğretimi ortaokul çağındaki öğrencilerde kalıcı öğrenme sağlamamaktadır. Yazım kurallarının kullanımına ilişkin sorunları birçok yerde görmek mümkündür. “Şey” kelimesinin yazımı, “Herkes” kelimesinin yazımı, kısaltmaların yazımı gibi basit seviyede sayılabilecek kurallarda bile sorunlar görülmektedir. Öğrencilerde kendilerini yazarak ifade etmek bir ihtiyaç olarak görülmediğinden teorik olarak öğretilen yazım kuralları en fazla bir sınavdan yüksek puan alıncaya kadar kalıcı olabilmektedir.

Yazma öğrenme alanında Türkçe eğitiminin önündeki en önemli sorunlardan biri de teknoloji çağında kâğıt ve kalemin değerini yitirmesidir. Her şeyin küçük ekranlara sığması, iletişim imkânlarının her geçen gün artması ve öğrencilerin teknolojik cihazlarla iletişim kurarken teknolojik dünyaya özgü bir dil kullanmaları yazma eğitiminde istenilen noktada olamayışımızın önemli sebeplerindendir. Teknolojinin her eve girmesiyle insanlarımızın büyük çoğunluğu basılı gazete, basılı dergi, ajanda, defter alıp okuma ve yazma alışkanlıklarını terk etmiştir. Yazmak için iyi bir okur olmanın gerekliliği açıktır. Kitap, gazete ve dergi yerine evinde tablet, televizyon, cep telefonu; okullarında akıllı tahta ile muhatap olan öğrencilerin yazmayı alışkanlık hâline getirmeleri mümkün değildir. Yazma becerisi günümüzde uygulanan ölçme sistemlerimiz ile merkezî sınavlarda hiç yoklanamazken; okullarda yapılan yazılı sınavlarda da çok sınırlı yoklanabilmektedir.

2018 TDÖP “okuma kazanımlarının” ağırlıklı olduğu bir programdır. Okumadan sonra en çok kazanıma sahip olan öğrenme alanı “yazmadır”. Yazma 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde toplam “altmış yedi” kazanıma sahiptir. Bu “altmış yedi kazanımın” en fazla olduğu sınıf seviyesi ise sekizdir. Sekizinci sınıfta “yazma öğrenme alanından” toplam “yirmi” kazanım bulunmaktadır. Toplam kazanımlar içinde oranı %23,18 olan yazmanın sekizinci sınıftaki ağırlığı %26,31’e yükselmektedir. 8. sınıf seviyesinde yazma öğrenme alanında yer alan “yirmi kazanım” şu şekildedir:

T.8.4. YAZMA

T.8.4.1. Şiir yazar.

T.8.4.2. Bilgilendirici metin yazar.

a) Öğrencilerin belirledikleri bir konu ve ana fikir etrafında giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşan bir metin taslağı oluşturmaları, gelişme bölümünde düşüncüyü geliştirme yollarını kullanarak görüşlerini ifade etmeleri, görüşlerini destekleyecek kanıtlar sunmaları, sonuç bölümünde ise görüşlerini sonuca bağlamaları sağlanır.

b) Öğrenciler günlük hayattan örnekler vermeye teşvik edilir.

T.8.4.3. Hikâye edici metin yazar.

a) Öğrencilerin anlatımın türü ve konusuna göre gerçekçi veya hayalî öğeleri tasarlamaları, uyumlu bir zaman ve mekân kurgusu yapmaları, serim, düğüm ve çözüm bölümlerine yer vermeleri sağlanır.

b) Öğrenciler yazım kılavuzundan yararlanmaya, günlük hayattan örnekler vermeye yönlendirilir.

T.8.4.4. Yazma stratejilerini uygular. Not alma, özet çıkarma, eleştirel, yaratıcı, serbest, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden ve duyulardan hareketle yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.

T.8.4.5. Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır.

T.8.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.

T.8.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.

T.8.4.8. Yazılarında mizahi öğeler kullanır.

T.8.4.9. Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır.

T.8.4.10. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.

T.8.4.11. Formları yönergelerine uygun doldurur.

T.8.4.12. Kısa metinler yazar. Haber metni, günlük ve anı yazmaya teşvik edilir.

T.8.4.13. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.

T.8.4.14. Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar.

a) Öğrencilerin taslak hazırlamaları, taslaklarında giriş, gelişme, sonuç bölümlerine yer vermeleri sağlanır.

b) Kaynak gösterme hakkında bilgi verilir.

T.8.4.15. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerinin kullanılması sağlanır.

T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler.

a) Dil bilgisine dayalı anlatım bozuklukları bakımından yazdıklarını gözden geçirmesi ve düzeltmesi sağlanır.

b) Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.

T.8.4.17. Yazdıklarını paylaşır. Öğrenciler yazdıklarını sınıf ve okul panosu ile sosyal medya ortamlarında paylaşmaya, şiir ve kompozisyon yarışmalarına katılmaya teşvik edilir.

T.8.4.18. Cümlelerin öğelerini ayırt eder.

T.8.4.19. Cümle türlerini tanır.

Kavramsal tanımlamalara girilmez.

T.8.4.20. Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar.

Kavram tanımlarına girilmeden anlamsal farklılıklara değinilir.

Yazma öğrenme alanında yer alan kazanımlara bakıldığında “dil bilgisi” kazanımlarının çoğunluğunu içerdiği görülmektedir. Yirmi kazanımın dördü dil bilgisine yöneliktir. Dil bilgisine yönelik kazanımların ortaokul seviyesinde öğrencileri en çok zorlayan ileri seviyedeki dil bilgisi konularını içerdiği görülmektedir. Konuların kolay

anlaşılamadığı bilindiğinden on altı, on dokuz ve yirmi numaralı kazanımların sınırlandırıldığı görülmektedir. 2018 TDÖP’te dil bilgisi varlığını sürdürmektedir. Ancak dil bilgisinin kavramsal tanım ezberletme ile değil öğrencilerin deneyimleri ile öğretilmesi amaçlanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan bir öğretim programından beklenen de budur. Fakat beklenen durum ile var olan durum arasında fark görülmektedir. LGS uygulamalarında ve okullarda yapılan sınavlarda dil bilgisi hâlen önemli bir yer tutmakta ve dil bilgisi soruları öğrencilerin başarıda bir adım öne çıkabilmeleri için “anahtar sorular” olarak görülmektedir.

2018 TDÖP’te yazma kazanımlarının sadeleştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Kazanımlar sayı ve içerik olarak 2006 ve 2015 TDÖP’e göre azaltılmıştır. 2006 TDÖP’te (6, 7, 8. sınıf) yüz yirmi altı, 2015 TDÖP’te (5, 6, 7, 8. sınıf) yüz on beş olan kazanım sayısı 2018 TDÖP’te altmış yediye düşmüştür. Bu altmış yedi kazanımın tamamı yazma öğrenme alanına ait de değildir. Dil bilgisi bir öğrenme alanı olmaktan çıkarılmış ve kazanımlarının çoğunluğu yazma alanında değerlendirilmiştir.

“Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır” kazanımı okumada olduğu gibi yazma öğrenme alanında da karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin konuşma ve yazmalarında Türkçe kelimeler kullanmaları önemlidir. Ancak yazma becerisi geliştirilirken temel amaçlardan biri kelimelerin Türkçelerinin kullanılması olmamalıdır. Öğrenci yazarak kendisini iyi ifade edebiliyor ve farklı türlere uygun yazılar oluşturabiliyorsa kullandığı kelimenin kökeninden ötürü o yazı başarısız kabul edilmemelidir. Nitekim hangi kelimenin dilimize ne kadar yerleşip yerleşmediğinin tespiti ortaokul öğrencileri ile yapılacak bir çalışma değildir.

On altı numaralı “Yazdıklarını düzenler” kazanımı da üzerinde durulması gereken bir kazanımdır. Kazanımın açıklamalarında b maddesinde “Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur” ifadesi bulunmaktadır. Sekizinci sınıfta öğretilmeye çalışılan tüm yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin dayanağı olan kazanım bu kazanımdır. Yazım kurallarından bir, noktalama işaretlerinden bir olmak üzere toplam iki soru merkezî sınavlarda yöneltilmektedir. Tek bir kazanımdan iki soru yöneltiliyor olması üzerinde düşünülmesi gereken bir durumdur. Sekizinci sınıf seviyesinde tüm öğrenme alanlarında yetmiş altı kazanım bulunurken bu kazanımların büyük kısmı sınavlarda ölçülmemektedir. Okullarda yapılan yazılı sınavlar on-on beş arası sorudan oluşurken merkezî sınavda Türkçe testindeki soru sayısı yirmidir. Bu açıdan bakıldığında yazma

alanı merkezî sınavlarda ölçülmektedir. Ancak yalnızca çoktan seçmeli test soruları ile yazma becerisinin tam ve sağlıklı ölçölüp değeriendirilmesi mümkün değildir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

2018 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI İLE 2019 LGS TÜRKÇE TESTİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Çalışmanın amacı yapılandırmacı eğitime dayanılarak hazırlanan “2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı” ile 2019 yılında gerçekleştirilen “Liselere Giriş Sınavı” arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu ilişkinin saptanmasıyla tez çalışması sonucunda yapılandırmacı eğitim programlarının Türkçe öğretimine yansımaları, temel dil becerilerine dayalı olan Türkçe öğretiminin Liselere Giriş Sınavı uygulamasında mevcut ölçme tekniğinin bazı becerileri ölçmedeki yetersizliğinin ortaya konulması, “yeni nesil” adı verilen sorularla Türkçe ders kitapları arasındaki uyumsuzlukların saptanması hedeflerine ulaşılması beklenilmektedir.

Çalışma, ölçme sistemi ile uygulamadaki program arasındaki ilişkiyi farklı yönlerden ele alacağından çerçevesine giren pek çok alanda ışık tutacak bilimsel bir nitelik taşımaktadır.

Bu çalışma Türkçenin “Yeni nesil” ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun soru şekilleriyle karşılaşan öğrencilerin ölçme sonuçlarını ortaya koyması açısından önemlidir. Ayrıca çalışma yeni nesil olarak adlandırılan sorularla Türkçe öğretim programının amaç ve kazanımları arasındaki ilişkiyi ortaya koyması açısından önem teşkil etmektedir.

Konunun seçiliş nedeni daha önce yeni nesil soruların ve bu sorularla öğretim programı ve ders kitapları arasındaki uyumsuzluğun ele alınmamış olmasıdır. Eğitim-öğretim süreçlerinin en önemli unsurlarından biri ders kitaplarıdır. Öğretim programlarının öğrencilere kazandırmak istediği bilgi ve becerileri vermek için tek değilse bile en önde gelen kaynak ders kitaplarıdır. Ders kitapları ile ölçme süreçleri arasında uyum olmak zorundadır. Öğrencilerin ortaokuldan sonra eğitimlerine devam ettikleri bir üst kademe olan ortaöğretime geçişte öğrencilerin ortaokulda aldıkları eğitim son olarak 2017 yılında değişen “LGS” adlı sınavla ölçülmektedir. Bu sınavın sonucuna göre de öğrenciler “Nitelikli Okul” olarak adlandırılan okullara yerleşmeye çalışmaktadırlar. Sınavda Türkçe dersi önemli bir yer tutmaktadır. Sınavdaki toplam 90 sorunun 20 tanesi Türkçe dersinden yöneltilmektedir. LGS sistemindeki sorular mantık

ve muhakemeye yöneliktir. Çalışmada mantık ve muhakemeye yönelik soruların Türkçe Dersi Öğretim Programı ile olan ilişkisi üzerinde durulmuştur.

Bu çalışma sonrasında ortaya konulan çıkarımlar ilgili paydaşlara uygulamalarda farklı bakış açıları ile program, sınav, ders işlenişi ve ders kitaplarında bulunması gereken özellikler gibi konularda farkındalık kazandıracak olması yönüyle önem arz etmektedir.

Araştırmaya yönelik tanımlar aşağıda verilmiştir.

- Liselere Giriş Sınavı (LGS): Millî Eğitim Bakanlığının 2017-2018 Eğitim Öğretim yılından itibaren uygulamaya başladığı ortaöğretime geçiş sistemi.
- Program: Yapılacak bir işin bölümlerini, bölümlerin sırasını ve zamanını gösteren çizelge, yetişek.
- Eğitim Programı: Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış faaliyetler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği (Demirel, 2008: 25).
- Öğretim Programı: Okul ya da okulun dışında bireylere kazandırılması planlanan bir dersin öğretimi ile ilgili olan tüm etkinlikleri içine alan yaşantılar düzeneği. (Demirel, 2005:17).
- Ölçme: Bir niteliğin gözlenip gözlem sonuçlarının sembolle ya da sayıyla ifade edilmesidir.
- Değerlendirme: Ölçme sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılarak değer yargısına varılma sürecidir.
- Yapılandırmacı Yaklaşım: Öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, yorumlamasına ve geliştirmesine olanak sağlayan öğrenme kuramı.
- Temel Dil Becerileri: Anlama: Okuma ve dinleme; Anlatma: Konuşma ve yazma becerilerinden oluşur (Karatay, 2011: 6).
- Amaç: Eğitim-öğretim süreci sonunda ulaşılması istenilen düzey ya da sonuçtur (Oktaylar, 2012: 275).
- Kazanım: Bireye eğitim yoluyla kazandırılması beklenen özelliklerin bütünüdür (Demirel, 2010: 105).

2. ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ

Bu çalışmanın hipotezleri şu şekildedir:

- Türkçe dersi öğretim programı ve ders kitaplarındaki etkinliklerle lise giriş sınavı Türkçe dersi soruları arasındaki ilişki düşüktür.
- Türkçe ders kitapları ve ders içi etkinliklerle yeni nesil sorular arasında uyum bulunmamaktadır.
- LGS sisteminde yer alan soruların temel dil becerilerinden sadece okumaya yönelik olması diğer dil becerilerinin öğretiminde ve ölçülmesinde sorun teşkil etmektedir.
- Öğretim Programının Hedef, İçerik ve Eğitim Durumları öğeleri ile Ölçme Değerlendirme ögesi arasında uyumsuzluk bulunmaktadır.

3. ARAŞTIRMANIN KAPSAM VE SINIRLILIKLARI

Çalışmanın kapsamında 2018 Türkçe dersi öğretim programı, bu programda yer alan temel dil becerileri ve bu becerilere yönelik amaç ve kazanımlar ile bunlara yönelik hazırlanmış ders kitaplarıyla ders içi etkinlikler bulunmaktadır. Çalışmanın kapsamında bulunan diğer unsur 2018-2019 eğitim-öğretim yılı sonunda gerçekleştirilmiş olan LGS'nin Türkçe testine ait sorulardır. Lise Giriş Sınavları ise 8. Sınıf düzeyine yapılmaya başlandığı 1999 yılından itibaren incelenmiş; o tarihten önce yapılan sınavlar kapsam dışı bırakılmıştır.

Bu çalışma 2018 TDÖP ve 2019 LGS Türkçe testi sorularıyla sınırlıdır. Ayrıca 2018 Türkçe dersi öğretim programına kaynaklık eden 2005 Türkçe dersi taslak öğretim programı, 2006 Türkçe dersi öğretim programı, 2015 TDÖP ve 2018 TDÖP'ün 2017 yılında uygulanan taslağına da değinilmiştir. Bu bağlamda 2005 yılı öncesinde yapılan TDÖP'ler kapsam dışında bırakılmıştır. Ayrıca yeni nesil soruların yer aldığı 2018 ve 2020 yıllarında gerçekleştirilen LGS'nin Türkçe testleri de kapsam dışında tutulmuştur.

4. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Çalışmada ilişkisi incelenecek olan unsurlar 2018 TDÖP ile 2018-2019 eğitim-öğretim yılının sonunda gerçekleştirilmiş olan LGS'deki Türkçe testine ait sorular doküman incelemesi yöntemleriyle ele alınmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 189).

Doküman incelemesinin aşamaları şu şekildedir:

1. Dokümanlara ulaşma
2. Özgünlüğü (orijinalliği) kontrol etme
3. Dokümanları anlama
4. Veriyi analiz etme
5. Veriyi kullanma (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 194-200).

Dokümanlara ulaşıldıktan sonra, dokümanların özgünlüğü kontrol edilmiş olup dokümanlar büyük bir titizlikle ele alınmıştır. Elde edilen dokümanlar ışığında 2018 TDÖP ile 2019 LGS hedef, içerik ve eğitim durumları ile ölçme değerlendirme yönünden karşılaştırılmıştır. Veriler analiz edildikten sonra kullanılmış ve ortaya çıkan sonuçlarla beklenen sonuçlar arasındaki ilişkinin belirlenmesine çalışılmıştır.

5. 2018 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ YAKLAŞIMI

2018 TDÖP, 2005'ten bu yana öğretim programlarımızı oluşturduğumuz yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak oluşturulmuştur. Yapılandırmacılık bilginin öğrenen tarafından yapılandırıldığını savunan bir yaklaşımdır. Yapılandırmacılığa göre her birey farklıdır. Yaşadığımız hayat deneyimleri göstermektedir ki aynı evde büyüyen ikiz kardeşler arasında bile birçok açıdan farklılık bulunmaktadır. Bu bakımdan eğitim-öğretim etkinliklerinde her bireyin ilgi, yetenek ve öğrenme şekillerinin farklı olduğunu kabul ederek işe başlamak gereklidir. Yapılandırmacılık, öğrenenlerin öğrenmelerinden sorumlu olmalarına yardım eder. Çünkü öğrenen kişi pasif bir alıcı konumunda değildir. Öğrenen; araştıran, sorgulayan kişidir.

Yapılandırmacı yaklaşımı öğretmenin rolü öğrencinin bilgiye ulaşması için kılavuzluk etmektir. Öğretmen bilginin hâkimi değildir. Öğretmen, öğrencilerin eleştirel, sorgulayıcı bireyler olmaları için bilgiye ulaşma yollarının kılavuzudur. Öğrenme, puan için değil, bireyin kendisini geliştirmesi için gerçekleşmelidir. Bundan dolayı yapılandırmacı yaklaşımın ölçme uygulamaları yalnızca sonuca yönelik değildir. Yapılandırmacı yaklaşım süreç ve sonuca dönük ölçme uygulamalarının değerlendirmeye katılmasını ister. Öğrencilerin kısa süreli ölçme uygulamaları ile değerlendirilmeleri yanlıştır. Dört ay süren bir eğitim-öğretim döneminde bir-iki sınav sonucuyla değerlendirme yapılmamalıdır. Güneş'e göre (2014: 458) "Yapılandırmacı programlar öğrencinin bilgisini değil becerisinin değerlendirilmesini öngörmektedir". Günümüzdeki imkânlar düşünüldüğünde bireylerin bilgiye ulaşmaları çok kolaylaşmıştır. Özellikle

internet sayesinde dünya küçük bir köye dönüşmüştür. Hiçbir yer uzak; hiçbir bilgi ulaşılmaz değildir. Böyle bir dünyada birçok bilgiyi ezberleyen bireylerin ön plana çıkmaları zordur. Farklı beceriler edinmiş hayatta işine yarayacak pratik bilgilerle donanmış bireylerin ön plana çıktığı görülmektedir. Türkçe dersi için bakacak olursak kelime türlerini ezbere bilen değil, kelimeleri anlamlarına uygun kullanan, doğru telaffuz eden bireylerin sosyal hayatta öne çıkacakları düşünülmektedir.

“İnsanlar okuduklarının yüzde onunu hatırlarken yapıp söylediklerinin yüzde doksanını hatırlar” (Büyükkaragöz ve Çivi, 1996’dan akt. Arslan, 2007:42). Dolayısıyla yalnızca okuma ve düz anlatımdan ibaret öğretim sistemleri ile ulusların istedikleri insan gücünü yetiştirmeleri mümkün değildir. Eğitim-öğretim etkinliklerinde öncelikle her bireyin farklı olduğu kabul edilmelidir. Bireyin bir alanda başarısız olması onun hiçbir alanda ilgi ve yeteneği olmadığı anlamına gelmemektedir. Öğretmenin ve eğitimin görevi bireyin ilgi ve yetenekleri keşfetmektir. Okullarda verilen her ders, geleceklerinde her bireye aynı ölçüde fayda sağlamayacaktır. Bu bakımdan bireyin yetenekli olduğu alan olabildiğince erken keşfedilmeli ve her birey ilgi ve yeteneklerine uygun bir sistemde eğitilmelidir.

Ülkemizde on altı yıldır öğretim programları yapılırken yaklaşım olarak yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiş olsa da verilen eğitim ve alınan sonuçların yapılandırmacı yaklaşımın uygulamaları ile bağdaştığını söylemek zordur. Yapılandırmacı yaklaşım her bireyin farklı alanlarda yetenekli olduğunu ve yetenekli olduğu alana göre eğitimini yönlendirmesi gerektiğini savunur. Oysa ülkemizde yapılan sınav uygulamalarına baktığımızda ilkokuldan üniversiteye kadar her öğrenciden aynı performansın beklendiği görülmektedir. Lise giriş sınavları için değerlendirilecek olursa yetenek ve ilgi alanlarına bakılmaksızın her öğrenci altı dersi başarmak zorunda olduğunu hissetmekte ve başarının tek yolunun bu altı dersten olabildiğince çok soruya doğru cevap vermektan geçtiğini düşünmektedir. Bunun sonucu olarak da ilkokul yıllarından itibaren öğrencilerin çoktan seçmeli test tekniğine alışmaları amacıyla deneme sınavları uygulanmaya başlanmaktadır. Sınavlarda soru yöneltilen altı dersin dışında kalan derslerde yetenekli olan öğrencilerin keşfedilmesi zorluklar yaşanmaktadır. Öğrenciler okuma ve yazmayı öğrendikten hemen sonra kendilerini rekabet ortamında bulmaktadır. Böylesi bir rekabet ortamında Türkçe dersinin amacı öğrencilerin becerilerini değil, çoktan seçmeli test tekniğinde işlerine yarayacak bilgilerini geliştirme olarak değişmektedir. Sözelimi hiç deneme okumayan ve yazmayan bir öğrenci deneme

türünün özelliklerini sayabilmekte ve çoktan seçmeli testlerde öncül olarak deneme türünün özellikleri verildiğinde doğru cevabı bulabilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım ise deneme okuyan, okuduklarını sorgulayan, okudukları üzerinde düşünen, deneme yazarlarına ilgi duyan ve nihaî olarak deneme yazan öğrencilerin yetişmesini amaçlamaktadır.

2005 yılından bu yana uygulamaya çalıştığımız programların yaklaşımı ile okullarımızda eğitim-öğretim etkinlikleri arasındaki uyum henüz sağlanmış değildir. Bunun en önde gelen, sebebi sınav sistemlerimizdir. 2017 yılından bu yana ortaokulu bitiren her öğrencinin lise giriş sınavına girmesinin önüne geçmeyi amaçlayan LGS uygulanıyor olsa da bu sistem de sınav baskısını tamamen yok edememiştir. “En iyi okul, eve en yakın okuldur” sözü de karşılık bulamamıştır. 2019 LGS’ye o yıl ortaokulu bitiren 1.210.112 öğrenciden 1.074.013’ü başvuruda bulunmuş; başvuruda bulunan öğrencilerin %95,86’sı (1.029.555) ise sınava girmiştir (MEB, 2019: 15). 2019 yılında MEB’in “nitelikli” olarak belirlediği okullara ayırdığı kontenjan sayısı 139.660 olarak belirlenmiştir. Bu sayılar okullarımızda eğitim-öğretim etkinliklerinin hâlen sınavlara odaklı bir şekilde devam ettirildiğinin göstergesidir. 139.660 öğrencinin başarılı olarak kabul edileceği bir sınava bu sayının yedi katından fazla öğrencinin girmesi yeni lise giriş sisteminin yaklaşımına aykırı bir durumdur. Bu kadar fazla sayıda öğrencinin çalışmalarını sene sonunda yapılacak olan sınava odaklı olarak yapması okullardaki derslerde kazanımların sınava ilişkin olanlarının üzerinde daha fazla durulması sonucunu ortaya çıkarmaktadır. On üç, on dört yaşlarındaki bireylerin geleceklerini etkileyecek önemli bir karar vermek zorunda bırakılmaları da yapılandırmacılıkla bağdaşmamaktadır. Bu açıdan bakıldığında ortaöğretim kurumlarında öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda çeşitlendirilmiş programlarda eğitim verilmesi ve öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin “her birey farklı ve tektir” ilkesinden yola çıkılarak ilkökul, en geç ortaokul yıllarında keşfedilerek bu doğrultuda yönlendirilmesi yapılandırmacı yaklaşımın daha geniş uygulama alanı bulabilmesini sağlayacaktır.

5.1. 2019 LGS TÜRKÇE TESTİ SORULARININ KAZANIMLARA GÖRE

DAĞILIMI

Yeni lise giriş sisteminde Türkçe dersi yine önemli bir yer tutmaktadır. Sınavda yer alan toplam “doksan” sorunun “yirmi” tanesi Türkçe testinde yer almaktadır. Türkçe dersi bugüne kadar yapılagelen her sınavda olduğu gibi LGS sisteminde de yine önemli bir yer tutmaktadır. Türkçe testinde öğrencilere yöneltilen sorular 8. sınıfta yer alan

kazanımlardan gelmektedir. Türkçe dersinin 8. sınıfta yer alan kazanım sayısı “yetmiş altıdır”. Yetmiş altı kazanımdan yirmi soru seçilmiştir. Yirmi sorunun tamamı da bir kazanım ölçmemekte; bir sorudan daha fazla soru yöneltilen kazanımlar da bulunmaktadır. Türkçe testinde sorulan yirmi sorunun “on yedisi” okuma öğrenme alanından, “üçü” ise yazma öğrenme alanından yöneltilmiştir. 2019 LGS Türkçe testinde yer alan yirmi sorunun öğrenme alanlarına göre hangi kazanımı ölçmeye çalıştığı aşağıdaki tablolarda açıklanmıştır.

Tablo 41. 2019 LGS Türkçe Testinde Yer Alan 1. Soru ve Sorunun Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım

Soru	Sorunun Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım
I. I. Tedirgin etmek, sataşmak II. İnsanın içine işlemek, duygulandırmak, etkilemek III. İlişkin olmak, ilgili olmak, değinmek “Dokunmak” sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde numaralanmış anlamlarından herhangi biriyle kullanılmamıştır? A) Masamın üzerindeki evraklara kimse dokunmasın. B) Bugün ona dokunmayın, keyfi yerinde değil. C) Bu konuya dokunduklarını pek görmedim eleştirmenlerin. D) Hiçbir şiirin bana bu kadar dokunduğunu hatırlamıyorum.	T.8.3. OKUMA Söz Varlığı T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır. b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.

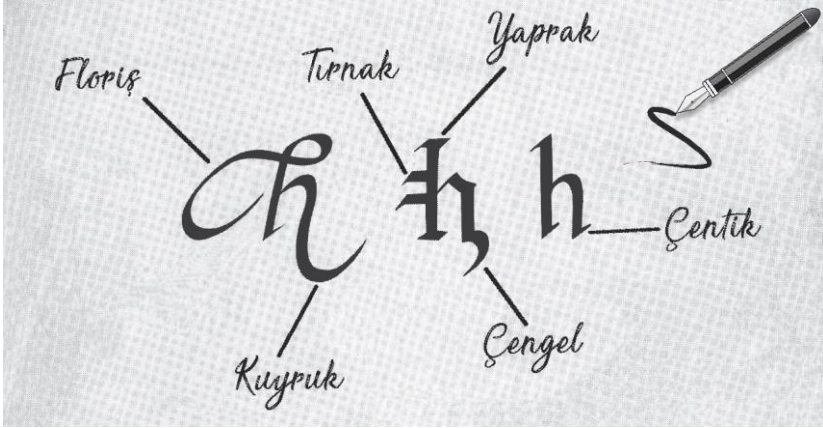
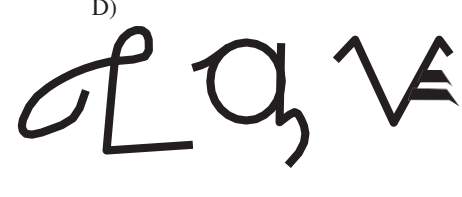
Tablo 42. 2019 LGS Türkçe Testinde Yer Alan 2. Soru ve Sorunun Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım

Soru	Sorunun Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım
2. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “tecrübe”yi anlatan bir söz kullanılmamıştır? A) Bizim takımın teknik direktörü eski kurttur, maçlarda takıma iyi taktik veriyor. B) Sütten ağzı yandı, yoğurdu üfleyerek yiyor; artık arkadaş seçiminde daha dikkatli. C) Ben insan sarrafi oldum, beni kolay kolay kandıramazlar. D) İnce eleyip sık dokuduğundan işlerinde başarılı oluyor.	T.8.3. OKUMA Söz Varlığı T.8.3.6. Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.

Tablo 43. 2019 LGS Türkçe Testinde Yer Alan 3. Soru ve Sorunun Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım

Soru	Sorunun Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım
3. Birden çok yüklemli cümlelerde öznenin bütün yüklemle uyumlu olması gerekir. Aksi takdirde özne eksikliğinden kaynaklanan anlatım bozukluğu meydana gelir. Aşağıdakilerin hangisinde bu açıklamayı örnekleyen bir anlatım bozukluğu vardır? A) Tarlaya tohumlar ekimde atılacak, ürün hazırda toplanacak. B) Bu hastalığın tedavisi bulunmalı, insanlığa tehdit olmaktan çıkarılmalı. C) Yazarın her kitabını okuyorum ve takdir ediyorum. D) Her akşam bizimle ilgilenir, yemek getirirdi.	T.8.3. OKUMA Söz Varlığı T.8.3.8. Metindeki anlatım bozukluklarını belirler. Dil bilgisi yönünden anlatım bozuklukları üzerinde durulur.

Tablo 44. 2019 LGS Türkçe Testinde Yer Alan 4. Soru ve Sorunun Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım

Soru ve Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım
4. Kaligrafi sanatı, yazıya ahenkli ve anlamlı şekiller verme sanatıdır ve içinde birçok tekniği barındırır. Sanatçılar eserlerinde bu teknikleri kullanarak kendi tasarımlarını oluşturabilir. Harfin yapısına ve kendi isteklerine göre çizgi tekniklerinin yönlerini değiştirebilir. Görselde kaligrafi sanatında kullanılan bazı çizgi teknikleri verilmiştir.  Buna göre aşağıdaki sözcüklerden hangisi “kuyruk, çengel, çentik, tırnak” teknikleri kullanılarak yazılmıştır? A)  B)  C)  D)  T.8.3. OKUMA Anlama T.8.3.27. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. a) Çizgi roman ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır. b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur.

Tablo 45. 2019 LGS Türkçe Testinde Yer Alan 5. Soru ve Sorunun Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım

Soru ve Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım
5.  Bilim insanları, tarihî mağaralardan birinin duvarında yukarıdaki şekilleri buluyorlar. Bu şekillerin bilinmeyen bir yazı sistemi olduğuna karar veriyorlar. Bu yazı sisteminde her şeklin bir sözcük olduğu ve sözcüklerin soldan sağa dizildiği sonucuna varıyorlar. Bu bilgilere göre aşağıdaki şiirlerden hangisi mağara duvarında bulunan sembollerin düzenine uygun yazılmıştır? A) Bu bir türkü Toprak çanaklarda Güneşi içenlerin türküsü B) Görmek koklamak hissetmek Alabildiğine koşmak Alabildiğine koşmak gökyüzüne C) Kuşlar kanat çırpıyor Süzülüyor gökyüzünde Gökyüzünde süzülüyor kuşlar D) Sözlerin özlem kokulu Beni yüreklendirir Beni yüreklendirir sözlerin T.8.3. OKUMA Anlama T.8.3.27. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. a) Çizgi roman ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır. b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur.

Tablo 46. 2019 LGS Türkçe Testinde Yer Alan 6. Soru ve Sorunun Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım

Soru ve Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım
6. Deneme, bir konu üzerinde yazarın kesin yargılara varmadan, kanıtlama amacı gütmeyen kişisel görüşlerini ifade ettiği yazı türüdür. Aşağıdakilerden hangisi bu açıklamayı örneklediren bir metindir? A) Bir melodi duyduğumuzda beynimizde, farklı işlevleri olan birçok bölge etkinleşir. Bir müzik aleti çaldığımızda ise bu etki çok daha belirgindir. Çünkü bir müzik aleti çalabilmek için kas hareketlerinin kontrollü ve uyum hâlinde olması gerekir. Bunun için de beyin daha aktif çalışır. B) Herkes kendi hayatından bilir ki her gün birbirini görmenin tadı başka, ayrılıp kavuşmanın tadı başkadır. Ayrılıklar benim yakınlarıma sevgimi tazeler, ev hayatımın tadını artırır. Unutulmamalı ki sevginin kolları, birbirimizi dünyanın bir ucundan bir ucuna kucaklayabilecek kadar uzundur. C) Şefika Kutluer adına 1-21 Aralık tarihleri arasında uluslararası festival düzenleniyor. “Sihirli Flüt” unvanlı, Türk sanatçı Şefika Kutluer adına düzenlenen bu festivale bu yıl ABD, Çin, Portekiz, Slovakya, Polonya, Avusturya ve Filistin’den sanatçılar katılacak. D) On yıl kadar önce, annemin gençlik arkadaşı Bedia Muvahhit’le karşılaşmıştım bir lokantada. Yanına gittim, eğildim “Bedia Teyze, yetmişimi aştım.” diye fısıldadım kulağına. Bu münasebetsiz lafımla onun da yetmişini çoktan aştığını söylemek istediğimi hemen anladı. “Sus kız! Herkese ilan edeceksin.” diye beni şakadan azarladi. T.8.3. OKUMA Anlama T.8.3.26. Metin türlerini ayırt eder. a) Fıkra (köşe yazısı), makale, deneme, roman, destan türleri üzerinde durulur. b) Metin türlerine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmemelidir.

Tablo 47. 2019 LGS Türkçe Testinde Yer Alan 7. Soru ve Sorunun Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım

Soru ve Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme ile Kazanım	
7. Miyop, gözün uzaktaki cisimleri net olarak göremediği bir göz hastalığıdır. Uzağı yani geleceği göremeyen şirketler de “pazarlama miyobu” olarak adlandırılmıştır. Pazarlama miyopluğunun nedeni şirketlerin pazara ve müşterilere eski usul yaklaşmaya devam etmeleridir. Bunun en açık belirtisi de reklamlarında, ürünün müşterilere fayda sağlayacak özelliklerini ön plana çıkarmamalarıdır. Bu metne göre, aşağıdaki reklam afişlerinden hangisi “pazarlama miyopluğu” yaşayan bir firmaya ait olabilir?	
A)	
B)	
C)	
D)	
Anlama: T.8.3.29. Medya metinlerini analiz eder. Medya metinlerinin amaçlarının (kültür aktarma, olay yorumlama, bilgilendirme, eğlendirme, ikna etme) belirlenmesi sağlanır.	

Tablo 48. 2019 LGS Türkçe Testinde Yer Alan 8 ve 9. Soru ve Soruların Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım

Sorular	Soruların Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım
8. Ön yargı, kişinin bir kimse veya bir şeyle ilgili peşinen varsaydığı olumlu veya olumsuz tutumların tümüdür. Buna göre aşağıdakilerin hangisinde ön yargılı bir tutumdan söz edilemez? A) Emanete hıyanet olmaz. B) Kişi arkadaşından bellidir. C) İnsan yedisinde ne ise yetmişinde de odur. D) Çok havlayan köpek ısırılmaz. 9. Anadolu’yu köy köy dolaşmış bir gezgin olarak Maçka’yı her zaman özlerim. Bu cümleyi dile getiren kişi için aşağıdakilerden hangisi kesin olarak söylenir? A) Anadolu’da en son Maçka’yı gezmiştir. B) Anadolu’nun dışında başka bir yer dolaşmamıştır. C) Gezdiği yerler içinde aklında sadece Maçka kalmıştır. D) Maçka’yı tekrar görmek istemektedir.	T.8.3. OKUMA Anlama T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, abartma, nesnel, öznel ve duygu belirten ifadeler üzerinde durulur.

Tablo 49. 2019 LGS Türkçe Testinde Yer Alan 10. Soru ve Sorunun Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım

Soru	Sorunun Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım
10. “Dedesinin elini öptü.” cümlesinde “öptü” sözcüğü <i>çekimli fiil</i>dir ve cümleinin yüklemidir. “Dedesinin öpülesi ellerini hatırladı.” cümlesinde ise “öpülesi” sözcüğü fiil anlamını korumakla birlikte kendisinden sonra gelen ismi nitelediği için <i>sıfat-fiil</i>dir. Buna göre aşağıdakilerin hangisinde sıfat-fiil kullanılmıştır? A) Meyvesiz ağaca kimse taş atmaz. B) Menfaatleri için küçülmeyen insan büyüktür. C) Hayat ancak yaşayarak tecrübe edilir. D) Öğrenmenin sınırlarını genellikle kendiniz koyarsınız.	T.8.3. OKUMA Söz Varlığı T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar. Fiilimsilerin türleri fark ettirilir. Ekler ezberletilmez.

Tablo 50. 2019 LGS Türkçe Testinde Yer Alan 11. Soru ve Sorunun Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım

Soru	Sorunun Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım
11. “Lavanta kokulu Kuyucak köyü, ziyaretçileri büyülüyor.” cümlesi; “büyülüyor” yüklemi fiil olduğu için yüklem türüne göre <i>fiil cümlesi</i>, yüklem sonda olduğu için yüklem yerine göre <i>kurallı cümle</i>dir. Bu bilgiye göre aşağıdakilerden hangisi kurallı bir fiil cümlesidir? A) Güneşli, güzel günlerin hayalini kuruyorum. B) Adım atmaya mecaliz bir ihtiyar oluyor böyle anlarda zaman. C) Soframıza bereket katan şey sıcak bir tebessümdür. D) Yapraklarından utanan solgun bir gül taşıyorum göğsümde.	T.8.4. YAZMA T.8.4.19. Cümle türlerini tanıır. Kavramsal tanımlamalara girilmez.

Tablo 51. 2019 LGS Türkçe Testinde Yer Alan 12 ve 13. Soru ve Sorunun Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım

Soru	Soru	Soruların Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım
12. • Başka bir kimseden veya yazıdan olduğu gibi aktarılan sözler tırnak içine alınır. Tırnak içindeki alıntının sonunda bulunan işaret tırnak içinde kalır. • Özel olarak vurgulanmak istenen sözler tırnak içine alınır. • Cümle içerisinde eserlerin ve yazıların adları ile bölüm başlıkları tırnak içine alınır. Bunlara getirilen çekim ekleri tırnağın dışında kalır. Bu açıklamalara göre aşağıdakilerin hangisinde tırnak işaretinin kullanımıyla ilgili yanlışlık yapılmıştır? A) İnsanın “sevgi” açlığı, maddi değerlere bağımlılığını artırıyor. B) Çoğu arkadaşım Attila İlhan’ın “Ben Sana Mecburum” şiirini ezbere biliyor. C) Atatürk’ün “Bilgi kuvvettir.” sözü günümüz çağının anahtarıdır. D) Kurtuluş Savaşı’nı anlatan “Küçük Ağa’yı” okuduğumda çok etkilendim.	13. Ay ve gün adları belirli bir tarih bildiriyorsa büyük harfle, bildirmiyorsa küçük harfle başlar. Bu açıklamaya göre, I. 2018’de ziyaret ettiğim Kuzey Ege’nin sevimli köyü Assos’u gezmek için Mart belki de en doğru zaman. II. Macar bir mimarın grafik resimlerinden oluşan “Türkiye’deki Macar İzleri” başlıklı sergi 2017’nin Eylül ayına kadar ziyaret edilebilecek. III. Şebiarus töreni için 15 Aralık çarşamba günü Konya’ya gideceğim. Cümlelerinin hangilerinde yazım yanlışı vardır? A) Yalnız I. B) Yalnız II C) I ve III. D) II ve III.	T.8.4. YAZMA T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler. a) Dil bilgisine dayalı anlatım bozuklukları bakımından yazdıklarını gözden geçirmesi ve düzeltmesi sağlanır. b) Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.

Tablo 52. 2019 LGS Türkçe Testinde Yer Alan 14. Soru ve Sorunun Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım

Soru	Sorunun Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım
14. Koca bir ömür yaşamış tecrübeli insanlar, gençlerin umursamaz hareketlerini gördükçe onlara “- - -.” diye nasihat etmekten geri durmazlar. Ama kaç genç bu sözün önemini kavrayabilir? Hâlbuki hayat ilerledikten sonra insanların duydukları birçok pişmanlık, gençlikte bile bile kaybettikleri imkânlar yüzündendir. “O zamanlar niçin daha çok okumadım? Niçin daha çok çalışmadım?” diye dizlerini döven insanlara hayatta çok rastlanıyor. Bu insanların neden bu kadar üzüldüklerini gençler anlamasa bile feleğin çemberinden geçmiş yaşlılar çok iyi anlıyor. Bu metinde boş bırakılan yere düşüncenin akışına göre aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir? A) Büyüklerin sözünü dinleyin B) Elinizdeki olanakların kıymetini bilin C) Geçmişe takılıp kalmayın, geleceğe odaklanın D) Hayatta hep mutlu olmaya çalışın	T.8.3. OKUMA Anlama T.8.3.21. Metnin içeriğini yorumlar. a) Yazarın olaylara bakış açısının tespit edilmesi sağlanır. b) Metindeki öznel ve nesnel yaklaşımların tespit edilmesi sağlanır. c) Metindeki örnek ve ayrıntılara atıf yapılması sağlanır.

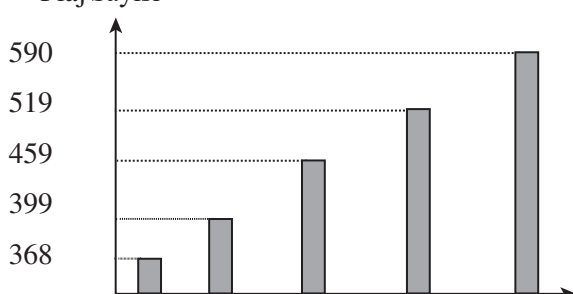
Tablo 53. 2019 LGS Türkçe Testinde Yer Alan 15. Soru ve Sorunun Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım

Soru	Sorunun Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım
15. Doğup büyüdüğüm mahallede herkes birbirini tanırdı. Kimse aç uyumaz; kimsenin düğünü, cenazesi unutulmazdı. Pek az küslük olur, kalpler kolay kolay kırılmazdı. Bugüne kıyasla masal gibi bir yerdin mahallemiz. Şüphesiz, burası eserlerimdeki konuya ve karakterlere yön verdi. Bu metin aşağıdaki sorulardan hangisine cevap vermek amacıyla yazılmıştır? A) Nasıl bir çocukluk geçirdiniz? B) Çocukluğunuzun geçtiği yerler eserlerinizi nasıl etkiledi? C) Usta bir yazar, yaşadığı yeri eserlerinde ne ölçüde anlatmalıdır? D) Günümüzdeki toplumsal ilişkileri nasıl değerlendiriyorsunuz?	T.8.3. OKUMA Anlama T.8.3.16. Metnin konusunu belirler.

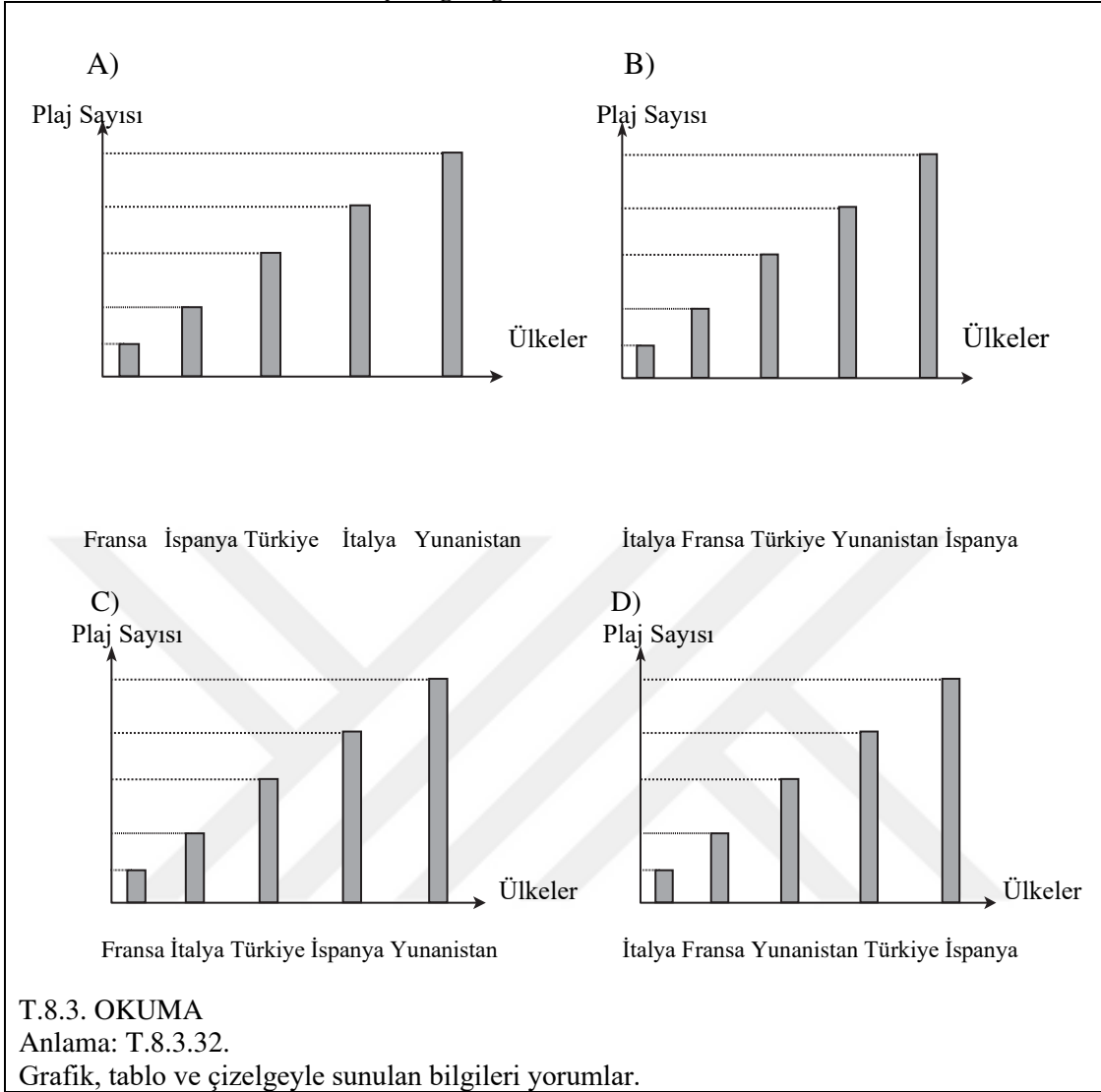
Tablo 54. 2019 LGS Türkçe Testinde Yer Alan 16. Soru ve Sorunun Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım

Soru ve Sorunun Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım
16. Sosyal medya devi bazı şirketler, kendi üyelerinin verilerini işleyip kullanabilmek için bazı özel programlar geliştiriyor. Kişilerle ilgili elde ettikleri verilerden yola çıkarak da onları etkilemeye çalışıyor. 2013'te açıklanan bir araştırmaya göre bu tür programlar, kullanıcılarının karakterini beğendiği içeriklerden yola çıkarak doğru tahmin edebiliyor. Şirketler bu tip programlar sayesinde sizi, sosyal medya hesabınızdaki 9 beğeninize bakarak bir iş arkadaşınız kadar, 65 beğeninize bakarak bir akrabanız kadar, 225 beğeninize bakarak ebeveyniniz kadar tanıyabiliyor. Beğendiğiniz içeriklere dayanarak yaşınızı, cinsiyetinizi, kültür seviyenizi, siyasi görüşlerinizi hatta o anki ruh hâlinizi sadece bir tıkla tespit edebiliyor. Bu parçaya göre sosyal medya kullanımı, I. Kişilerin internet şifrelerinin ele geçirilmesi II. İnsanların, zamanlarını verimsiz kullanması III. İnsanları yönlendirebilecek haber ve yayınlara yer verilmesi IV. Kişiye özel reklamlar sunulması durumlarından hangilerini ortaya çıkarabilir? A) I ve II. B) I ve III. C) II ve IV. D) III ve IV. T.8.3. OKUMA Anlama T.8.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler.

Tablo 55. 2019 LGS Türkçe Testinde Yer Alan 17. Soru ve Sorunun Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım

Soru ve Sorunun Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım												
17. 2018 Yılı Ülkelere Göre Mavi Bayraklı Plaj Sayısı Grafiği  <table><tr><th>Ülke</th><th>Plaj Sayısı</th></tr><tr><td>Türkiye</td><td>368</td></tr><tr><td>Fransa</td><td>399</td></tr><tr><td>İtalya</td><td>459</td></tr><tr><td>Yunanistan</td><td>519</td></tr><tr><td>İspanya</td><td>590</td></tr></table> Türkiye 2018’de sıralamadaki yerini korumuştur. 2018’de Fransa, İtalya’yı geçerek son sıradan kurtulmuştur. Yunanistan 2018’de liderliğini kaybetmiştir. İspanya 2018’de Yunanistan’ı geçerek bir sıra yükselmiştir. Bu bilgilere göre 2017 yılına ait “Ülkelere Göre Mavi Bayraklı Plaj Sayısı”nı gösteren grafik aşağıdakilerden hangisi olabilir?	Ülke	Plaj Sayısı	Türkiye	368	Fransa	399	İtalya	459	Yunanistan	519	İspanya	590
Ülke	Plaj Sayısı											
Türkiye	368											
Fransa	399											
İtalya	459											
Yunanistan	519											
İspanya	590											

Tablo 55. (Devam) 2019 LGS Türkçe Testinde Yer Alan 17. Soru ve Sorunun Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım



Tablo 56. 2019 LGS Türkçe Testinde Yer Alan 18. Soru ve Sorunun Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım

Soru ve Sorunun Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım
18. Türk Dil Kurumunun e-sözlüğünde yer alan “testi” sözcüğüyle ilgili bazı açıklamalar aşağıda verilmiştir. testi Köken: <i>Farsça destî</i> Geniş gövdeli, dar boğazlı, emzikli veya emziksiz olabilen, toprak, cam, metal vb. maddeler- den yapılan su kabı. Çeşme başında dizleri üstüne çökmüş bir ihtiyar kadın, testisini dolduran genç kıza bakıyordu. testi kırılmadan testi kırılrsa da kulpu elde kalır - testi kırılan da bir, suyu getiren de

Tablo 56. (Devam) 2019 LGS Türkçe Testinde Yer Alan 18. Soru ve Sorunun Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım

“testi” Sözcüğünün Parmak Alfabesiyle Gösterilişi				
				
t	e	s	t	i

Buna göre “testi” sözcüğünün açıklamalarında, sözlüklerde bulunması beklenen;

- Sözcüğün tanımlanması ve tanıma uygun kullanımının örneklendirilmesi,
- Sözcüğün, içinde kullanıldığı deyim ve atasözlerine yer verilmesi,
- Kimi kavramların ifade ettiği anlamların resimle gösterilmesi,
- Sözcüğün ortaya çıktığı dil ve o dildeki hâli ile ilgili bilgi verilmesi,
- Sözcüğün yöresel kullanımlarının belirtilmesi

niteliklerinden hangileri örneklenmiştir?

A) I, II ve IV B) I, II ve V C) II, III ve IV D) III, IV ve V.

T.8.3. OKUMA
Anlama
T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.
Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, abartma, nesnel, öznel ve duygu belirten ifadeler üzerinde durulur.

Tablo 57. 2019 LGS Türkçe Testinde Yer Alan 19. Soru ve Sorunun Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım

Soru ve Sorunun Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım			
19. Bazen ilacımızı zamanında içmeyi unutuyor, bazen de içtiğimizi unutup aynı ilacı tekrar alıyoruz. Bu soruna çözüm amaçlı bir akıllı ilaç kapağı tasarlanmış. Bu kapak telefona indirilen bir uygulamayla çalışıyor. Bu uygulamaya ilacın adı ve dozajı giriliyor. Kullanmanız gereken zamanda ilacın kapağını açmadığınızda telefonunuza “İlacını acilen al.”, aynı ilacı içtiğinizi unutup ikinci kez almaya kalktığınızda da telefonunuza “Onu zaten almıştın.” uyarı mesajı geliyor. Akıllı ilaç kapağını zamanında açtığınızda ise “Teşekkür ederim.” mesajı geliyor. Kıvanç Bey sabah alması gereken ilacını “V”, öğle vakti alması gereken ilacını “Y”, akşam alması gereken ilacını da “Z” şeklinde uygulamaya kaydediyor. Kıvanç Bey’in telefonuna gelen mesajlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.			
	Sabah	Öğle	Akşam
Pazartesi	İlacını acilen al.	Onu zaten almıştın.	Onu zaten almıştın.
Salı	Teşekkür ederim.	Teşekkür ederim.	Teşekkür ederim.
Çarşamba	Onu zaten almıştın.	Teşekkür ederim.	Teşekkür ederim.
Perşembe	Onu zaten almıştın.	İlacını acilen al.	Teşekkür ederim.
Cuma	Teşekkür ederim.	Teşekkür ederim.	Teşekkür ederim.

Bu bilgilere göre Kıvanç Bey’in ilaç kullanımıyla ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- Uygulamanın uyarıları, en çok pazartesi günü işine yaramıştır.
- Çarşamba günü “V” ilacını içtiğini unutmuştur.
- Perşembe günü “Y” ilacını içmeyi uygulama sayesinde hatırlamıştır.
- Uygulamanın uyarılarına en çok “Z” ilacı için ihtiyaç duymuştur.

T.8.3. OKUMA
Anlama
T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.

Tablo 58. 2019 LGS Türkçe Testinde Yer Alan 20. Soru ve Sorunun Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım

Soru ve Sorunun Ölçmeyi Amaçladığı Öğrenme Alanı ile Kazanım		
20. Trafik kurallarına uymayan sürücülere belirli oranlarda ceza puanı verilir. Bir yıl içinde ceza puanı 100’e ulaşan sürücünün sürücü belgesine el konur. Bazı kural ihlalleri ve ceza puanları şu şekildedir.		
Kanun Maddesi	Trafik Kural İhlalinin Konusu	Ceza Puanı
44/b	Araç kullanırken sürücü belgesini yanında bulundurmamak	5
47/1-b	Kırmızı ışık kuralına uymamak	20
51/2-a	Hız sınırlarını %30’dan fazla aşmak	15
61/o	Taşıt yolu üzerinde engelli araçları için ayrılmış park yerlerinde park etmek	10
78/1-a	Emniyet kemeri bulundurmamak ve kullanmamak	15
Aynur, Meltem, Rıza ve Veysel’in bir yıl içinde aldıkları ceza puanlarıyla ilgili bilinenler şunlardır:		
• Veysel iki ihlalden toplam 35 ceza puanı almıştır. • Aynur, sadece 78/1-a kanun maddesine uymadığı için ceza puanı almıştır. • Meltem, farklı iki kural ihlalinde bulunmuştur. • Rıza üç kez aynı kural ihlalinde bulunmuştur. • Meltem ile Aynur’un ceza puanları aynıdır.		
Bu bilgilere göre aşağıdakilerden hangisine kesin olarak ulaşılır?		
A) Veysel’in kural ihlallerinden biri de 51/2-a kanun maddesine uymamasıdır.		
B) Aynur ve Rıza aynı kural ihlalinde dolayı ceza puanı almıştır.		
C) Meltem’in kural ihlallerinden biri de 61/o kanun maddesine uymamasıdır.		
D) Rıza’nın ceza puanı Veysel’inkinden fazladır.		
T.8.3. OKUMA		
Anlama		
T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.		

Soruların öğrenme alanlarına göre dağılımları incelendiğinde dört temel dil becerisi içerisinde yalnızca “okumaya” odaklı olduğu söylenebilir. Yirmi sorunun “on yedisi” okuma öğrenme alanından sorulmuştur. Okuma öğrenme alanının 8. sınıftaki tüm kazanımlar içinde oranı %46 iken okuma öğrenme alanına yönelik kazanımların LGS’de sorulma oranı %85’tir. 8. sınıf seviyesinde öğrenme alanlarına göre kazanımların sayı ve oranları ile LGS’de öğrenme alanlarına göre soru sorulma oranları aşağıdaki tabloda açıklanmıştır.

Tablo 59. 2018 TDÖP’te 8. Sınıf Seviyesindeki Öğrenme Alanlarına Göre Kazanım Sayı ve Oranları ile 2019 LGS’de Sorulan Soruların İlişkili Olduğu Kazanımların Öğrenme Alanlarına Göre Oranı

Öğrenme Alanı	2018 TDÖP’te 8. Sınıf Seviyesinde Yer Alan Kazanım Sayısı	2018 TDÖP’te 8. Sınıf Seviyesinde Yer Alan Kazanım Oranı (%)	2019 LGS’de Sorulan Soru Sayısı	2019 LGS’de Sorulan Soruların Toplam Soru Sayısına Oranı (%)
Dinleme	14	%18,4	0	%0
Konuşma	7	%9,2	0	%0
Okuma	35	%46,1	17	%85
Yazma	20	%26,3	3	%15
Toplam	76	%100	20	%100

Tablo 59 incelendiğinde 2019 LGS’nin “okuma öğrenme alanından” yapılan bir sınav olduğu söylenebilir. Soruların %85 gibi büyük bir oranı “okuma öğrenme alanından” sorulmuştur. Geri kalan %15’lik dilimdeki soruların tamamı ise “yazma öğrenme alanından” gelmiştir. Ancak çoktan seçmeli testlerden oluşan bir sınavda öğrencilerin tek bir satır yazı yazmalarına imkân yoktur. “Yazma öğrenme alanından” yöneltilen 11, 12, ve 13. sorulara bakıldığından 11. sorunun geçmiş öğretim programlarında “dil bilgisi” ile ilişkilendirilen 2015 TDÖP’ten itibaren dil bilgisinin ayrı bir öğrenme alanı olarak kabul edilmemesiyle birlikte “yazma öğrenme alanı” içinde kabul edilen bir kazanımı yokladığı görülmektedir. " Soru “hangi cümlelerin kurallı bir fiil cümlesi” olduğunu sormaktadır. Öğretim programında öğrencinin yazarak kurallı ve devrik cümle ile isim ve fiil cümlelerini ayırt etmesi istenmektedir. Ancak öğrenci cümle türlerini yazılarında kullandığı cümlelerle öğrenmiş olsa da LGS’de karşısına gelen soru türü çoktan seçmelidir.

Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen 2018 TDÖP’e göre öğrenciye cümle türleri tek tek “yapılarına göre” “yüklemin türüne göre” “yüklemin yerine göre” şeklinde anlatılmamalı; öğrenciye seviyesine uygun yazma çalışmaları yaptırılarak öğretilmelidir. Öğrenci ne kadar çok yazı yazarsa farklı türde cümle yapılarını kullanımı o kadar artacak ve cümle türleri öğrenciye kullandığı cümleler örnek verilerek “isim cümlesi, fiil cümlesi, kurallı cümle, devrik cümle” şeklinde kavratılacaktır. Öğrencilerin özellikle merkezî sınava girecekleri sınıf seviyesi olan 8. sınıfta Türkçe derslerinde yazma çalışmalarının bu sıklıkta yaptırılmadığı söylenebilir. Yazma, büyük emek isteyen bir süreçtir. Öğrencilere şu türde yazı yazın dendiğinde öğrencilerin o türe uygun yazılar ortaya çıkarması için öncelikle o türde birçok metin okumuş olması ve farklı yazarların anlatım biçimlerini görmüş olmaları gerekmektedir. Yazma becerisinde gelişme göstermek için dilin diğer beceri alanlarının büyük oranda sorunsuz olması gereklidir. Anlama becerilerinde sorunlar olan bir öğrencinin yazdığı cümlelerin türünü bulacak seviyede

yazılar yazması beklenemez. Bu bağlamda ölçme sistemlerimizin Türkçe derslerinde yıllardan beri süregelen en büyük sorunu bu sınavda da karşımıza çıkmaktadır. 8. sınıf seviyesindeki kazanımlar içinde toplam oranı %27,4 olan “dinleme” ve “konuşma” öğrenme alanlarında tek bir soru sorulmamıştır. Merkezî sınavların hiçbirinde bu öğrenme alanları ölçülememektedir. “Dinleme” ve “konuşma” öğrenme alanlarının ağırlığı Türkçe dersinin dörtte biridir. Haftalık beş saatlik ders süresinin en az bir saati “dinleme” ve “konuşmaya” yönelik etkinliklere ayrılmalıdır. Ancak merkezî sınav sistemlerimiz Türkçe dersinin dörtte birini yok saymaktadır. Bu durumda bu alanlar “sınavda soru sorulmaması” gerekçesiyle ötelenmekte ve üzerinde yeterince durulmamaktadır. Öğretim programlarımız “beceri” kazandırmaya odaklı olarak düzenlenmiş olsa da sınav sistemlerimizin hâlen “puan ve net” kazandırmaya yöneliktir.

Yazma öğrenme alanından yöneltilecek diğer iki soru olan 12 ve 13. soruların “noktalama işaretleri” ve “yazım kurallarından” sorulduğu düşünülürse yazma öğrenme alanından sorulan üç sorunun da bilgi isteyen ve öğrencinin bu bilgiyi yazarak kazanmasını amaçlayan sorular olmadığı görülmektedir. Yazma alanındaki üç sorunun dışında kalan on yedi soru “okuma öğrenme alanından” yöneltilmiş olup bu on yedi sorunun dördü “söz varlığı” on üçü ise “anlama” başlıkları altında yer alan kazanımlardan seçilmiştir. “Yazma öğrenme alanında” yer alan 20 kazanımın 2 tanesinden; “okuma öğrenme alanında” yer alan 35 kazanımın ise 12 tanesinden doğrudan soru yöneltilmiştir. Dil bilgisinin ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmaması dil bilgisi sorularının oranında büyük bir değişime sebep olmamıştır. Belirtilen kazanımlar soruların doğrudan ilişkili olduğu kazanımlardır. Dil becerileri birbirleriyle ilişkilidir. Ancak soruların öğrenme alanlarına göre dağılım sayıları nettir. Sorular yalnızca iki öğrenme alanından yöneltilmiştir. 2019 LGS’de geçmiş öğretim programlarında doğrudan dil bilgisi öğrenme alanını ilgilendiren üç soru yer almaktadır. Bu sayı dil bilgisinin ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alındığı öğretim programlarının uygulandığı yıllarda gerçekleştirilen merkezî sınavlarda dil bilgisinden yöneltilecek soru sayılarından büyük bir farklılık ifade etmemektedir. Dil bilgisinden soru sorulmaya devam edildiği sürece dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak kabul edilmese de Türkçe derslerinin dil bilgisi kurallarına odaklanılarak işlenmesi sorunu ortadan kalkmayacaktır. Her ne kadar dil bilgisinden sorulan soru sayısı hiçbir zaman büyük oranlarda olmasa da dil bilgisi sorularının “ayrıt edici sorular” olarak düşünülüyor oluşu Türkçe derslerinin özellikle 8. sınıf seviyesinde dil bilgisi ağırlıklı olarak işlenmesi sonucunu doğurmaktadır.

Soruların kazanımlara göre dağılımına bakıldığında yirmi sorudan “on üçü” okuma-anlama alanından yöneltmiştir. Okuma öğrenme alanının toplam ağırlık oranı %85’tir. Bu da Türkçe dersinde başarılı olmak için öğrencilerin okumayı öğrendikten hemen sonra düzenli okuyan, okumayı hayatlarının önemli bir parçası hâline getirmiş bireyler olarak yetiştirilmesini gerekli kılmaktadır. 8. sınıfa gelindiğinde sınav kazanmaya yönelik gösterilen çabaların ilkökul ve ortaokulun 5, 6, ve 7. sınıfından kalan eksik kazanımları kapatmaya yeterli gelmeyeceği anlaşılmaktadır. Çoktan seçmeli sorularla Türkçe dersinin tüm kazanımlarını ölçmek mümkün değildir. Çoktan seçmeli testlerle okuma öğrenme alanının kazanımları da tam olarak ölçülememektedir. Ancak sorulan soruların yapılarına ve kazanımlarına bakıldığında okumayı sevmeyen bir öğrencinin yeni öğretim programlarına dayalı olarak alacakları eğitim sonucunda akademik olarak başarılı olabilmeleri mümkün değildir.

5.2. 2019 LGS’DE YER ALAN YENİ NESİL SORULARIN KAZANIMLARA UYGUNLUĞU

2019 LGS’de ilk kez 2018 TDÖP’te yer verilen kazanımlardan da sorular yöneltmiştir. LGS Türkçe testinin 4, 5, 7, 17, 19 ve 20. soruları bu soruları örneklemektedir. Bu sorular öğrencilerin verilen sözel bilgileri mantık ve muhakeme becerilerini kullanarak doğru yanıtlayabileceği sorulardır. Sözel mantık ve muhakeme soruları uzun yıllardan bu yana Akademik Lisansüstü Eğitim Sınavlarında, son yıllarda üniversite giriş sınavlarında sorulmakta olan sorulardır. 2019 yılından itibaren ortaokuldan liseye geçiş sınavlarında da bu sorular sorulmaya başlanmıştır.

2019 LGS’de sorulan altı yeni soru tipi üç kazanımı ölçmeyi amaçlamaktadır. Soruların ölçmeyi amaçladığı kazanımlar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 60. 2019 LGS’de Yöneltilen “Yeni Nesil Soruların” Kazanımlara Göre Dağılımı

Soru Numarası	Ölçmeyi Amaçladığı Kazanım
4, 5	T.8.3.27. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. a) Çizgi roman ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır. b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur.
7	T.8.3.29. Medya metinlerini analiz eder. Medya metinlerinin amaçlarının (kültür aktarma, olay yorumlama, bilgilendirme, eğlendirme, ikna etme) belirlenmesi sağlanır.
17, 19, 20	T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.

Tabloda belirtilen kazanımlar 2017’den itibaren TDÖP’te yer almaya başlamıştır. Artık okuma denilince akla yazılı bir metin okumaktan daha ötesi gelmektedir. Teknoloji çağı adı verilen bu çağda insanlar bilgi bombardımanları içerisinde. Görselleri okuyup

yorumlamak, medya metinlerinin mesajlarını çözümlemek, grafik, tablo ve çizelgelerle verilen bilgileri anlamlandırmak günümüz dünyasında okuryazar bireyin sahip olması gereken beceriler olarak karşımıza çıkmaktadır. MEB de 2018 yılında değiştirdiği ortaöğretime geçiş sisteminde “nitelikli okullara” öğrenci seçmek için bu tipte sorular sormayı gerekli görmüştür. Bu tarzda soruların soruluyor olması Türkçe dersinden yöneltilen soruların doğru cevaplanması için öğrencilerin kusursuz bir okuma becerisine sahip olmasını gerektirmektedir.

2019 LGS Türkçe testinde yer alan 4 ve 5. sorular ilgili kazanımın “b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur” maddesini ölçen sorular olmuştur. Öğrencilerin sorulara verdikleri doğru cevap oranlarına ilişkin bir bilgi yoktur. Ancak bu tarzda sorularla öğrenciler 8. sınıfa ginceye kadar aldıkları eğitimde karşılaşmadıkları için diğer sorulara oranla daha fazla zorlandıkları söylenebilir. 2019 LGS’ye giren öğrenciler ortaokul eğitimleri boyunca 2015, 2017 ve 2018 TDÖP’e göre eğitim almıştır. Dört yıllık ortaokul eğitimleri boyunca üç öğretim programına göre eğitim alan öğrencilerin ilkokulda da “yeni nesil” olarak adlandırılan sorulara yönelik çalışmalar yapmış olmaları mümkün değildir. Yine aynı öğrenciler ortaokula başladığında ortaöğretime geçiş sistemi TEOG iken 7. sınıfa geldiklerinde sistem LGS’ye dönüşmüştür.

Ülkemiz 2003 yılında bu yana da Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı olan PISA’ya katılmaktadır. PISA 15 yaş grubu öğrencilerin okuma, fen bilimleri ve matematik alanındaki yeterliliklerinin ölçüldüğü uluslararası bir sınavdır. PISA sınavlarında okuma alanında özellikle üst düzey bilişsel beceri gerektiren sorularda en son uygulamanın yapıldığı yıl olan 2018’de de ülkemizden sınava katılan öğrencilerin başarı oranı düşüktür. Bu bağlamda PISA 2018 uygulamasında okuma becerisinin tanımlanma şekline bakıldığında “Okuma becerileri; kişinin hedeflerine ulaşmak, bilgi ve potansiyelini geliştirmek ve topluma katılmak amacıyla çeşitli şekillerde sunulan metinleri anlaması, kullanması, değerlendirmesi, ilişkilendirmesi ve metinler üzerinde derinlemesine düşünmesidir” (OECD, 2019) ifadesi göze çarpmaktadır. Ülkemizde PISA sınav sonuçları yapıldığı ilk yıldan bu yana büyük yankılar uyandırmakta eğitim sistemimiz üzerinde toplumun birçok kesimini düşünmeye yöneltmektedir. Elbette ki PISA sonuçları tek başına bütün eğitim sistemimizi değerlendirmek için yeterli bir veri değildir ancak 2003 yılında ilk kez katıldığımız PISA’da alınan başarısız sonuçlar 2005

yılında öğretim programlarının yapılandırmacı yaklaşım ile düzenlenmesinin önünü açmıştır.

PISA uygulaması ve modern dünya gereklilikleri göstermektedir ki okumak günümüzde klasik anlamıyla anlaşılmamalıdır. Okuma metinleri günümüzde çeşitli şekillerde sunulmakta ve öğrencilerin bu metinler üzerinde derinlemesine düşünmeleri istenmektedir. 2018 PISA sonuçlarına baktığımızda 2015'e göre ülkemiz okuma alanında ilerleme göstermiştir. Ancak bu ilerlemenin yetersiz olduğu söylenebilir. 2015'te okuma alanında 72 ülke arasında 50. olan ve puan ortalaması 428 olan Türkiye, 2018 yılında okuma alanında sınava katılan 79 ülke arasında 40. olmuştur. Ancak hâlen 37 OECD ülkesi arasında ülkemiz 31. sıradadır. Eğitimde rekabet etmemiz gereken asıl ülkeler olan Kanada, Finlandiya gibi ülkelerin uzağında kaldığımız görülmektedir.

PISA verileri 2018 TDÖP'ün oluşturulma amacı ve yeni ortaöğretime geçiş sistemi ile yakından ilgilidir. PISA 15 yaş grubu öğrencilerin katıldığı bir sınavdır. 15 yaşındaki bir öğrenci ortaokulu bir veya iki yıl önce tamamlamıştır. 15 yaşındaki öğrencilerin okuma becerileri büyük oranda ortaokulda aldıkları eğitimle şekillenmektedir. PISA sınavının ve modern dünyanın eğitim gereklilikleri düşünülerek okuma becerileri 2018 TDÖP'te yeniden ele alınmıştır. LGS uygulamasında da PISA benzeri sorulara yer verilmeye başlanması tesadüf değildir. Ancak PISA 2018 verilerinden bir diğerine baktığımızda okuma becerilerinde en üst seviye olarak belirlenen beş ve altıncı seviyede öğrencilerimiz toplam oranı %3,3'tür (MEB, 2019: 42). Bu oran 2015 yılına göre artış göstermiştir. Alt ve orta seviye olarak belirlenen iki ve üçüncü seviyedeki öğrencilerimizin oranı ise %57,1'dir. İkinci seviyedeki öğrenciler orta uzunluktaki metinlerin ana fikrini belirleyen, üçüncü seviyedeki öğrenciler açık seviyede sunulmadığı durumlarda da metnin genel anlamı ifade edebilen öğrenciler olarak ifade edilmişken; beşinci seviyedeki öğrenciler saklı bilgileri bularak metinleri kavrayabilen öğrenciler olarak, altıncı seviyedeki öğrenciler ise uzun ve soyut metinleri anlayabilen öğrenciler olarak ifade edilmiştir (MEB, 2019: 36).

Öğrencilerin seviyelerine bakıldığında ülkemizden sınava katılan öğrencilerin metnin ana fikrini bulabilen, metnin ifade ettiği genel anlam özelliklerini kavrayabilen öğrenciler olduğu görülmektedir. Ancak ülkemizdeki 15 yaş grubu öğrenciler metinlerde yer alan saklı bilgileri bulmakta ve metnin ifade ettiği soyut anlamları ortaya çıkarmakta olması gereken seviyenin çok altındadır. 15 yaş grubu öğrencilerin okuma becerilerinin temeli ilköğretimde atılmaktadır. Bu sonuçlar özellikle ilköğretimde uyguladığımız

okuma eğitiminin sorunlu olduğuna işaret etmektedir. Öğrencilerin metinlerin içerdiği soyut anlamları ortaya çıkarmakta zorlanmaları ilköğretim hayatları boyunca yeterince nitelikli edebi eserle karşılaşmamış olmalarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Öğrenciler on bir yaşından itibaren bilişsel gelişim dönemi olarak soyut işlemler dönemindedirler. Bu yaş grubu öğrenciler ortaokulun bir veya ikinci sınıf seviyesindedirler. PISA uygulamasının ulaşılmasını hedeflediği okuma becerilerine öğrencilerin ulaşabilmeleri için özellikle ortaokul dönemlerinde nitelikli edebi eserlerin ders kitaplarında yer bulması gereklidir. MEB'in 2018 yılından bu yana uyguladığı yeni ortaöğretime geçiş sisteminde de PISA'nın beş ve altıncı seviyesindeki öğrencilerin cevaplayabileceği sorular yer almaktadır. Uluslararası alanda rekabet edebilmek ve ülke içinde sadece metinde yazılı olan bilgiyi düşünceyi değil, soyut ifadeleri de anlamlandırabilen öğrenciler yetiştirebilmek için Türkçe dersinde metin seçimine özellikle ortaokul yıllarından itibaren büyük özen gösterilmelidir.

Türkçe dersi dört temel beceriden oluşmaktadır ancak ortaöğretime geçiş uygulamalarındaki ölçme birkaç soru hariç okuma öğrenme alanından yapılmaktadır. PISA'da da okuma becerileri alanından sorular yöneltilmektedir. Öğrencilerin iyi birer okur olabilmeleri için okul sıralarında kendilerinde iz bırakacak metinlerle karşı karşıya getirilmeleri gereklidir. Bu açıdan bakıldığında da ders kitaplarında her hafta için bir metne yer verilmesinin yetersizliği karşımıza çıkmaktadır. Ortaokulun dört yılında öğrenciler Türkçe ders kitaplarında kırkar metinden toplam yüz altmış metinle karşı karşıya gelmektedir. Bu yüz yirmi metnin otuz ikisi dinleme, yirmi otuz ikisi de serbest okuma metnidir. Geriye kalan metin sayısı doksan altıdır. Tüm metinlerin sonuna kadar işlendiği düşünülse bile dört yıl gibi uzun ve öğrencilerin eğitim hayatlarını şekillendirmeye başladıkları bir kademede yüz altmış metinle Türkçe derslerinin geçmesi okuma becerilerinin yeni ortaöğretime geçiş sistemi ve PISA uygulamalarından gerektirdiği ölçüde gelişmesi zordur. Nitekim ölçme sonuçları da öğrencilerin okuma becerilerinin istenen seviyede olmadığını göstermektedir. 2019 LGS'ye katılan 1.029.555 öğrenciden 146.086 öğrenci Türkçe testinde 0 ila 5 doğru cevap arasında bir sonuç almıştır. (MEB, 2019: 20). Bu sayı %14,19'a tekabül etmektedir. 8 yıllık temel eğitimin sonunda girilen soruların %85'inin okuma öğrenme alanından yöneltildiği bir sınavda her yüz öğrenciden on beşi en fazla beş doğru cevap verebilmiştir. Okuma kazanımlarına yönelik becerilerin yalnızca çoktan seçmeli test tekniğiyle ölçülmesi yeterli değildir ancak bu sonuçlar öğretim programlarımız ve ölçme sistemlerimiz üzerinde

düşünülmelerini gerektirmektedir. Sıralama ve seçme gerektiren bir sınav yapıldığında öğrencilerin başarılı ve başarısız olarak ayrılmaları olağandır. Ancak 8 yıllık eğitimin sonunda %14,29 gibi önemli bir orandaki öğrencinin 0 ila 5 doğru cevap verme arasında bir sonuç alması okuduğunu anlayan, eleştirel düşünme becerisine sahip öğrenci yetiştirme hedeflerine ulaşamadığını göstermektedir. Sınava katılan tüm öğrencilerde ise doğru cevap ortalaması 11,75 olarak gerçekleşmiştir (MEB, 2019: 15). Bir milyon üzerinde katılımın olduğu bir sınavda bu oran başarı bir görünse de bu oranın Türkçe dersi kazanımlarındaki başarı oranını gösterdiği söylenemez. Çünkü sınav dört temel beceriden dinleme ve konuşma becerilerini hiç ölçmezken; yazma becerisini ise sınırlı seviyede ölçmüştür. LGS sonuçlarına bakarak Türkçe dersindeki seviyenin ortaya konması mümkün değildir.

“Yeni nesil” olarak adlandırılan sorulardan anlaşılan okumanın artık sadece yazılı metinleri yorumlamaktan ibaret görülmediğidir. 2019 LGS’de yirmi Türkçe sorusunun altı tanesi yeni nesil olarak adlandırılan sorulardan yöneltilmiştir. Bu soruların ortak özelliği ön bilgilerin sadece metinlerle değil görseller, grafikler, tablolar ve şekillerle verilmiş olmasıdır. Öğrencilerin bu tür sorulara doğru cevap verebilmeleri için okuma becerilerindeki sorunların giderilmiş olması ve okumayı sadece soru çözmek amacıyla kullanmıyor olmaları gereklidir. Okumayı alışkanlık olarak benimsemiş bir öğrenci ne şekilde soruyla karşılaşır karşılaşırsa doğru cevap vermesi zor olmayacaktır. Ancak sadece soru çözmek amacıyla okuyan bir öğrencinin bu amaca ulaşması tam anlamıyla mümkün olmayacaktır.

LGS Türkçe testinin 19 ve 20. soruları ALES ve üniversite giriş sınavlarında da yöneltilen sözel mantık alanındaki sorulardır. Yeni lise giriş sistemi sözel bilgileri kullanarak mantıklı sonuçlara ulaşan öğrencilerin nitelikli liseleri kazanabileceği şekilde oluşturulmuştur. Mantık sorularını doğru cevaplayabilmek için önemli olan bilgi değil zaman yönetimidir. 2019 LGS Türkçe testinin 19 ve 20. soruları zaman sınırlaması olmasa hemen hemen her öğrencinin doğru cevaplayabileceği sorulardır. Ancak bu şekilde sorulan sorulara okuduğunu anlayabilen ve hızlı düşünebilen öğrenciler doğru cevap verebilmektedir.

Yeni nesil olarak adlandırılan soruların üç kazanımı ölçmeyi amaçladığı görülmektedir. Bu üç kazanım şunlardır:

T.8.3.27. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

- a) Çizgi roman ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır.
- b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur.

T.8.3.29. Medya metinlerini analiz eder.

Medya metinlerinin amaçlarının (kültür aktarma, olay yorumlama, bilgilendirme, eğlendirme, ikna etme) belirlenmesi sağlanır.

T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.

Üç kazanım da okuma öğrenme alanı ile ilgili becerileri ölçmeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerden görsellerle ilgili soruların cevaplanması, medya metinlerinin analizi ve grafik, tablo ve çizelgelerin yorumlanması istenmektedir. Öğrencilerin bu becerilere sahip olması sadece 8.sınıfta yapılacak çalışmalarla mümkün değildir. Görsellerle ilgili soruların öğrenciler tarafından yorumlanıp cevaplanması için ders kitaplarında yer alan görsellerin metinlerle ilişkili olması ve görsellerin yorumlanmasını gerektirecek etkinliklere yer verilmesi gereklidir. Bu bağlamda ortaokulun ilk sınıfından itibaren ders kitaplarının kazanımlara uygun olarak oluşturulmasının önem ve gerekliliği karşımıza çıkmaktadır.

5.3. 2019 LGS TÜRKÇE TESTİNDEKİ SORULARLA DERS KİTAPLARI VE DERS İÇİ ETKİNLİKLER ARASINDAKİ İLİŞKİ

Eğitim öğretim etkinliklerinde en temel materyal ders kitaplarıdır. Ders kitapları ilgili dersin öğretim programlarının öğrencileri ulaştırmak istediği seviyeye uygun olarak oluşturulmuş olmalıdır. Ders kitapları öğrencilere öncelikle okuma kültürü aşılacak özellikte olmalıdır. Okumayı öğrenme sürecinde bir öğrencinin dokunduğu ilk kitap ders kitabıdır. Bu bakımdan ilkokul yıllarından itibaren tüm ders kitaplarının içeriği düzenlenirken öncelikli amaç öğrencilerin iyi birer okur olmalarını sağlamak olmalıdır.

Türkçe ders kitapları öğrencilerin başta okuma olmak üzere hayatlarında ihtiyaç duyacakları dil becerileri olan dinleme, konuşma ve yazma becerilerini de geliştirici ve destekleyici nitelikli düzenlenmelidir.

2018 yılında lise giriş sınavlarında yapılan değişiklikten sonra Türkçe ders kitaplarının da ölçme sistemine uyumlu hâle getirilmesi sorunu ortaya çıkmıştır. 2018 yılına kadar “yeni nesil” olarak adlandırılan sorularla muhatap olmayan öğrencilerin bu tarz soruları cevaplayabilmeleri için ders kitaplarında bu tarz sorulara yönelik etkinliklere yer verilmesi gereklidir. Programlar geliştirilirken hedef, içerik, eğitim durumları ve

ölçme-değerlendirme öğeleri birbiriyle uyumlu olması gereklidir. Her ne kadar yeni ortaöğretime geçiş sistemi sınavına girmek isteğe bağlı olsa da ileri eğitim kademelerinin sonlarında yapılan ve öğrencilerin üniversite okumak istiyorlarsa girmeleri zorunlu olan sınavlarda da mantık ve muhakeme becerilerini ölçen sorular yöneltilmektedir. Bu açıdan öğrencilerin mümkün olabildiğince erken kademelerde mantık ve muhakeme becerilerini geliştirici etkinliklerle karşı karşıya getirilmeleri gereklidir. 21. yüzyıl dünyası okuyan, eleştiren, sorgulayan bireyler istemektedir. Ülkemizin de küresel çapta rekabetçi olabilmesinin yolu çocuklarını içeriği dolu bir eğitimle yetiştirip doğru ölçme araçları kullanarak onları yönlendirmesinden geçmektedir. Ancak hangi alanda yetenekli olursa olsun her öğrencinin okuma becerisine hayatı boyunca ihtiyacı bulunmaktadır. Okuma becerisinin geliştirileceği ders ilkökul ve ortaokul boyunca Türkçedir. Her derste olduğu gibi Türkçe derslerinin de tek değilse bile en önemli materyali ders kitaplarıdır.

2018-2019 eğitim-öğretim yılında okullarımızda okutulan 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında sekizer temada toplam yirmi dörder okuma, sekizer dinleme ve sekizer serbest okuma metni yer almıştır. Metinler Türkçe derslerinde amaç değil ulaşılmak istenen kazanımlara ulaştıran araç niteliğindedir. Elbette ki bazı metinler öğretici amaçlar taşıyabilir ancak metinlerin temel amacı metinde verilmek istenenlerden yola çıkılarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmektir.

2019 LGS’de sorulan sorularda okuma becerisi ön plana çıkmıştır. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında okullarımızda kullanılan 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında okuma metinleri sayfa sayısı ve içerdiği etkinlikler bakımından yeterli olmadığı tespit edilmiştir. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda MEB yayınlarına ait Türkçe ders kitaplarının toplam sayfa sayısı ve kitaplarda yer alan okuma metinlerinin sayfa sayıları aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 61. 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılında Ortaokullarda Okutulan Türkçe Ders Kitaplarının Sayfa Sayıları ile Okuma Metinlerinin Sayfa Sayıları

Sınıf Seviyesi	Türkçe Ders Kitabı Sayfa Sayısı	Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Sayfa Sayısı
5	254	68
6	287	68
7	264	70
8	251	66

Kaynak: 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılında Ortaokullarda Okutulan 5, 6 ,7 ve 8. Sınıf MEB Yayınlarına Ait Ders Kitapları Baz Alınarak Oluşturulmuştur.

Türkçe ders kitapları 2017 TDÖP’ten itibaren ders ve çalışma kitapları ayrı ayrı olarak değil tek bir kitap hâlinde verilmektedir. Dolayısıyla yukarıda belirtilen sayfa sayılarını iki kitabın birleşimi olarak değerlendirmek mümkündür. Tabloya bakıldığından

dört sınıf seviyesindeki metinlerin sayfa sayılarının toplamının 272 olduğu görülmektedir. Bu 272 sayfanın tamamı da okuma metinlerinden oluşmamaktadır. Metinlerin yanlarında görseller de bulunmaktadır. Görseller her sayfada farklı oranda yer almakla birlikte dört sınıf ortalamasında metinlerin yer aldığı sayfaların üçte birinin görsellerden oluştuğunu söylemek mümkündür. Bu durumda metinlerin sayfa sayılarının 180 sayfa dolayında olduğu söylenebilir.

2018 yılında geçilen yeni lise geçiş sisteminde okuma becerisi daha da ön plana çıkmıştır ancak öğrencinin doğrudan muhatap olduğu birincil kaynak olan MEB'in Türkçe ders kitaplarında öğrencilerin dört yıl boyunca okuyacağı metinlerin sayfa sayısı ortalama bir romanın sayfa sayısına tekabül etmektedir. Bir sınıf düzeyinde yer alan okuma metinlerini okumayı seven bir öğrenci birkaç saat içerisinde okuyabilir. Her sınıf düzeyinde metinlerin sayfa sayısı 45-50 dolaylarındadır. 45-50 sayfa metin içeren ders kitaplarının öğrencilerin okuma becerilerini yeteri kadar desteklemeyeceği açıktır.

2018-2019 eğitim öğretim yılında ortaokullarda okutulan Türkçe ders kitaplarındaki etkinlik sayıları ve etkinliklerin ne kadarının yeni nesil kazanım ve sorulara göre düzenlenmiş olduğu aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir.

Tablo 62. 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılında Ortaokullarda Okutulan Türkçe Ders Kitaplarındaki Toplam Etkinlik Sayıları ile Yeni Kazanım ve Sorulara Göre Düzenlenmiş Etkinliklerin Sayı ve Oranı

Sınıf Seviyesi	Ders Kitabındaki Toplam Etkinlik Sayısı	Yeni Nesil Sorulara Göre Düzenlenmiş Etkinlik Sayısı	Yeni Nesil Sorulara Göre Düzenlenmiş Etkinliklerin Toplam Etkinlik Sayısına Oranı (%)
5	252	18	7,1
6	234	26	11,1
7	269	12	4,4
8	248	12	4,8
Toplam	1003	68	6,7

Kaynak: 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılında Ortaokullarda Okutulan 5, 6 ,7 ve 8. Sınıf MEB Yayınlarına Ait Ders Kitapları Baz Alınarak Oluşturulmuştur.

2018-2019 eğitim-öğretim yılında ortaokullarda kullanılan Türkçe ders kitapların toplam 1003 etkinliğe yer verilmiştir. “Yeni nesil sorulara göre düzenlenmiş etkinlik sayısı” tespit edilirken görsel okuma, medya metni yorumlama, grafik ve tablo okuma becerilerini geliştirici etkinlikler baz alınmıştır. Öğrencilerin dört yıllık ortaokul eğitimleri boyunca Türkçe dersinde karşılaştıkları etkinlik sayısı 1003’tür. 1003 etkinliğin bazıları alt maddelere de ayrılmıştır. Sınıf seviyelerine bakıldığında yeni nesil kazanım ve sorulara uygun etkinliklere oransal olarak en çok 6, en az ise 7. sınıfta yer verildiği görülmektedir. Öğrencilerin mantık, muhakeme, görsel okuma gibi becerilerine

yönelik etkinliklerin dört sınıf seviyesindeki toplamı 68'dir. Bu sayı oran olarak %6,7'lik bir orana tekabül etmektedir. Lise geçiş sisteminin sınav yılı olan 8. sınıfa bakıldığında bu oranın %4,8 ile genel ortalamanın da altında kaldığı görülmektedir.

2019 LGS'de yeni nesil soru sayısı yirmi soru içerisinde yedidir. Bu sayı %35'lik bir orana tekabül etmektedir. “Yeni nesil” olarak adlandırılan sorulara lise geçiş sınavından %35'lik bir yer verilmişken bu kazanımlara yönelik etkinliklere dört sınıf seviyesinde ancak %6,7'lik bir ağırlıkta yer verilmiştir. Bu verilere bakıldığında öğretim programının ölçme-değerlendirme yöntemi ile uyumlu olmadığını söylemek mümkündür. Ders kitaplarının gerek okuma metnlerinin sayı ve oranının azlığı gerekse etkinliklerin ölçme-değerlendirme sistemi ile uyumsuzluğu bakımından yeniden gözden geçirilmesi gereklidir. 2018 TDÖP'te okuma kazanımlarının oranı %49,13 iken öğrencilerin tüm sınıf seviyelerinde metnlerin ancak 50 sayfayı bulduğu ders kitapları ile karşı karşıya olmaları doğru değildir. Türkçe ders kitapları Türk edebiyatının en seçkin eserleri ile donatılmış bir şekilde öğrencilere sunulmalı ve öğrencilerde okuma sevgisi ortaya çıkarmalıdır.

Tüm sınıf seviyelerinde aynı sayıda metnin yer alması ve metnlerin sayfa sayılarının tüm sınıf seviyelerinde birbirine yakın olması bir başka sorundur. 5. sınıfa giden bir öğrenci on yaşında iken 8. sınıfa giden bir öğrenci on üç, on dört yaşlarındadır. On yaşından on dört yaşına kadar geçen sürede öğrencilerin zihinsel kapasiteleri ve dikkat süreleri artmaktadır. Bu bakımdan sınıf seviyelerin ilerledikçe ders kitaplarında yer alan metnlerin sayıları ile sayfa sayıları artış göstermelidir. Yağmur'a göre (2018: 209) “Türkçe ders kitapları metin çeşitliliği açısından çok kısıtlıdır. Çoğunlukla hikâye türünden anlatsal metnlerin ve estetikten yoksun şiirlerin ve söyleşimsel metnlerin yer aldığı görülmektedir.” Bu bağlamda ülkemizde ilköğretime başlayan ve ilköğretimi bitiren öğrencilerin kelime dağarcığının ne olması gerektiği yönündeki eksiklikler de önemli bir sorundur. Hangi kelimenin hangi yıl öğretileceği ve ilköğretimi bitiren bir Türk vatandaşının kaç kelimelik bir dağarcığa sahip olmasının başarı kabul edileceği belirlenmemiştir. Bu durum ders kitaplarına da yansımıştır. 8. sınıf Türkçe ders kitabının ikinci temasının birinci metni olan “Vatan Yahut Silistre” adlı metnin birinci etkinliğinde yer alan kelime çalışmalarında öğrencilerin bilmedikleri varsayılarak “vatan” kelimesi ile “pişman olmak” deyiminin anlamları soru olarak yöneltilmiştir. Oysaki öğretim programındaki hedeflere bakıldığında 8. sınıfa gelen bir öğrencinin bu kelime ve kelime grubunun anlamını bilmemesi düşünülemeyecek bir durumdur. Yağmur, (2018: 232)

“Hollanda’da öğrencilerin ilköğretime başlarken 4 bin ila 5 bin arasında sözcük bildiğini ve her yıl bin civarında sözcüğün etkin bir şekilde öğretilerek ilköğretimi bitiren bir çocuğun ideal koşullarda 12 bin civarında sözcük bildiğini belirtmiştir.” Bu sayılar üzerinde düşünmeden öğrencilerimize okuma yazmayı öğrendikten sonra çoktan seçmeli test uzmanı yapmaya çalışmak bir anlam ifade etmeyecektir. 8. sınıf Türkçe ders kitabında öğrencilerin “vatan” kelimesinin anlamını bilmediklerinin varsayılması bu konudaki plansızlığın göstergesidir.

Öğretim programları ve sınav sistemlerindeki değişimler uygulamaya yansımalıdır. 2017 TDÖP’ten itibaren Türkçe dersinde yeni kazanımlar ortaya çıkmış ve sınav sistemi aynı yıl öğrencileri sınav stresinden uzaklaştıracak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Her öğrencinin sınava girmesinin zorunlu olmadığı yeni lise geçiş sisteminde Türkçe dersindeki sorular okuma becerisinin yalnızca yazılı metin okumaktan ibaret olmadığı görsel okuma ve okuduğunu mantıklı bir şekilde muhakeme etmenin ön plana çıkarıldığı bir şekilde düzenlenmiştir. Öğrenciler yeni tipte sorularla tanışmıştır. Ancak ders kitapları ve ders kitaplarındaki etkinlikler öğrencilerin bu tipteki soruları yorumlamalarına uygun olarak düzenlenmemiştir.

2018-2019 eğitim-öğretim yılındaki 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin öğrenme alanlarına göre dağılımları da kazanımların sayı ve oranları ile uyumlu değildir. Ders kitaplarında yer alan bir etkinlik her zaman tek bir öğrenme alanına yönelik olmayabilir. Dil becerileri birbirini destekleyici nitelikte olduğundan dinleme becerisine yönelik bir etkinlik konuşma, okuma becerisine yönelik bir etkinlik yazma becerisini de içerebilmektedir. 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan iki yüz kırk sekiz etkinliğin geliştirmeyi amaçladığı dört öğrenme alanına göre dağılımı aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir.

Tablo 63. 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılında Ortaokullarda Okutulan 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı ve Oranı

Öğrenme Alanı	Etkinlik Sayısı	Oranı (%)
Dinleme	36	14,6
Konuşma	21	8,4
Okuma	107	43,1
Yazma	84	33,9
Toplam	248	100

Kaynak: 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılında Ortaokullarda Okutulan 5, 6 ,7 ve 8. Sınıf MEB Yayınlarına Ait Ders Kitapları Baz Alınarak Oluşturulmuştur.

Etkinliklerin oranına bakıldığında 8. sınıf seviyesinde yer alan kazanımlarla uyumlu olmadığı görülmektedir. 8. sınıf seviyesindeki toplam 76 kazanımın 35’i yüzdelerik olarak da %46,1’i okuma öğrenme alanına ait iken okuma öğrenme alanına yönelik

etkinliklerin oranı %43,1'dir. Yazma kazanımlarının sayısı 20 oranı ise %26,3 iken etkinliklerdeki oranı %33,9'dur. Dinleme öğrenme alanı 14 kazanım ile %18,4'lük bir ağırlığa sahipken etkinliklerdeki oran %14,6, konuşma öğrenme alanı 7 kazanım ile %9,2'lik bir ağırlığa sahipken etkinliklerdeki oranı %8,4 olmuştur. Elbette ki kazanımların sayı ve oranları ile ders kitaplarında yer alan etkinliklerin bire bir aynı sayı ve oranda olması beklenemez. Bu sayı ve oranlarda artı veya eksi yönde sapmalar olabilir. Ancak lise giriş sınavlarında sorulan soruların sayı ve oran olarak ne öğretim programındaki kazanımlara ne de ders kitaplarındaki etkinliklere uygun olmadığını söylemek mümkündür.

2019 LGS'de soruların %85'i okuma öğrenme alanını, %15'i ise yazma öğrenme alanını ölçmeye yöneliktir. Dinleme ve konuşma öğrenme alanlarından hiç soru sorulmıyor oluşu ile yazma öğrenme alanının tek bir satır bile yazdırılmadan ölçülmeye çalışılıyor oluşu sınav sisteminin Türkçe dersi adına en büyük çıkmazıdır. Fen Bilimleri ve Matematik gibi pozitif ilim derslerinde test sorularıyla da ölçme yapılabilir. Bu derslerde nesnellik söz konusudur. Ancak dil becerilerinde nesnellikten söz edilemez ve dil becerileri tek bir koldan gelişemez. Dinleme ve konuşma becerilerinin sınavlarda ölçülememesi ve yazma becerisinin ancak yazım kuralları ve noktalama işaretleri sorularıyla ölçülmesi Türkçe dersi kazanımlarının ölçülmesinde çoktan seçmeli test tekniğinin ölçme aracı olarak yetersiz kaldığını göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

2018 TDÖP ile 2019 LGS'nin Türkçe dersi soruları incelendikten sonra şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. 2018 TDÖP yeni bir yaklaşımın ürünü değildir. 2018 TDÖP 2005'ten bu yana uygulamaya çalışılan yapılandırmacı yaklaşım ile oluşturulmuş bir programdır. 2005, 2006 ve 2015 TDÖP'lere göre kazanım sayıları azaltılmış ve dil bilgisi bir öğrenme alanı olmaktan çıkarılmıştır. 2018 TDÖP ile birlikte ortaöğretime geçiş sistemi de yeniden ele alınmış ve her öğrencinin girmek zorunda olmadığı sınırlı sayıda okulun sınavla öğrenci kabul ettiği sistem uygulanmaya başlanmıştır. Yeni ortaöğretime geçiş sisteminde Türkçe dersinden yöneltilen sorularda değişiklikler meydana gelmiş özellikle okuma öğrenme alanında “yeni nesil” olarak adlandırılan yalnızca metin okumaya dayalı değil görsel okuma, mantık, muhakeme becerileri gerektiren sorularla da öğrenciler muhatap olmaya başlamıştır.

2. Yeni sınav sisteminde sınavlara katılımında büyük bir azalma olmadığı sınava dayalı öğretim süreçlerinin devam ettiği görülmüştür. 2019 yılında ortaokulu bitiren her 100 öğrenciden 85'i ortaöğretime geçiş sınavına girmiştir. Sınavla öğrenci alan okulların kontenjanı ise sınava giren öğrencilerin ancak yüzde 13'lük bir kısmına yetecek kadardır. Kontenjanların düşük, katılımın çok olduğu bir sınavla muhatap olan öğrencilerin ve öğretmenlerin Türkçe dersindeki birinci hedefi dil becerilerini dört koldan geliştirmeye çalışmaktan çok sınavlarda karşılaşılabilecek sorulara daha çok doğru cevap verebilmek olmaktadır. Yıllardan bu yana olduğu gibi yeni ortaöğretime geçiş sisteminde de Türkçe dersinin dört temel becerisinin okuma ve yazma olmak üzere ikisinin ölçülebiliyor olması dinleme ve konuşma becerilerine yönelik kazanımlara yeterince yer verilmemesi sonucunu doğurmaktadır. Dil bilgisi artık bir öğrenme alanı olarak kabul edilmese de ortaöğretime geçiş sınavlarında yöneltilen yirmi sorudan dört, beş tanesinin dil bilgisi konularından yöneltiliyor oluşu dil derslerinin bir ilim gibi işlenmesine yol açmaktadır. Her bir öğrenme alanına yönelik kazanımları farklı ölçme araçlarıyla ölçülmesi gereken Türkçe dersi kazanımları yalnızca çoktan seçmeli testlerle ölçülmeye çalışıldığından ortaokul eğitimleri boyunca öğrenciler dinleme ve konuşma becerilerini sınırlı seviyede geliştirebilmekte yazma becerileri de istenen seviyeye ulaşamamaktadır. Sınav baskısı devam ettikçe de öğretim programlarında yazan kazanımlarla uygulamada verilmeye çalışılan kazanımlar arasında farklar devam edecektir.

3. 2018 TDÖP ile 2019 LGS arasında uyumluluk gözlenememiştir. Sınavlar ülkemizin bir gerçeğidir. Ancak öğretim programlarındaki hedefler ile ölçme değerlendirme sistemleri arasında da bir uyum olması gerekir. Sınavda yöneltilen sorularla soruların kazanımlara göre dağılımı arasında büyük farklar bulunmaktadır. Ders kitaplarında yer alan metin ve etkinlikler de LGS’de sorulan soru tiplerine büyük oranda benzerlik göstermemektedir. Türkçe dersinin dört temel becerisinden ikisinin sınavlar yoluyla ölçülememesi bu becerilerin ortaokul eğitimi boyunca üzerinde derinlemesine durulamaması sonucunu doğurmaktadır. Oysaki dinlediğini anlamayan bir öğrencinin okuduğunu da anlamakta zorlanacağı, konuşmak yerine sürekli dört seçenek arasından doğru olan seçeneği arayan bir öğrencinin kendisini yazılı olarak ifade edemeyeceği açıktır.

4. Ders kitaplarında yer alan metinlerin sayı olarak da sayfa sayısı bakımından da yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin dört yıllık ortaokul eğitimleri boyunca muhatap oldukları okuma metinlerinin sayısı yüz yirmi sekizdir. Dinleme metinleriyle birlikte bu sayı yüz altmışa çıkmaktadır. Her hafta bir metin işlenmeli anlayışı Türkçe dersinin dar kalıplara sığdırılması sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Türkçe ders kitaplarının temel amaçlarından biri öğrencileri olabildiğince nitelikli metin ve yazarla tanıştırmak olmalıdır. Günümüz şartlarında kitaba ulaşmak eskisi kadar zor olmasa da ülkemizin kırsal bölgelerinde yaşayan öğrencilerin kitabı sevmek ve dil becerilerini geliştirmek için en değerli kaynağı ders kitaplarıdır. Bu bakımdan ders kitapları her öğrencinin tek kaynağı gibi düşünülerek hazırlanmalıdır. Ancak ders kitaplarının öğretim programında yer alan hedeflere uygun hazırlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma sonucunda ulaşılan sonuçları toparlayacak olursak ders kitaplarının 2018 TDÖP’ün öngördüğü hedeflere ulaştırmaktan uzak bir şekilde oluşturulduğu; aynı zamanda yeni sınav sistemi ile öğretim programında yer alan kazanımların da uyumluluk göstermediği görülmüştür. İçerik ile ölçme arasında yer alan bu uyumsuzluk eğitim-öğretim süreçlerinin tümünü etkilemektedir. İçerikte %27,6’lık bir ağırlığa sahip olan dinleme ve konuşma becerisinin LGS Türkçe testinde ölçülemiyor oluşu büyük bir eksikliktir. Küçük yaşlardan itibaren yarış içerisine giren öğrenciler için Türkçe dersi kazanımları ancak sınavlarda soru sorulduğu kadarıyla değerli olmaktadır. Öğrencilerin, okulların, ilçelerin ve illerin eğitim-öğretim faaliyetleri sonucundaki başarı ölçütleri de merkezî sınav başarısı olduğu sürece Türkçe dersinde öğretim programlarının işaret ettiği kazanımlara öğrencileri ulaştırmak mümkün olmayacaktır.

Ulaşılan sonuçlardan yola çıkılarak aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

1. TDÖP ile Türkçe ders kitapları arasında uyum sağlanmalıdır. Öğretim programının işaret ettiği niteliklere sahip öğrenciler yetiştirebilmek için Türkçe ders kitapları yeterli değildir. Ders kitapları yeni öğretim programının vizyonuna ve çağın gerekliliklerine göre yeniden düzenlenmelidir. Özellikle metinlerin sayı ve nitelikleri yeniden ele alınmalı, öğrencilerin okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmeleri için etkili kaynak olan ders kitapları nitelikli metin ve yazarlarla donatılmalıdır. Otuz altı hafta süren bir eğitim-öğretim yılından Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metni sayısının otuz iki olması da yeterli değildir. Metin sayıları öğrencilerin farklı türde daha çok metin görebilmesi ve daha çok yazar tanıyabilmesi için artırılmalıdır.

2. Türkçe dersinde ölçme değerlendirme çalışmalarında birden çok araç kullanılmalıdır. Türkçe dersi birden çok beceri kazandırmayı amaçlaması bakımından çoklu ölçme araçlarının kullanımını gerektiren bir derstir. 2005'ten bu yana uygulanan yapılandırmacı öğretim programları da ölçme ve değerlendirmenin çoklu ölçme araçları kullanılarak yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Ancak okullarda yapılan yazılı sınavlarla ve ortaokul sonunda yapılan merkezî sınavla da öğrencilerin farklı becerileri ölçülememektedir. Dört farklı öğrenme alanına sahip olan Türkçe dersinin ağırlıklı olarak okuma, sınırlı olarak da yazma becerisi ölçülebilmekte, dinleme ve konuşma becerileri ise mevcut sınav sistemleri ile ölçülememektedir. Dört temel dil becerisi birbiriyle ilişkili becerilerdir. Türkçe dersinin dört temel becerisini de ölçebilecek ölçme araçları kullanılmalı ve öğrencilerin değerlendirilmesinde dört temel beceride ortaya koydukları performanslar göz önüne alınmalıdır.

3. Türkçe dersi kazanımları ölçülürken yalnızca çoktan seçmeli testlere bağlı kalınmamalıdır. Yalnızca çoktan seçmeli testlerle ölçme yapmak öğrencilerin dil becerilerini ölçmekte yetersiz kalmakta ve uygulama ile işlenmesi gereken ana dili derslerinin bir ilim gibi işlenmesine yol açmaktadır. Çoktan seçmeli testlere belli oranda yer verilebilir ancak Türkçe dersi kazanımlarının ölçülmesinde mutlaka alternatif ölçme yöntemlerine başvurulmalıdır.

4. Okullarda seçmeli ders olarak okutulan Okuma Becerileri ve Yazarlık ve Yazma Becerileri derslerinin yanı sıra Dinleme ve Konuşma Becerileri de seçmeli ders olarak konulmalıdır. Dinleme ve Konuşma da Okuma ve Yazma kadar önemli becerilerdir. Dinleme ilk, konuşma ikinci sırada öğrenilen dil becerisidir. Bu becerilerin

öğrencilerin sosyal hayatlarında etkili kullanımı için eğitim yoluyla geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Bu bakımdan bu beceriler seçmeli ders olarak okutulmalıdır.

5. Türkçe dersinin haftalık ders saatleri kazanımların ağırlığı göz önüne bulundurularak dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak ayrılmalıdır. 5 ve 6. sınıflarda altı; 7 ve 8. sınıflarda beş saat olan Türkçe dersi yalnızca sınav odaklı ele alınmaması için 5 ve 6. sınıflarda üç saati okuma birer saati de dinleme, konuşma ve yazma olarak 7 ve 8. sınıflarda ise iki saati okuma birer saati de dinleme, konuşma ve yazma olarak işlenmelidir. Tüm bu ders saatleri farklı ölçme araçlarıyla değerlendirilmeli Türkçe dersinin yıl sonu puanı farklı ölçme araçlarıyla değerlendirilen dört temel becerinin puan ortalaması olmalıdır.

6. Türkçe dersi dil bilgisi kurallarından ibaret bir ders olarak görülmemelidir. Öğrencilere sürekli kurallara dayalı bir eğitim vermek öğrencilerde kalıcı öğrenmeler oluşmamasına yol açmaktadır. Temel dil becerilerinde eksiklikleri olan öğrenciler için sıfat, zamir, edat gibi kavramlar bir anlam ifade etmemekte ve sürekli tanım ve bilgilerle karşı karşıya kalmaları öğrenmeye karşı bir soğuma oluşmasına sebep olmaktadır. Türkçe eğitiminde birinci amaç öğrencilerin akıl ve defterlerini tanımlarla doldurmak değil, öğrencileri etkin kılacak çalışmalara yer vermek olmalıdır. Ne dinleme ne konuşma ne okuma ne de yazma teorik bilgilerle geliştirilebilecek beceriler değildir. Tüm bu becerilerde her öğrencinin gelişim göstermesi etkin olmasına bağlıdır. Öğretim programı ve ders kitapları bu nitelikleri göz önünde bulundurarak ele alınmalıdır.

7. Yeni TDÖP’te okuma çok önemli bir yer tutmaktadır. Bazı bölgelerimizde hâlen kitap ve basılı okuma materyallerine ulaşım zordur. Öğretim programının hedefleri de göz önüne alınarak dört yıllık ortaokul eğitimleri boyunca öğrencilerin mutlaka okuması gereken kitaplar tespit edilmeli ve belirlenen en az iki kitap farklı sınıf seviyeleri için ayrı ayrı olmak üzere tıpkı ders kitapları gibi Millî Eğitim Bakanlığınca öğrencilere ücretsiz olarak verilmelidir. Böylelikle Türkçe dersleri yalnızca ders kitaplarındaki metinlere sıkışıp kalmayacak ayrıca her öğrenci dört yıllık ortaokul öğrenimi boyunca sekiz kitap okuyup kitaplar üzerinde konuşma, kitaplara yönelik düşüncelerini yazma ve kitaplar üzerinde tartışma becerilerinde gelişim gösterebilecektir.

8. 2018 TDÖP ile birlikte okuma yalnızca yazılı metin okumaktan ötesini ifade etmeye başlamış ve 2019 LGS’de görsel okuma ile mantık-muhakeme gerektiren sorulara yer verilmiştir. Ancak ders kitapları eski sınav sistemlerine uygun olarak basılmaya

devam etmiştir. Ders kitapları sınavlara hazırlanan öğrencilerin ihtiyaçlarını da karşılayacak şekilde ele alınmalı ve öğrencilerin kaynak kitap piyasasına olan bağımlılıkları ortadan kaldırılmalıdır.

9. Öğrencileri sınav baskısından kurtaracak yöntemler uygulanmalıdır. Beşinci sınıftan itibaren bursluluk sınavı ve ilerleyen yıllarda girilecek olan lise giriş sınavı hedef alındığından öğrenciler sürekli çoktan seçmeli testlerle karşı karşıya kalmaktadır. On ila on dört yaş aralığındaki öğrencilerin kaldırabileceklerinden ağır bir yük olan sınav baskısının ortadan kaldırılması Türkçe derslerinin de hedeflenen becerileri kazandırması yolunda atılacak bir adım olacaktır.

10. Yapılandırmacı yaklaşım ile program yapıp geleneksel yöntemlerle öğrenci eleyen sınav sistemleri yeniden ele alınmalıdır. 2005 yılından bu yana yapılandırmacılıktan söz edilmesine rağmen aradan geçen on altı yılda sınav sistemlerinde devrim niteliğinde bir değişim olmamıştır. Sınavların adı, yapıldığı yıllar değişmiş ancak sınavların yöntem ve yaklaşımında değişim olmamıştır. Bundan dolayı okullarda verilen eğitimin amacı dershanelerin de kapatılmasının ardından tamamen sınavlara hazırlık olmaya başlamıştır. Nitelikli bir ana dili eğitimi ile öğretim programının işaret ettiği donanımlı bireyleri yetiştirmek için sistemin her yönüyle yapılandırmacı olması gereklidir. Bu açıdan lise giriş sınavlarının yöntemi gözden geçirilmelidir.

11. Ortaokul boyunca ülkenin her yerindeki öğrencilere tek bir ders kitabı gönderilmelidir. Okulların çoğunluğundan MEB tarafından basılmış ders kitapları kullanılsa da bazı il ve ilçelerde özel yayınevleri tarafından basılan kitaplar kullanılmaktadır. Farklı ders kitaplarının kullanımı uygulamada birlik oluşmasının önünde engel teşkil etmektedir. Bir sınıf seviyesinde ne kadar öğrenci varsa hepsinin aynı yayınevi tarafından basılan ders kitabını kullanması fırsat eşitliğine de katkı sunacaktır.

12. Yapılandırmacı yaklaşım ile uygulanan öğretim programlarının işlevsel bir hâle getirilebilmesi için okulların fiziksel imkânları, sınıf mevcutları düzenlenmeli ve öğretmenlere yapılandırmacı yaklaşıma uygun eğitimler verilmelidir. Okulların fiziksel şartları ve sınıf mevcutlarındaki eşitsizlikler öğretim programlarının tam olarak uygulanabilmesinin önündeki önemli engellerden biridir. Bölgesel farklılıklar, nüfus yoğunluğu gibi özellikler göz önüne alınarak sınıf mevcutlarının yirmi öğrenciyi aşmayacağı şekilde planlamalar yapılmalıdır. Kırk kişilik bir sınıfta öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin yapılması zordur. Türkçe dersindeki dil

becerileri her öğrenciye zaman ayrılmasını gerektirmektedir. Her okulda her sınıfın aynı sayıda öğrenciden oluşması beklenemezse de sınıf mevcutları ortalama üzerinde olan okullar için özel çalışmalar yapılması gereklidir.



KAYNAKÇA

- Alıcı, D. (2010). Öğrenci Performansının Değerlendirilmesinde Kullanılan Diğer Araç ve Yöntemler. İçinde; *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (2. Baskı), (Ed: S. Tekindal), ss. 127-168. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2018). *Yazılı ve Sözlü Anlatım* (24. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. ve Kırkkılıç, A. (Ed.). (2014). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. ve Şahin, A. (Ed.). (2019) *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2020). *Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk Eğitim Tarihi* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arslan, M. (Ed.). (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arslanoğlu, A., Dizdaroğlu, B. ve Yanardağ, M. (2009). Öz Değerlendirme: Öğrencilerimiz Güvenilir Olabilir mi? *I. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi Bildiri Kitabı*, Ankara, Türkiye, ss. 475-486.
- Atar, E. ve Aykaç, N. (2014). Geçmişten Günümüze Ortaöğretime Geçiş Sisteminin Değerlendirilmesi. *Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi*, Antalya, Türkiye, ss. 83-103.
- Babacan, M. (2008). *Yazılı ve Sözlü Anlatım (Kompozisyon Bilgileri)*. İstanbul: 3F Yayınevi.
- Bacon, F. (2020). *Denemeler Güvenilir Öğütler Ya Da Meselelerin Özü* (4. Baskı). (Çev: C. Çevik ve M. Çakan). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Barın, E. ve Demir, C. (2006). *Türk Dil Bilgisi 1*. Ankara: Öncü Kitap.
- Barın, E. ve Demir, C. (2008). *Türk Dil Bilgisi 2*. Ankara: Öncü Kitap.
- Başol, G. (2013). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cihangir, Z. (2004). *Kişilerarası İletişimde Dinleme Becerisi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Çavuşoğlu, A. (2006). Ana Dili, Edinimi Önemi ve Geliştirilmesi. *İlahiyat Fakültesi Dergisi* 11(1), 37-46.
- Çetin, B. (2008). Bilişsel Alan Davranışlarının Ölçülmesi. İçinde; *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (Ed: S. Erkan ve M. Gömleksiz), ss. 67-142. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çırak, Y. (2007). Öğrenmenin Doğası ve Temel Kavramları. İçinde; *Eğitim Psikolojisi* (Ed: A. Kaya), ss. 255-279. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Danıştay, (2008a). Esas no: 2008/10469. <http://emsal.danistay.uyap.gov.tr>.
- Danıştay, (2008b). Esas no: 2008/10580. <http://emsal.danistay.uyap.gov.tr>.
- Demir, C. (2003). Türkçe Öğretiminde Zarf Tümlerleri. *TÜBAR*, 13, 407-423.
- Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Ana Dili Olarak Türkçe Eğitimi ve Sorunları. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192.
- Demir, N. (2018). *Türkçe Sözcük Bilgisi*. Ankara: Altınordu Yayınları.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2008). *Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Demirel, Ö. (2019). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya* (26. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Develi, H. (2006). *Dil Doktoru* (2.Baskı). İstanbul: 3F Yayınevi.
- Doğan, M. (Ed.). (2017). *Yazılı Anlatım*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Doğan, Y. (2016). *Dinleme Eğitimi* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ergin, M. (2006). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayıncılık.
- Ergün, M. (2014). Eğitimde Kademelerin Oluşması ve Kademeler Arası Geçiş. *Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi*, Antalya, Türkiye, ss. 1-35.
- Genel Nüfus Sayımları. (b.t.). Mart, 10, 2021. <https://tuikweb.tuik.gov.tr>.
- Göçer, A. (2018). *Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Güneş, F. (2014). Eğitim Sistemi ile Sınav Sistemi Arasındaki Savaşlar. *Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi*, Antalya, Türkiye, ss. 453-479.
- Gür, S. B., Coşkun, İ. ve Çelik, Z. (2013). Türkiye’de Ortaöğretimin Geleceği: Hiyerarşi mi Eşitlik mi? *SETA Analiz Dergisi*, (69), 4-26.
- Gürel, Z., Şahbaz, N.K. ve Temizyürek, F. (2007). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Öncü Kitap.
- Güzel, A. ve Karatay, H. (Ed). (2019). *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Haşim, A. (2016). *Bize Göre*. İstanbul: Okur Yazar Derneği Yayınları.
- Hızlan, D. (2018). Kütüphanelerin Durumu. *Hürriyet*. <http://hurriyet.com.tr/yazarlar/dogan-hizlan/kutuphanelerindurumu-40922827>. (Erişim Tarihi: 10.03.2021).
- Karadüz, A. (2014). Dil Bilgisi Öğretimi. İçinde; *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (Ed: A. Kırkkılıç ve H. Akyol), ss. 285-317. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karatay, H. (2011). *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Karatay, H. (2015). Süreç Temelli Yazma Modelleri: 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli Yazma Eğitimi. İçinde; *Yazma Eğitimi* (Ed: M. Özbay), ss. 21-42. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaplan, M. (2006). *Kültür ve Dil* (21. Baskı). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Komisyon. (2018a). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Komisyon. (2018b). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Komisyon. (2018c). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Komisyon. (2018d). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1929). *Orta Mektep ve Liselerde Türkçe Müfredat Programı*. Ankara: T.C. Maarif Vekaleti.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1970). *T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 33(1611).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1998). *İlköğretim Okulu Türkçe Dersi Taslak Programı*. Ankara: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2003). *Sayısal Veriler*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Taslak Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2010). *Genel Liselerin Anadolu Lisesine Dönüştürülmesi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2012). *İlköğretimden Ortaöğretime Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçiş Analizi*. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013a). *Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013b). *2012-2013 Millî Eğitim İstatistikleri (Örgün Eğitim)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). *2013-2014 Millî Eğitim İstatistikleri (Örgün Eğitim)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015a). *2014-2015 Millî Eğitim İstatistikleri (Örgün Eğitim)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2015b). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). *2015-2016 Millî Eğitim İstatistikleri (Örgün Eğitim)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017a). *2016-2017 Millî Eğitim İstatistikleri (Örgün Eğitim)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017b). *Türkçe Dersi (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe Dersi (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019a). *2019 Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınav Raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019b). *PISA 2018 Türkiye Ön Raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2018). *T.C. Resmî Gazete*. (30332, 14 Şubat 2018).
- Moore, K. D. (1999). *Öğretim Becerileri*. (Çev: N. Kaya). Ankara: Nobel Yayınları.
- Organisation For Economic Co-operation and Development, (2019). *PISA 2018 Results Volume I: What Students Know And Can Do*. Paris: Organisation For Economic Co-operation and Development Yayıncılık.
- Oktaylar, H. C. (2012). *Program Geliştirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Oruç, Ş. (2016). Türkçede Ana Dil ve Ana Dili. *Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1), 311-322.
- Özbay, M. (2009). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özkan, M. (2009). *İnsan, İletişim ve Dil* (21. Baskı). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Sağır, M. (1996). Ana Dil Öğretimi. *TÖMER-Dil Dergisi*, 43, 7-9.
- Sağır, M. (2007). Ana Dil Mi, Ana Dili Mi? *Türkoloji Araştırmaları*, 2(2), 540-544.
- SBS Kalkıyor, (b.t). Kasım 15, 2020, <https://www.haberler.com/sbs-kalkiyor-2126321-haberi/>
- Saussure, F. (1998). *Genel Dilbilim Dersleri* (B. Vardar çev.). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Savaş, B. (2007). Yapılandırmacı Öğrenme. İçinde; *Eğitim Psikolojisi* (Ed; A. Kaya), ss. 519-544. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sinan, A.T. (2006). Ana Dili Eğitimi Üzerine Bazı Düşünceler. *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-78.

- Şahin, S. (2014). Türkiye’de Kademeler Arası Geçiş ile Nüfusun Yaş Yapısı Arasındaki İlişkiler. *Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi*, Antalya, Türkiye, ss. 429-452.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2007). *Konuşma Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Türk Dil Kurumu, (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uçan, H. (2006). *Yazınsal Eleştiri ve Göstergebilim* (2. Baskı). Ankara: Hece Yayınları.
- Uçan, H. (2018). *Edebiyat Bilimi*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Uygur, N. (2019). *Dilin Gücü* (9. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ülper, H. (Ed.). (2018). *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Wittgenstein, L. (1985). *Tractatus* (Çev: O. Aruoba). İstanbul: Bilim/Yaklaşım/Sanat Yayınları.
- Yağmur, K. (2018). Türkçe Ders Kitaplarının Üst Düzey Bilişsel Becerileri Geliştirme Yeterliliği. İçinde; *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri* (4. Baskı), (Ed: H. Ülper), ss. 189-218. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yağmur, K. (2018). Türkçe Ders Kitaplarında Dil Becerilerinin Ölçümünde Çağdaş Uygulamalar. İçinde; *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri* (4. Baskı), (Ed: H. Ülper), ss. 219-244. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yaşar, M. (2010). Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Kavramlar. İçinde; *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (2. Baskı), (Ed: S. Tekindal), ss. 9-41. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2012). Öğretmenlerin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerini Değerlendirmede Kullanabilecekleri Bir Sistem: Barrett Taksonomisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 45-59.
- Yıldız, C. (Ed.). (2013). *Türkçe Öğretimi* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Zülfikâr, H. (1991). *Terim Sorunları ve Terim Yapma Yolları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

