

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

LGS'DE YER ALAN TÜRKÇE SORULARININ SEKİZİNCİ SINIF
TÜRKÇE DERS KİTABI ETKİNLİKLERİ VE TEMA SONU
DEĞERLENDİRME SORULARIYLA UYUMUNA YÖNELİK
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Yüksek Lisans Tezi

MUSTAFA GÜRLEK

AMASYA
Eylül – 2025

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

LGS'DE YER ALAN TÜRKÇE SORULARININ SEKİZİNCİ SINIF
TÜRKÇE DERS KİTABI ETKİNLİKLERİ VE TEMA SONU
DEĞERLENDİRME SORULARIYLA UYUMUNA YÖNELİK
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Hazırlayan
Mustafa GÜRLEK

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Nurşat BİÇER

AMASYA – 2025

TEZ ONAY SAYFASI

Mustafa GÜRLEK tarafından hazırlanan “ LGS’DE YER ALAN TÜRKÇE SORULARININ SEKİZİNCİ SINIF TÜRKÇE DERS KİTABI ETKİNLİKLERİ VE TEMA SONU DEĞERLENDİRME SORULARIYLA UYUMUNA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ” başlıklı çalışma aşağıdaki jüri tarafından 26/08/2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oyçokluğu ile Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri

İmza

Danışman : Prof. Dr. Nurşat BİÇER

.....

Üye : Doç. Dr. Beytullah KARAGÖZ

.....

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Erhan ÇAPOĞLU

.....

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım. .../.../.....

ETİK BEYAN SAYFASI

Tezimin içerdiki yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksinin ortaya çıkması durumunda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

26/08/2025

Mustafa GÜRLEK

İmza

ÖZET

LGS'DE YER ALAN TÜRKÇE SORULARININ SEKİZİNCİ SINIF TÜRKÇE DERS KİTABI ETKİNLİKLERİ VE TEMA SONU DEĞERLENDİRME SORULARIYLA UYUMUNA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Mustafa GÜRLEK

Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Türkçe Eğitim Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans, Temmuz/2025

Danışman: Prof. Dr. Nurşat BİÇER

Bu araştırmada 8.sınıf Türkçe dersine giren Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak LGS Türkçe sorularının sekizinci sınıf Türkçe ders kitabı etkinlikleri ve tema sonu değerlendirme sorularıyla uyumuna yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni tercih edilerek yürütülmüştür. Çalışma grubunda yer alan katılımcılar amaçlı örneklem yöntemi çerçevesinde benzeşik örnekleme tekniği ile belirlenen Amasya il merkezi ve ilçelerinde MEB'e bağlı okullarda görev yapan 30 Türkçe öğretmeninden meydana gelmektedir. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 14 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Analiz sürecinde öncelikli olarak araştırmanın amacı ve konusu dikkate alınarak temalar oluşturulmuştur. Araştırmanın konusuna yönelik literatür taraması sonucunda araştırmayla ilgili elde edilen veriler ayrıntılı olarak incelenmiş; katılımcıların yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlar listelenmiştir. Bu listelerdeki benzer yanıtlar saptanarak oluşturulan temalar çerçevesinde kodlar çıkartılmıştır. Verilerden elde edilen kodlar sistemli bir şekilde düzenlenmiştir. Ayrıca araştırma hakkında görüşlerine yer verilen katılımcıların kodları içeren söylemleri geçerliliği için doğrudan alıntı yoluyla örnek cümle şeklinde aslına bağlı kalınarak aktarılmıştır. Araştırma bulguları LGS kavramı, öğrencilerin LGS'yi önemseme durumları, LGS'de okuduğunu anlama becerisinin etkisi, LGS'de Türkçe dersi için ayrılan sürenin yeterliliği, LGS'nin öğretmenlik performansındaki önemi, 8.sınıf LGS Türkçe sorularının dağılımı, Türkçe ders kitabı etkinliklerinin LGS sorularına uyumu, Türkçe ders kitabı tema sonu değerlendirme sorularının LGS sorularına uyumu, Türkçe ders kitaplarının öğrencilerin LGS'ye hazırlanmasındaki yeterliliği, LGS'ye hazırlık sürecinde öğrencilerin Türkçe dersine yönelik kaynak ihtiyacı, LGS'ye hazırlık sürecinde öğrencilerin Türkçe dersiyle ilgili tutumları, LGS Türkçe sorularının Türkçe öğretim programını kapsayıcılığı

LGS Türkçe sorularında başarıyı artırmaya yönelik çözüm önerileri olmak üzere 14 temaya ayrılarak tablolştırılmıştır. Ders kitaplarında bulunan etkinliklerin, tema ölçme değerlendirme sorularının LGS'ye hazırlama konusunda yetersiz ve düzey olarak da sınavın seviyesinden çok düşük olduğu saptanmıştır. Bu çalışmanın LGS sınavına hazırlık aşamasında Türkçe ders kitaplarının içeriğinde yer alan ders etkinlikleri ve tema ölçme değerlendirme sorularının uygulanan LGS'de çıkan sorular ile ilişkisinin saptanmasına, gelecekte LGS'ye hazırlık için ders kitabı dışında kaynak kullanımına ihtiyaç olup olmadığına, ders kitaplarının sınava uygun şekilde düzenlenmesine, öğrencilerin sınava hazırlığı ile ilgili süreçte görev alacak olan Türkçe öğretmenlerine ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: liselere geçiş sınavı, öğrenci, ders kitabı, etkinlik, ölçme ve değerlendirme

ABSTRACT

TEACHERS' OPINIONS ON THE COMPATIBILITY OF TURKISH QUESTIONS IN THE LGS WITH EIGHTH GRADE TURKISH COURSEBOOK ACTIVITIES AND END-OF-THEME EVALUATION QUESTION

Mustafa GURLEK

Amasya University, Institute of Social Sciences

Department of Turkish Education, Master's Degree, June/2025

Advisor: Prof. Dr. Nurşat BİÇER

The primary aim of this study is to investigate the alignment between the Turkish language questions in the High School Entrance Exam (LGS) and the activities and end-of-theme assessment questions found in the 8th-grade Turkish textbooks, based on the views and experiences of Turkish language teachers. This qualitative research employed a phenomenological design to explore participants' lived experiences and perceptions. The study group consisted of 30 Turkish teachers employed in public schools affiliated with the Ministry of National Education (MoNE) in the city center and districts of Amasya, Türkiye. Participants were selected through purposive sampling, specifically using homogeneous sampling to ensure shared teaching experiences relevant to the study focus. Data were gathered using a semi-structured interview form developed by the researchers, containing 14 open-ended questions designed to elicit in-depth responses. The collected data were analyzed through descriptive analysis techniques. In the analysis process, themes were first constructed in line with the research objectives and literature. Participants' responses were carefully reviewed, similar answers were grouped under emerging codes, and the data were organized systematically. To enhance the trustworthiness of the results, representative participant quotations were included as direct citations. The findings were categorized under 14 main themes: the concept and perceived function of LGS, students' attitudes toward the exam, the impact of reading comprehension skills on performance, the adequacy of allocated time for the Turkish section in LGS, the role of the exam in teacher performance evaluation, the content distribution of Turkish language questions in LGS, the alignment between LGS questions and textbook activities, the compatibility of end-of-theme assessment questions with LGS items, the sufficiency of Turkish textbooks in preparing students for the exam, students' needs for supplementary resources, their motivation and attitudes toward Turkish as a subject in the LGS context, and teachers' suggestions for improving exam performance.

Teachers overwhelmingly expressed concerns regarding the limited effectiveness of current

textbook materials in preparing students for LGS. They reported that both the activities and end-of-theme questions in the textbooks are often misaligned with the cognitive demands and difficulty levels of actual LGS questions. Consequently, it was noted that students and teachers tend to rely heavily on external resources to adequately prepare for the exam. The study contributes to the ongoing discussions about textbook adequacy, curriculum-exam alignment, and educational resource planning in standardized testing environments. The results underscore the need for revising Turkish language textbooks in line with the structure and competencies measured by the LGS. Moreover, the findings have practical implications for teachers involved in exam preparation processes, policymakers designing national curricula, and researchers studying the effectiveness of instructional materials within high-stakes testing frameworks.

Keywords: high school entrance exam, student, textbook, activity, measurement and evaluation

ÖNSÖZ

Son yıllarda LGS Türkçe dersinin zorluk düzeyi artmış ve bununla birlikte MEB tarafından soruların sadece ders kitabından çıkacağı söylenmiş ve okullarda sınava hazırlık için ders kitabı dışında herhangi bir kaynak kullanımına izin verilmeyeceği belirtilmiştir. Oysa sınavlardan sonra eğitimin bütün paydaşları tarafından LGS sınavına hazırlık aşamasında öğrencilerin ders kitaplarının içeriğinde yer alan ders etkinlikleri ve tema sonlarındaki ölçme değerlendirme sorularının uygulanan LGS sınavında çıkan sorulara göre seviye bakımından kolay olduğu ve öğrencilerin LGS'ye hazırlık sürecinde mutlaka farklı kaynaklardan faydalanması gerektiği belirtilmektedir. Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin görüşleri ışığında tema sonu ölçme değerlendirme soruları ve ders etkinliklerinin LGS' de sorulan Türkçe sorularıyla örtüşüp örtüşmediğinin belirlenmesi neticesinde, etkinliklerin ve tema değerlendirme sorularının nasıl olması gerektiği konusunda geliştirilecek önerilerin öğrencilerin başarısına doğrudan katkı sağlayacağı düşüncesiyle konunun Türkçe öğretmenlerinin görüşleri çerçevesinde nesnel olarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Yüksek lisans eğitimim ve tez çalışmamla ilgili her aşamada bana bilgi ve tecrübesiyle destek olup bu çalışmayı gerçekleştirmeme katkıda bulunan değerli tez danışmanım Prof. Dr. Nurşat BİÇER'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez çalışmamda her türlü sabır ve fedakarlık örneği gösteren en büyük destekçim, canım eşim Kübra GÜRLEK'e ve bu süreçte varlığından daima güç aldığım biricik oğlum Alperen GÜRLEK'e en samimi duygularıyla teşekkür ediyorum.

Mustafa GÜRLEK

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN SAYFASI.....	i
ÖZET.....	ii
ÖNSÖZ.....	vi
TABLOLAR DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xii

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı.....	3
1.2. Araştırmanın Önemi	4
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	6
1.5. Tanımlar.....	6

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. Eğitim	8
2.2. Türkçe Dersinin Özellikleri ve Önemi.....	10
2.3. Türkçe Öğretim Programı	15
2.4. Ders Kitapları	22
2.4.1. Türkçe ders Kitabı	24
2.5. Ölçme ve Değerlendirme	27
2.5.1. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi.....	28
2.5.2. Türkçe Dersinde Ölçme ve Değerlendirme	30
2.6. Ortaöğretime Geçişte Uygulanan Merkezi Sınavlar	32
2.7. Liselere Geçiş Sistemi (LGS).....	34
2.7.1. LGS Türkçe dersi Sınav Soruları	36
2. 8. İlgili Araştırmalar	37

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM	41
3.1. Araştırma Deseni	41
3.2. Çalışma Grubu.....	42
3.3. Verilerin Toplanması	43
3.4. Verilerin Analizi	44

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR.....	46
4.1. LGS'ye Yönelik Öğretmen Algılarına İlişkin Bulgular.....	46
4.2. Öğrencilerin LGS'yi Önemseme Durumuna İlişkin Bulgular	47
4.3. Okuduğunu Anlama Becerisinin LGS'deki Etkisine İlişkin Bulgular.....	49
4.4. LGS'de Türkçe Dersi İçin Ayrılan Sürenin Yeterliliğine İlişkin Bulgular	50
4.5. LGS'nin Öğretmenlik Performansına İlişkin Bulgular.....	51
4.6. Sekizinci sınıf Türkçe Sorularının Dağılımına İlişkin Bulgular	52
4.7. Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin LGS Sorularına Uyumuna İlişkin Bulgular	54
4.8. Türkçe Ders Kitabı Tema Sonu Değerlendirme Sorularının LGS Sorularıyla Uyumuna İlişkin Bulgular	55
4.9. Türkçe Ders Kitaplarının Öğrencilerin LGS'ye Hazırlanma Sürecindeki Yeterliliğine İlişkin Bulgular	56
4.10. LGS'ye Hazırlık Sürecinde Öğrencilerin Kaynak İhtiyacına İlişkin Bulgular	58
4.11. LGS'ye Hazırlık Sürecinde Öğrencilerin Türkçe Dersiyle İlgili Tutumlarına İlişkin Bulgular	59
4.12. Öğrenme Öğretme Sürecinde Türkçe Dersinde Yaşananlara İlişkin Bulgular	60
4.13. LGS Türkçe Sorularının Türkçe Öğretim Programı Kapsayıcılığına İlişkin Bulgular	61
4.14. On Dördüncü Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular	63

V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA	66
-------------------	----

VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	76
6.1. Sonuçlar	76

6.2. Öneriler	80
KAYNAKÇA.....	82
EKLER	88



TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı Öğrenme Alanları ve Sınıf Düzeyine Göre Öğrenme Çıktısı Sayıları.....	20
Tablo 2. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı Öğrenme Alanları ve Sınıf Düzeyine Göre Süreç Bileşeni Sayıları.....	21
Tablo 3. Yıllara Göre Lise Giriş Sınavları.....	33
Tablo 4. Katılımcılara Ait Demografik/Betimsel Veriller.....	42
Tablo 5. LGS Kavramına Yönelik Bulgular	46
Tablo 6. Öğrencilerin LGS’yi Önemseme Durumuna Yönelik Bulgular	48
Tablo 7. Okuduğunu Anlama Becerisinin LGS’deki Etkisine Yönelik Bulgular	49
Tablo 8. LGS’deki Türkçe Sorularına Ayrılan Sürenin Yeterliği Konusuna Yönelik Bulgular	50
Tablo 9. LGS’nin Öğretmenlik Performansındaki Önemine Yönelik Bulgular	51
Tablo 10. Katılımcıların 8.Sınıf Türkçe Sorularının Dağılımına Yönelik Bulgular	53
Tablo 11. Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin LGS Sorularına Uyumu Konusuna Yönelik Bulgular..	54
Tablo 12. Türkçe Ders Kitabı Tema Sonu Değerlendirme Sorularının LGS Sorularıyla Uyumuna Yönelik Bulgular	55
Tablo 13. Türkçe Ders Kitaplarının Öğrencilerin LGS’ye Hazırlanma Sürecindeki Yeterlilik Durumuna Yönelik Bulgular.....	57
Tablo 14. LGS'ye Hazırlık Sürecinde Öğrencilerin Türkçe Dersiyle İlgili Kaynak İhtiyacına Yönelik Bulgular	58
Tablo 15. LGS'ye Hazırlık Sürecinde Öğrencilerin Türkçe Dersiyle İlgili Tutumlarına Yönelik Bulgular	59
Tablo 16. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Türkçe Dersinde Yaşananlara Yönelik Bulgular.....	61
Tablo 17. LGS Türkçe Sorularının Türkçe Öğretim Programını Kapsayıcılığına Yönelik Bulgular...	62
Tablo 18. LGS Türkçe Sorularında Başarıyı Artırmak İçin Gerekli Çözüm Önerilerine Yönelik Bulgular	63

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Öğrenme Çıktılarının Yapısı	21
Şekil 2. Öğrenme Çıktılarına Yönelik Öğrenme Yaşantılarının Çerçevesinin Yapısı	22



KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltmalar	Açıklama
AYT	Alan Yeterlilikler Testi
KPSS	Kamu Personeli Seçme Sınavı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OKS	Ortaöğretim Kurumları Yerleştirme ve Seçme Sınavı
SBS	Seviye Belirleme Sınavı
TEOG	Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş Sistemi
TYT	Temel Yeterlilikler Testi
LGS	Liselere Geçiş Sınavı
LGS	Liselere Geçiş Sistemi
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
f	frekans değeri
vb.	ve benzerleri
vd.	ve diğerleri
%	yüzde

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Toplumsal olarak değişimin, gelişimin, büyüyerek ilerlemenin, iyi bir hayat sürdürebilmenin temel unsurlarından biri eğitimidir. İnsanlar yaşam standartlarını geliştirerek hayatlarını güzel bir şekilde sürdürebilmek ve bulunduğu topluma uyum sağlayabilmek için eğitime ihtiyaç duymaktadır. Eğitim, bireylerin yaşantıları aracılığıyla bilinçli bir şekilde davranışlarında istenilen bir değişimi ortaya çıkarmaktadır (Ertürk, 2017). Eğitim sayesinde çağın gerektirdiği bireyler, insan haklarına saygılı vatandaşlar yetişebilir. Bu ifadelerden hareket ederek eğitimin ülkeler ve insanlar için ne kadar önemli olduğunu belirtmek doğru olacaktır. Eğitimin topluma yararlı ve etkili bir şekilde kazandırılması için belirli plan ve sistemlerin oluşturulması gerekmektedir (Acar, 2023). Günümüzde eğitimin bireysellikten çıkarak toplumsal bir rol üstlenmesi onu artık devlet politikası haline getirmiştir. Ülkelerin gelişmişlik düzeyleriyle eğitim durumları arasında yakın ilişki bulunmaktadır. Gelişmiş ülkelerde eğitim öğretime yönelik olarak devamlı bir değişim ve gelişim gözlemlenmektedir. Ülkelerin iyi bir eğitim için yeni yaklaşımları ve modelleri uygulamaya çalıştıkları görülmektedir (Kolçelik, 2023). Toplumu ve insanları geliştirmek için yararlanılan eğitimin de geliştirilmesi gerektiği unutulmamalıdır.

Eğitim öğretim, insanlık tarihinden bu yana var olan ve hayat boyu da sürecek olan bir süreçtir. Bu süreçte öğrenmelerin gerçekleşmesi için birçok değişik yöntem ve teknik kullanılmaktadır. Bu öğrenmelerin bir de ölçme değerlendirme süreci bulunmaktadır. Bu sürecin gerçekleşmesi eğitim öğretim hedefleri doğrultusunda olmaktadır. Eğitim öğretimle ilgili süreçte ve sürecin sonucunda ölçme ve değerlendirmeye ver vermedikçe eğitim öğretime yönelik yapılan etkinliklerinin yararının olup olmadığı, belirlenen amaca ulaşım ulaşmadığı hakkında bir kararın verilmesi zordur. Eğitim sistemindeki odak nokta öğrencidir. Dolayısıyla eğitim öğretim sürecinin sonunda da nitelikli öğrenmeleri gerçekleştiren öğrencilerin olması önemlidir. Bundan hareketle öğretimin, öğrenme ve değerlendirmenin, eğitimin niteliğine etki eden bir unsur olduğu ifade edilebilir (Çıkrıkçı Demirtaşlı, 2014).

Öğrenciler derslerde işlenen konuları ders kitaplarında bulunan etkinlikleri yaparak kavrarlar. Öğrencilerin kazanımlarını ölçmek amacıyla ise değişik ölçme-değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır. Göçer'e (2014) göre ölçme ve değerlendirme yöntemi, eğitim ve öğrenme etkinliklerindeki en önemli bileşendir. Ölçme ve değerlendirmenin en temel amacı, öğrencinin eksik yönlerini belirleyip bunların giderilmesine ve kazandıkları becerilerin

geliştirmesine yardımcı olabilmektedir. Değerlendirmeye ilgili süreçte; öğrencilerin anlama, düşünme, ilişki kurma, eleştirme, analiz ve sentez yapmak gibi becerilerinin ne düzeyde geliştiğini belirlemek amaçlanmaktadır. Yapılan ölçme ve değerlendirmelerin neticesinde 8. sınıf öğrenciler, okul başarı puanlarına göre sınavsız şekilde öğrencilerin alındığı ortaöğretim kurumlarına yerleşmektedirler. Bu öğrenciler, öğrencilerin sınavla alındığı ortaöğretim kurumlarına ise Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) gerçekleştirdiği LGS sınavı sonucunda elde ettiği sıralama puanına göre yerleşebilmektedirler.

LGS, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı ile birlikte uygulanmaya başlanmıştır. Bu sınavı Türkçe, fen bilimleri, matematik, din kültürü, yabancı dil (İngilizce) ve T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük gibi 6 temel dersin yer aldığı çoktan seçmeli sorular oluşturmaktadır. LGS sorularının hazırlanmasında 8. sınıf öğretim programları esas alınmaktadır. İki oturum olarak uygulanan bu sınavı sözel bölüm kısmından çıkan 50 soru ile sayısal bölümünden çıkan 40 soru olmak üzere toplam 90 soru oluşturmaktadır. Sözel bölümün sınav süresi 75 dakika, sayısal bölümün sınav süresi ise 80 dakikadır (Kolçelik, 2023).

Türkiye’de öğrencilerin nitelikli bir liseye yerleşebilmesi için mutlaka LGS’ye girmesi ve okullarda mevcut olan kontenjanlara girebilmek için de gerekli olan puanı alması icap etmektedir. Öğrencilerin nitelikli sayılmayan okullara gidebilmesinde ise herhangi bir sınava girme mecburiyeti bulunmamaktadır. LGS’ye girmeyen öğrencilerin, ikametgâhlarının bulunduğu yere göre yakından uzağa ilkesi doğrultusunda kendi evlerinin bulunduğu yere en yakın okullardan sistemin açacağı kontenjanlar dâhilinde bir liseye yerleştirilmeleri sağlanacaktır. Ortaöğretime geçişte kendi kayıt alanında bulunan okullara yerleşmesi gerçekleşemeyen öğrencilerin aynı merkez ilçede bulunan diğer kayıt alanlarının kontenjanında boş yer olan okullara, kendi tercihleri ve ortaokul başarı puanı üstünlüğü göz önünde bulundurularak yerleştirilecektir. Öğrencilerin okulda gördükleri dersler okul başarı puanları ve LGS puanlarına, öğrencilerin derslerde öğrenim amaçlı kullandıkları materyallerin ve elde ettikleri kazanımların direkt etkisi olmaktadır. Bu doğrultuda okul ders kitaplarının öğretimde önemli bir materyal, kazanımlar noktasında da büyük öneme sahip bir araçtır (Batur & İnce, 2021).

Türkiye’de bazı eğitim kurumlarına öğrenci yerleştirmek ve öğrenci düzeylerini belirlemek amacıyla ölçme araçlarından biri olarak kullanılan LGS’ de Türkçe yeteneğini ölçmek için yapılan testler de yer almaktadır. Türkçe dersinin LGS’deki ağırlık katsayısına ve yıl sonu başarı puanına etkisi oldukça fazladır (Acar, 2023). Bu çalışma, LGS’ de sorulmuş olan Türkçe soruları ve bu sınava hazırlık aşamasında öğrencilerin başucu kitabı olarak bulunan ders kitabında yer alan ders etkinlikleri ve tema sonu ölçme değerlendirme

sorularının örtüşme durumunu incelemek için yapılmıştır. Literatürde LGS sorularıyla ilgili birçok çalışma yapılmıştır fakat Türkçe kitaplarındaki kazanımlar ve tema sonu ölçme değerlendirme çalışmalarının LGS sorularıyla uyumu hakkında tam olarak ihtiyacı karşılayacak çalışmaların olmadığı, konuyu kısmen karşılayan araştırmaların da yetersiz olduğu görülmüştür. Çalışmanın bu yönüyle ve LGS sorularının ders etkinlikleri ve tema sonu ölçme değerlendirme soruları ile uyumunun işin asıl uzmanı olan eğitim paydaşlarının gözünden değerlendirilmesinin alana önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak; Ders kitaplarının içeriğinde yer alan LGS'ye hazırlık aşamasında öğrencilerin başucu kitabı olarak bulunan ders kitaplarının içeriğinde yer alan ders etkinlikleri ve tema sonlarındaki ölçme değerlendirme sorularının uygulanan LGS sınavında sorulan sorular ile ilişkisini saptamaya çalışılarak, varsa sistem içerisindeki eksiklerin tespitinin yapılarak öğrenciler için LGS'ye hazırlık sürecinde ders kitaplarının yeterlilik durumunu belirlemek, katsayısına ve yıl sonu başarı puanına etkisi fazla olan Türkçe dersinde öğrencilerin göstereceği başarı için büyük önem taşımaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Öğrencilerin okulda göstermiş oldukları başarı puanlarında ve LGS'den aldıkları puanlarda okulda işledikleri derslerin, derslerde kullandıkları materyallerin ve elde ettikleri kazanımların doğrudan etkisi olmaktadır. Bu doğrultuda ders kitapları öğrenciler için çok önemli bir materyal olarak öğretim ve kazanımlar açısından vazgeçilmez öneme sahip bir araçtır (Batur & İnce, 2021). Türkçe dersinin LGS'deki ağırlık katsayısı ve öğrencilerin yıl sonu başarı puanına ve diğer derslerdeki başarısına etkisi fazladır (Acar, 2023). Bu araştırmanın amacı, LGS'de yer alan Türkçe sorularının sekizinci sınıf Türkçe ders kitabı etkinlikleri ve tema sonu ölçme değerlendirme sorularıyla uyumuna yönelik öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Belirtilen amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Öğrencilerin LGS sınavını önemsemesi konusundaki öğretmen görüşleri nelerdir?
- 2- Türkçe öğretmenlerinin LGS algısı nasıldır?
- 3- LGS sorularında okuduğunu anlama becerisinin etkisine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
- 4- LGS Türkçe sorularının, konulara dağılımına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

- 5- LGS Türkçe sorularının sekizinci sınıf Türkçe ders kitabı etkinlikleriyle uyumuna yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
- 6- LGS Türkçe sorularının sekizinci sınıf Türkçe ders kitabı tema sonu ölçme değerlendirme sorularıyla uyumuna yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
- 7- Sınava hazırlamada Türkçe ders kitaplarının öğrencilere yeterliliği konusunda öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
- 8- LGS'ye hazırlık sürecinde öğrencilerin kaynak ihtiyacına yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
- 9- LGS'ye hazırlık döneminde öğrencilerin Türkçe dersiyle ilgili tutumlarına yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
- 10- LGS Türkçe sorularının Türkçe öğretim programını kapsayıcılığına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
- 11- LGS Türkçe sorularında başarıyı artırmak için ne tür öneriler geliştirilebilir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de nitelikli bir liseye yerleşebilmenin koşulu öğrencilerin LGS’ye girmesi ve okullarda bulunan kontenjanlara girebilmek için sınavdan gerekli puanı almasıdır. Bu sınavda yer alan bütün branşlarda öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ortaya koyabilmesi beklenmektedir. Bu becerileri kazandırmada Türkçe dersinin önemli bir yeri vardır. Bu sınavda Türkçe sorularından elde edilen başarının diğer disiplinlerdeki başarıya etkisinin fazla olduğu öngörülmektedir. Bununla birlikte LGS’deki ağırlık katsayısının yüksek olması ve yıl sonu başarı puanına etkisi de Türkçe dersinin önemini artırmaktadır. Türkçe dersinde başarının sağlanmasında ise ders kitabı önemli bir yere sahiptir. Türkçe ders kitabı Türkçe derslerinin en önemli araç gereçlerinden birini oluşturmakta, ders etkinliklerini ve tema sonu ölçme değerlendirme sorularını içermektedir. Öğrenciler ders esnasında işlenen konuları ders kitaplarında bulunan etkinlikler ve tema sonlarındaki ölçme değerlendirme sorularıyla kavramaktadırlar.

Tema sonlarında bulunan ölçme değerlendirme soruları ile ders etkinliklerinin LGS Türkçe sorularıyla uyumu konusunda Türkçe öğretmenlerinin görüşleri önem arz etmektedir. Çalışmada Türkçe öğretmenlerinin görüşleri ışığında tema sonu değerlendirme soruları ve ders etkinliklerinin LGS’de sorulan Türkçe sorularıyla örtüşüp örtüşmediğinin belirlenmesi neticesinde ders etkinliklerinin ve tema değerlendirme sorularının nasıl olması gerektiği konusunda geliştirilen önerilerin öğrencilerin başarısına doğrudan katkısı olacağı

düşünülmektedir.

8.sınıf Türkçe ders kitabı etkinlikleri ve tema ölçme değerlendirme sorularının LGS’de çıkan Türkçe sorularıyla uyumuna yönelik olarak benzer şekilde farklı çalışmaların gerçekleştiği görülmektedir. Gerçekleşen bazı çalışmalar: Liselere Geçiş Sınavı (2018) Türkçe sorularının Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımlara uygunluğu açısından değerlendirilmesi, Altun (2021); Liselere geçiş sınavı (LGS) sorularının ders kitaplarında yer alan etkinliklerle örtüşme düzeyi: Türkçe ders kitapları örneği, Batur ve İnce (2021); LGS Türkçe sorularının Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarına uygunluğu, Calp & Alpaya (2021); 2020 liseye geçiş soruları ile Türkçe ders kitaplarındaki etkinlik ve soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi, Kaya (2021); 2018 Türkçe dersi öğretim programı ile 2019 lise giriş sınavı arasındaki ilişki üzerine bir inceleme, Aydın (2022); liselere geçiş sınavında yer alan Türkçe sorularının Türkçe Dersi Öğretimi Programı ve PISA okuma becerileri yeterlikleri bağlamında incelenmesi, Taşıyaran (2022); LGS Türkçe sorularının öğretim programı, ders kitabı ve bilişsel alan sınıflaması açılarından incelenmesi, Acar (2023); 2018-2022 LGS Türkçe sorularının Türkçe Öğretim Programı’ndaki kazanımlar ve Bloom Taksonomisi açısından incelenmesi, Kolçelik (2023); eğitim paydaşlarının gözünden Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Türkçe dersi sorularının değerlendirilmesi, Öz (2024); 8. sınıf Türkçe kitabındaki tema sonu değerlendirme çalışmaları sorularıyla LGS sorularının Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan kazanımlara göre örtüşme durumunun incelenmesi, Soyuçok (2023).

İlgili araştırmaların incelenmesi yapıldığında önceki yıllarda 8. sınıf Türkçe ders kitabı etkinlikleri ve tema ölçme değerlendirme sorularının LGS’de çıkan Türkçe sorularıyla uyumuna yönelik benzer şekilde farklı çalışmalar bulunmaktadır. Fakat ilgili araştırmalar sonucunda özellikle Maarif Modeli ile birlikte Türkçe ders kitapları LGS sınavına hazırlanma aşamasında yeterli görülüp okullarda sınava hazırlık için kaynak kullanımına izin verilmediği bir süreçte LGS sorularının ders kitaplarındaki etkinlikler ve tema sonu ölçme değerlendirme soruları ile uyumunun işin asıl uzmanı olan eğitim paydaşlarının gözünden değerlendirilmesinin gerekli olduğu neticesine varılarak böyle bir çalışma ihtiyacı ortaya çıkmıştır.

Bu amaçla, diğer çalışmalardan farklı olarak Türkçe öğretmenlerinin görüşleri ışığında ders kitaplarındaki tema ölçme değerlendirme soruları ve ders etkinliklerin LGS’de sorulan Türkçe sorularıyla örtüşüp örtüşmediği ile sınava hazırlık hususunda ders kitabı dışında ek bir kaynağa ihtiyaç duyulup duyulmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Ulaşılan veriler ışığında bu araştırmanın diğer araştırmalardan farklı olarak ders kitaplarını hazırlayan

ölçme ve değerlendirme uzmanlarına, ders kitaplarının sınava uygun şekilde düzenlenmesine, öğrencilerin LGS sınavına hazırlık süreçlerinin iyileştirilmesine, ayrıca öğrencilerin sınava hazırlığı ile ilgili süreçte görev alacak olan Türkçe öğretmenlerine ve literatüre önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, Amasya ilinde bulunan MEB'e bağlı ortaokul türünde görev yapan 30 Türkçe öğretmeni ile sınırlıdır.

2. Araştırma, konu ile ilgili olarak yapılan alan taraması ve Türkçe öğretmenlerinin yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmanın amacının gerçekleştirilmesinde toplanacak olan veriler için uygun, geçerli ve güveniliridir.

2. Araştırmaya katılan öğretmenler; kendileriyle yapılan görüşmede soruları üzerlerinde baskı hissetmeden samimi bir şekilde, doğal, görüş ve beklentileri yansıtacak şekilde yanıtlamışlardır.

3. Katılımcı öğretmenlerin kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilecekleri diledikleri ortamlarda görüşmeler gerçekleştirildi ve görüşme ortamından hiçbir yönden etkilenmemelerine çalışıldı.

4. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri alanının gerektirdiği bilgi, beceri ve donanım yönünden istenilen yeterliliğe sahiptir.

1.5. Tanımlar

Liselere Geçiş Sistemi (LGS): Liselere geçiş sistemi olan 8.sınıf öğrencilerin öğrenim gördüğü resmi ve özel ortaokullar ile imam hatip ortaokulları ve geçici eğitim merkezlerinin bu öğrencilerin fen liselerine, sosyal bilimler liselerine, özel program ve proje uygulayan eğitim kurumları ile mesleki ve teknik Anadolu liselerinde bulunan Anadolu teknik programlarına yerleştirilmesi için MEB tarafından 2017-2018 eğitim öğretim yılı itibarıyla uygulanmaya başlanan ve her yıl düzenli olarak gerçekleştirilen merkezi bir sınavdır (MEB, 2018).

Tema Değerlendirme Soruları: Türkçe ders kitabının tema sonlarında yer verilen ve tema içerisinde işlenen kazanımların değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmış olan sorulardır

Türkçe Ders Kitabı: “Talim ve Terbiye Kurulu tarafından “25.06.2018 tarihli ve 12254648 sayılı yazısı ile eğitim aracı olarak kabul edilmiş ders kitabı”dır.



II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitim

Eğitim temelinde insanın, geniş çerçevede ise ülkelerin değişimini ve kalkınmasını amaçlar. Eğitimde amacın bireylerde istendik davranışları geliştirmek olması sebebiyle eğitimin belli hedefleri içermesi kaçınılmaz olmaktadır. Aynı ortamda eğitim-öğretim gören, aynı öğretmenlerin aynı dersleri verdiği öğrenciler başarı yönünden farklılıklar gösterebilmektedir. Başarıda görünen değişkenlikler bireysel farklılıklarla veya diğer değişkenlerle açıklanabilir. Bu değişkenleri belirlemek ve başarının ya da başarısızlığın yordayıcılarını tespit etmek, eğitimdeki niteliğin artırılması bakımından önem taşımaktadır (Komut, 2024).

Eğitim, tüm dünyada zaman ilerledikçe önemi ve gerekliliği artan bir ihtiyaç olmanın yanında bilgi toplumu kurmanın da yoludur. Bobbitt (2017) eğitimdeki önemli işlevlerden birinin bireyin potansiyelini genişletmek ve açığa çıkarmak olduğunu belirtmektedir. Bu görevin dışında eğitim; ne yaptığını bilen, bilgiyi edinip yorumlayabilen, elverişli koşullara uygulayabilen ve sağlanan bütün bu birikimi değerlendirme becerisine sahip insanlar yetiştirmenin de başlıca aracıdır. Eğitimin bilgi toplumunun oluşumundaki rolünü içeren belli aşamaları bulunmaktadır. Bu aşamaların sıralaması: girdi, süreç, çıktı ve geribildirim şeklindedir. Eğitimdeki bütün aşamalar büyük önem taşımaktadır fakat oldukça kapsamlı bu sistemde bulunan en temel ögeyi, öğrenme süreci neticesinde meydana çıkan çıktılar oluşturmaktadır. Meydana çıkan bu çıktılarla birlikte inşa sürecinde ulaşılan kazanımların ölçülerek değerlendirilmesi ve en önemlisi de bu çıktılar sonucunda geri dönüş mekanizmasının işlemesi elzemdir (Ordu vd., 2021).

Yaşanılan çağ daha çok dijital çağ veya bilgi çağı şeklinde adlandırılmaktadır. Bu yüzden içinde bulunulan zamanda, var olan bilgiyi öğrenciye aktarma şeklindeki geleneksel ezberle dayalı eğitim sistemi yerini, öğrencilerin bilgiye ulaşmasını ve bilgiyi kavrama becerilerinin artmasını sağlamaya yönelik olan yapılandırmacı eğitim sistemine bırakmaktadır. Bu sistemde, zaten kolay bir şekilde internet üzerinden ulaşılan bilgilerin ezberlenmesi yerine bilginin kullanılmasını sağlayan, karşılaşılan yeni problemleri çözebilen, eldeki mevcut seçeneklere bakarak kararını verilebilen ve yeni bilgiler üretebilen aktif bireylerin yetişmesini amaçlar (Özkaya, 2020). Eğitim öğretim sürecinde yapılan bütün faaliyetler, bu sürece etki eden bütün unsurlar bir bütün halinde değerlendirilip birbirine

uygun olmalıdır. Bu etkinlikler ve unsurlar işlevsel ve uyumlu bir şekilde bir araya getirildiğinde eğitim ve öğretimde başarı elde edilebilir. Aksi halde dikkat dağınıklığı, enerji ve kaynak israfının görülmesi, başarısızlık gibi neticeler ortaya çıkar ki bu durumlar eğitimde arzulanan sonuçlar hiç değildir.

Günümüzün modern toplumlarında bireyden beklenti oldukça fazladır. Bu nedenle toplumlar artık yalnız bilgiyi öğrenmekle yetinmeyip bilgiyi üreten, bilimsel ve eleştirel yönden düşünebilen bireylerin yetiştirilmesine çalışmaktadırlar. Eğitim bireylerin ve toplumun ihtiyaçlarına göre şekillendirilmeye çalışılan bir süreçtir (Özkaya, 2020). Okul öncesi ile başlayıp lisansüstü eğitimin de içinde yer aldığı eğitim süreci, öğrencilerin bir alt kademeden bir üst kademeye geçmesi şeklinde devam etmektedir. İyi bir hayat ve kariyer sahibi olmak için öğrencilere eğitim öğretimin her aldığı her kademedede etkili bir öğrenme ortamı oluşturulmalıdır. Öğrenciler bu eğitim öğretim sürecinde iyi bir eğitim almayı arzu etmekte; ilgi, yetenek ve imkânlarına göre tercihlerini yapmaktadırlar. Öğrencilerin iş hayatına ve yükseköğretime hazırlanmasını sağlayacak olan ortaöğretim kurumlarının tercih edilme süreci ise eğitim-öğretimde öğrenciler için büyük öneme sahiptir (Kuzu vd., 2019). Günümüz eğitim-öğretim sistemi, öğrencilerin araştırıp sorgulayan, yaparak yaşayarak öğrenen ve bu öğrenilen yeni bilgilerin anlamlandırılmasını sağlayan bireyler olarak yetişmesine çalışmaktadır. Öğrenme-öğretmeyle ilgili süreçte bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanma kalıcı ve etkili olarak öğrenmelere olanak sağlamaktadır.

Eğitim bir ülke için olmazsa olmazlardandır. Bireylerin kendini her yönden geliştirmesi ve ufku genişletmesi amacıyla eğitim ve öğretim hizmetleri her ülkede devletin gerçekleştirmeyi arzuladığı ana amaçlardandır. Günümüzde eğitimin bireysellikten çıkarak toplumsal bir rol üstlenmesi bu konunun artık devlet politikası halini almasını sağlamıştır (Kolçelik, 2023). Toplumsal olarak gelişip ilerlemenin, iyi bir hayat sürdürebilmenin en etkili yollarından biridir eğitim. Tyler (2014) eğitimin en önemli görevlerinden birisinin öğrencilerin ilgi alanlarını zenginleştirerek derinleştirmek olduğunu, bundan dolayı okuldaki eğitim bittikten sonra dahi bireyin eğitiminde sürekliliğin sağlanabilmesinin gerektiğini belirtir. Bu durumda kendini geliştirmek isteyen bireylerin yetişmesine katkı sunmaktadır. Gün ve Kaya'ya (2018) göre birey, yaşamı boyunca aldığı eğitim ile yeteneklerini geliştirmekte ve topluma daha faydalı bir hale gelmektedir. Eğitim yoluyla insanlar insan haklarına saygılı birer yurttaş olabilir. Toplumun ve insanların gelişmesini sağlamada faydalanılan eğitimin de geliştirilmesini sağlamanın gerekli bir husus olduğunu unutmamak gerekir.

Eğitimdeki temel amaç bireyleri topluma hazırlamak ve onların toplumda aktif,

yaratıcı ve nitelikli olarak bulunması için gerekli olan bilgileri onlara sunmaktır (Kaya, 2019). İnsanlar öğrenme ile yalnız kendisiyle birlikte içinde yer aldığı ortam ve toplumu da etkileyerek bu toplumun değişmesinde önemli rol oynamaktadır. İnsanların içinde yer aldığı toplumu değiştirip dönüştürebilmek amacıyla eğitim öğretim sürecinde tesirli bir öğrenme gerçekleştirmelidir (Kolçelik, 2023). Topluma aktif olarak katılan birey topluma da yarar sağlayarak ekonomide kalkınma, kültür ve bilimde gelişme gibi toplumsal senaryoların içinde başrol oynar (Komut, 2024). Eğitim-öğretim sürecini ortak bir plan program dâhilinde işletmek, bireylerin gelişiminin istenilen yönde ilerlemesini sağlamak ve bu süreçten gerekli verimi almak için eğitimin tüm paydaşlarının katılımının sağlandığı eğitim programları hazırlanır. Türkiye’de eğitim-öğretim MEB’e bağlı kurumlar tarafından yürütülmektedir.

Küresel değişim ve gelişimle birlikte zaman ilerledikçe toplumu oluşturan insanların ve devletlerin gereksinimleri de teknolojiye gelişmeler ile birlikte değişmektedir. Yaşanan bu değişim ve gelişimin yalnızca ekonomik unsurlara ve yapılara değil, bunun yanında dünya üzerinde bulunan ülkelerin eğitim-öğretim süreçlerine de yansıdığı görülmektedir. Dünyadaki gelişmeler paralelinde Türk eğitim sisteminde de birçok yeniliğe yer verilmiştir. Öğretim programlarında temel alınan yapılandırıcı yaklaşım da bu yeniliklerdendir. Türkiye’de de eğitim-öğretimle ilgili değişimler yaşanmış ve bunun sonucunda eğitim öğretim programlarında yeni konular ön plana çıkmıştır. Buna bağlı olarak ise Türkiye’deki bütün ders öğretim programlarında değişik zamanlarda farklı güncellemeler yapılmıştır (Kolçelik, 2023).

Eğitime bakış açısıyla ilgili değişimlerin sonucunda programda yer alan hedefler ve kazanımlar, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme-değerlendirmedeki anlayış ve araçlar yeni anlayış çerçevesinde kapsamlı bir biçimde düzenlenmiştir. Eğitim felsefesindeki değişiklik de ders kitaplarını ve ölçme-değerlendirme araçlarını yeni duruma göre güncelleştirmeyi gerekli kılmıştır. Eğitim-öğretim sürecinin devamlılığını sağlayan ölçme durumları, bu sistemde tamamlayıcı bir parçadır. Bilgi çağında görülen sosyo-teknik gelişmeler eğitimde de kendisini göstermiştir (Altun & Yıldız, 2023).

2.2. Türkçe Dersinin Özellikleri ve Önemi

Dil, insanlar için var olan en önemli iletişim aracıdır. İnsanlar asırlardır duygu ve düşüncelerini ifade etmek, çevresinde yaşanan şeyleri algılayabilmek için bu araçtan yararlanmışlardır. İnsanlar doğduktan sonra hayatını sürdürdükleri çevrenin etkisi sonucunda dili kullanmayı öğrenmişlerdir. İnsanların birlikte yaşadıkları toplumdan elde ettikleri ana

dilleri hem kendilerini anlatmak, hem içinde bulundukları topluma ayak uydurabilmek, hem de kültürlerini sonraki kuşaklara aktarabilmek açısından oldukça öneme sahiptir. Okul öncesi dönem ile birlikte kullanılmaya başlanan ana dil okulla birlikte eğitime sürecine girmektedir. Türkiye’de ana dilin öğretiminin gerçekleşmesi Türkçe dersleriyle olmaktadır (Özbulur, 2011).

Tüm bilim dallarında öncelikli olan ortak özellik dildir. Bireye dil önce ailede kazandırılmaya başlanır. Ailede öğretilen dilde daha çok bireyin birincil ihtiyaçlarını ifade edilir. Aileden sonra ise asıl öğrenmenin gerçekleştirildiği yer okuldur. Burada bireye dilin kullanım şekli ve özellikleri öğretilir. Okulda bireyin dili kullanmayı öğrenmesi gerçek anlamda kendisi ve çevresi içindir. Öğretimde kademeler ilerledikçe bireyler dilin derinliklerine ulaşarak okuma, anlama, dinleme ve konuşmadaki farklılıkları kavramaya başlarlar. Sayılan tüm bu dil becerilerinin okullarda kazandırılması Türkçe dersi sayesinde olmaktadır (Şeker, 219). Türkçe derslerinde öğrencilerin sahip olması gereken dil becerilerini etkili ve doğru bir şekilde kullanması için gerekli çalışmalar yapılır. Bu dersin temelini okuma, dinleme, yazma, konuşma ve dil bilgisi dil alanları oluşturur. Türkçe derslerindeki bu dil alanları birbirleriyle ilişkilendirilerek bu alanlar öğrencilere kazandırılmaya çalışılır (Özbulur, 2011).

İnsanın diğer canlılardan ayrıldığı en temel özelliklerden konuşma, düşünme ve sağlıklı iletişim kurmanın okuldaki tüm derslerde kazandırılması gereklidir. Bu beceriler en çok da Türkçe dersi ile geliştirilmektedir. Türkçe dersinde öğrencilerin konuşulanları anlaması, doğru bir şekilde konuşup yazması, kendi dilini sevmesi, okumaktan haz alması, dildeki temel kurallarını kavraması gibi hedefler; yalnızca bu dersin değil, bunun yanında diğer bütün derslerin ve genel olarak da okul faaliyetlerinin sorumluluğundadır (Komut, 2024). Bireylerin bilişsel, sosyal ve duygusal olarak kendilerini geliştirmeleri; kişilerle etkili iletişim kurabilmeleri, seviyelerinde farklılıklar olan dil becerilerini ilerletmeleri, ana dillerini kullanmakta gösterdikleri doğruluk ve işlevsellik ile mümkündür. Türkiye’de ana dilin eğitimi, planlı ve programlı bir şekilde genel oranda Türkçe dersi ile yapılmaktadır (Kurnaz, 2013). Ana dilini kendini sözlü ve yazılı bir biçimde etkili olarak ifade edebilen birey, hayatını anlamlandırmak ve çevresiyle olan iletişimini güçlendirmek hususunda etkin rol oynamaktadır. Bireye, bu sayede hayatı boyunca bu beceriden doğan avantajlar sağlanmaktadır. Bireye sağlanan bu avantajlar onun eğitim hayatı boyunca akademik anlamdaki başarısına da katkı sunmaktadır. Bunun dışında gündelik hayatında da bireyi iletişim yönünden olumlu etkilemektedir. Bu vesileyle ana dilini verimli ve doğru olarak kullanan öğrencilerin anlaması ve anlatım yetenekleri de gelişir (Ordu vd., 2021).

Özellikle son yıllarda karşılaşılan ve beceri temelli olan soru kalıpları düşünüldüğünde arzulanan başarıyı yakalamak için öğrencilerin mantık ve muhakeme yeteneklerini istenilen şekilde kullanmaları önem kazanmıştır. Okuduğunu anlayıp anladığını doğru yorumlayan, eleştirel ve yaratıcı biçimde düşünebilen öğrencilerin çoğalması merkezi sınavlarda başarının artması için Türkçe dersine gerektiği şekilde önem verilmesi şarttır. Türkçe dersi öğrencilere özelliklerini bütün yönleriyle sergileyebilme olanağı veren uygulamaya dayalı olan bir derstir. Türkçe eğitiminde, öğrencilerin okuyarak dinlediklerini anlamaları ve düşüncelerini söz ve yazıyla anlatabilmeleri amaçlanmaktadır (Sever, 2006). Hem Türkçe sayesinde kazanılabilecek tüm bilgi ve becerilere sahip olması hem de Türkçenin anadili oluşturmamasından dolayı LGS’de Türkçe dersinin önemli bir yeri bulunmaktadır. LGS’ye katılan öğrencilerin en önemli hedefini nitelikli bir liseye yerleşebilmek oluşturmaktadır. Nitelikli liseler yüksek puanlı öğrencileri aldığından bu konuda LGS’deki puan katsayısı 4 olarak belirlenen Türkçe dersi büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin okuma ve anlama becerilerini ölçen tek ders olmasının yanında diğer derslere yönelik soruların anlaşılıp anlamlandırılması ve zamanda yanıtlanmasına olan katkısı da ortadadır. Türkçe dersi, kullanılan ana dile verilmesi gereken önem düşünüldüğünde birçok derse kaynaklık ve rehberlik eden büyük öneme sahip bir derstir (Acar, 2023).

Türkçe dersinde kazanılan beceriler diğer branş derslerine de aktarılabilme özelliği, Türkçe ve diğer branş dersleri ile ilgili yöneltilen soruların benzer biçimde olması, Türkçe dersinde gösterilen başarının öğrencilerdeki özgüveni ve motivasyonu yükseltmesi ve diğer derslere de olumlu yönde etki etmesi gibi nedenlerden dolayı öğrenciler LGS Türkçe dersi ile ilgili sorularda başarı sağladıklarında, bu durumun başka branş derslerini de olumlu olarak etkileyeceği düşüncesini ortaya koymaktadır. Başarıyı artırmak için ise Türkçe dersleri genellikle uygulamaya dönük bir yapıda olduğundan bu derslerde bol bol alıştırma yapılar ve öğrencilerin derste edindikleri bilgileri uygulamaları gerekmektedir (Çemrek, 2019).

Türkçe dersinde öğrencilere kazandırılan beceriler, öğrencilerin okuduğunu anlaması, yorumlamasının yanı sıra onlarda üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilerek bu beceriler ile birlikte öğrencilerin akademik yönden başarı göstermeleri beklenmektedir. Bu süreç içerisinde önemli bir basamağı oluşturan liseye geçiş, eğitim programlarını ve sınav sistemlerini şekillendirmede önemli bir vazife üstlenmektedir. Liselere geçiş için öğrencilere LGS uygulanmaktadır. Bu sınavda yer verilen bütün branşlarda öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin ortaya konulması beklenmektedir. Bu becerilerin öğrencilere

kazandırılması sürecinde ise Türkçe dersi büyük öneme sahiptir. Bu sınavda Türkçe dersine yönelik sorularda elde edilen başarının diğer derslerdeki başarıda doğrudan etkisinin olduğu öngörülmektedir (Kolçelik, 2023).

Okullarda Türkçe ders kitapları Türkçe dersinin ana kaynağı olarak kullanılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği ikinci bölüm 8. maddesinde dilin kullanımında Türk Dil Kurumunun güncel Türkçe Sözlük ve Yazım Kılavuzu'nun esas alındığı belirtilmektedir. Türkçe Sözlük ve Yazım Kılavuzu, ders kitaplarının yanında yer alan yardımcı kaynaklar şeklinde belirtilmiştir. Okullarda tüm kaynaklardan faydalanılarak öğrencilere Türkçeyi kullanmadaki önem ve güzellik anlatılmaktadır. Türkçe dersi, öğrencilerin hayal dünyalarını genişleterek çağın şartlarına göre bilgilerden yararlanabilmesine olanak verme amacını da taşımaktadır (Yorgancı, 2015). Türkçeyi verimli bir biçimde kullanamayan bir öğrencinin kavrama aşamasında problem yaşaması ve bu problemin hayatının diğer alanlarını da olumsuz yönde etkilemesi kaçınılmaz olacaktır. Bu nedenle Türkçe, öğrencilere elden geldiğince verimli bir biçimde öğretilmelidir (Şeker, 219).

Türkçe dersinin amacı temel dil becerileri olarak belirtilen okuma, dinleme, konuşma ile yazma becerilerini öğrencilere kazandırmak; Türkçeyi doğru, güzel ve verimli bir şekilde kullanarak üst düzey düşünme becerileri ile diğer alt becerilerin de gelişmesini sağlamaktır. Türkçe dersinde; anlama, anlatma, ilişki kurma, sorgulama, eleştirme, sıralama, sınıflama, tahmin yürütme, yorumlama, analiz ve sentez yapma, değerlendirme ve iletişim kurabilme becerilerinin öğrencilere kazandırılarak bu becerilerin geliştirilmesine yardımcı olmak gerekmektedir (Yorgancı, 2015). Türkiye’de ilköğretimin birinci ve ikinci kademesinde Türkçe dersleri öğretim programlarının gerek anadil öğretimi gerekse diğer beceri gerektiren derslerin öğretiminde çok önemli bir yeri bulunmaktadır. Okul öncesinden itibaren kullanılmaya başlanan dilin okulla birlikte eğitilmeyle ilgili sürece girer. Türkiye’de ana dilde öğretim Türkçe dersleri ile yapılmaktadır (Özbulur, 2011). Bu sebeple ilköğretim programında Türkçe dersleri için ayrılan süre diğer alan derslerinden daha fazladır. Bunun yanında anadilini iyi bir şekilde öğrenen öğrencilerin anlama becerisi ile birlikte düşünce yapısı da gelişmektedir. Bu durum ise öğrenciler diğer derslerine de başarısına yansıtacaktır. Bu sebeple Türkçe öğretiminde bulunan anadil öğretimi ve öğretim programlarında yer alan temel ve alt becerilerin kazandırılmasında Türkçe dersi öğretmenlerine büyük sorumluluklar düşmektedir (Kolçelik, 2023).

Eğitim-öğretim faaliyetleri, öncelikli olarak bireyi ardından da toplumu yetiştirmek ve şekillendirmek amacı taşıdığından çok önemli görülmektedir. Eğitim ve öğretimde araştırıp

sorgulayan, kendine güvenip kendini gerçekleştirebilen bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. İsmi geçen bu becerileri kazandırılması sürecinde müfredattaki derslerin önemi büyüktür. Bu derslerin bazıları diğer derslere oranla daha fazla rol almaktadır. Bu öncelikli rol alan bu derslerin biri de Türkçe dersi (Kolçelik, 2023). Özbay'a (2006) göre Türkçe dersi, becerilerin ve ifade yeteneklerinin geliştirilmesi dersi. Türkçe eğitimi, bireylerin bilişsel ve duyuşsal bağlamdan hareket ederek hem akademik yönden hem de sosyal ilişkiler yönünden bilgili olmalarını sağlamaktadır. Bu bilgi ise bireylerin temel dil becerilerini verimli bir şekilde kullanmasıyla gerçekleşebilmektedir. Bireylerdeki temel dil becerilerine katkı sunan ders kitapları, biçimi bakımından ve en önemlisi de içeriğiyle bireylerde ulaşılmak istenen üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine hizmet edecek nitelikte hazırlanmalıdır. Bu nitelikteki ders kitaplarının içerisinde etkinlikler aşamalı, sarmal, belirli bir düzen içerisinde, öğrencilerin alt ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini sağlayacak öğrenme ilkeleri doğrultusunda tasarlanmalıdır. Bu ilkeleri gözeterek hazırlanacak olan ders kitapları, içerik bakımından daha çeşitli ve işlevsel olmasının yanında Türkçe eğitimindeki sürecin de daha kaliteli hâle getirilmesini sağlayacaktır (Gökdemir vd., 2021).

Türkçe öğretiminde, öğrencilerin edinilen bilgileri anlamlandırması ve günlük hayatta uygulayarak öğrenmeleri öncelikli olan bir tercihtir (Şeker, 2019). Türkçe dersinde temel amaç öğrencilerdeki anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesini sağlamaktır. Anlama becerilerinden ise dinleme ve okuma becerileri kastedilmektedir. Okuma becerisinin geliştirilmesinin istenilmesindeki amaç ise öğrencilerin okuduklarını eksiksiz ve doğru bir şekilde anlayabilmelerini sağlamaktır. Türkçenin öğrencilere etkili olarak öğretilmesi ve kullanılması için neler yapılması gerektiği bellidir. Türkçe öğretiminden temelde Türkçe öğretmenleri sorumludur fakat Türkçenin doğru bir şekilde kullanılması toplumdaki tüm kesimleri ilgilendirmektedir. Çocuklara Türkçeyi sevdirek onları Türkçe konuşmaya özendirmek ve çocukların gerekli bir dil bilincine sahip olmasını sağlamak için hep birlikte çalışmak, herkes için önem arz eden bir vatandaşlık görevidir (Aydın, 2019).

Yıldız'a (2013) göre Türkçe dersi, öğretim süreci boyunca öğrencinin başarı seviyesini belirlemek ve konulardaki eksikliklerini saptamak gibi amaçlar doğrultusunda değişik ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaktadır. Türkçe dersi için kullanılan ölçme vasıtaları klasik ve çağdaş olmak gibi iki çeşitten oluşmaktadır. Genel olarak Türkçe dersi için klasik ölçme araçları, çoktan seçmeli testler kullanılması dört temel dil becerisindeki gelişime ket vurmaktadır (Gökdemir vd., 2021). Öğrencilerin belirli hedefe ne kadar ulaştığının yanı sıra öğrenme durumunun da ne seviyede gerçekleştiğinin belirlenmesi için de önemlidir. Ölçme ve değerlendirme yöntemiyle ulaşılan bilgiler elde yalnızca

öğrenenin kazanımlarını aksettirmekle kalmaz, bunun yanında öğretimin verimliliği konusunda bilgi verir. Bu şekilde öğretimin iyi gitmeyen ve noksan yönlerini tespit etme olanağı elde edilir. Eğitim yolunda gitmeyen ve noksan yönlerinin tespit edilmesi ise geleceğe yönelik olarak hedeflerin belirlenmesi, öğretimin daha iyi duruma getirmek için yeni düzenlemelerin yapılabilmesi ve tedbirlerin alınabilmesi açısından önem arz etmektedir.

Bireylerin duygu ve düşüncelerini en iyi şekilde aktarmak, doğru iletişim kurabilmek amacıyla dili en iyi biçimde kullanmak zorunluluğu vardır. Bireyin çevresini anlaması için iyi bir okuma ve dinleme eğitimine; duygu, düşünce, alaka ve değerlerini çevresine anlatmak amacıyla da iyi bir konuşma ve yazma eğitimi almasına ihtiyacı bulunmaktadır (Emiroğlu & Pınar, 2021). Öğrenciler, Türkçe dersleri sayesinde yaşamlarının her alanında ve yaşamları boyunca kullanabilecekleri bilgi ve becerileri kazanmaktadırlar. Türkçe derslerinde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri dilbilgisi kazanımlarıyla bir bütün olarak öğrencilere öğretilmektedir. Türkçe derslerindeki bu sürecin düzenlenmesi öğretim programları ile olmaktadır. Türkiye’de Cumhuriyet’in ilanından bu yana pek çok öğretim programının uygulandığı görülmektedir. Uygulanan programların hepsinde temel amaç daha iyiye ulaşmayı sağlamaktır (Çemrek, 2019).

2.3. Türkçe Öğretim Programı

Eğitim programlarının hazırlanması sürecinde öncelikle bireylere kazandırılması istenen davranışların doğrultusundaki hedeflere uygun olan konular belirlenerek buna göre içerik oluşturulur. Bu süreçte bireylere kazandırılmak istenen davranışlar doğrultusunda öğrenme-öğretmeye yönelik kuramlar, stratejiler ile yöntem ve teknikler belirlendikten sonra ise ölçme ve değerlendirme yöntemi ile eğitim programının önceden belirlenen hedeflere ne kadar ulaşıp ulaşılmadığı kontrol edilir (Özkaya, 2020).

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleşmesinde öğretim programları kılavuzluk eder. Öğrencilere verilmesi gerekli olan kazanımların en iyi şekilde nasıl verilmesi gerektiği ve kazanımların sınıf seviyelerine uygunluğu ile ilgili sorular yanıtlarını öğretim programları sayesinde bulur. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin sonunda yapılan ölçme-değerlendirme çalışmaları eğitim-öğretimdeki çıktıları görmek bakımından çok önemlidir. Ortaokulların son sınıf öğrencilerini üst eğitim kurumlarına yerleştirmek için gerçekleştirilen LGS sınavlarında yöneltilen soruların öğretim programında bulunan kazanımlarla uyumlu olması gerekmektedir (Kaya, 2021). İçinde bulunulan zamanda eğitim öğretim faaliyetleri değerlendirilmiş olup bu değerlendirmeler neticesinde de eğitim sistemlerinin güncellenmesi

sürmektedir. Güncellenen bu eğitim-öğretim programlarının en önemlilerinden birisi de Türkçe Öğretim Programlarıdır. Türkçe Öğretim Programları kapsamında çağın ve toplumun beklentilerine cevap verebilecek bireylerin yetiştirilmesine çalışılmaktadır (Kolçelik, 2023).

Ana dil öğretimi insan hayatında çok önemli bir yere sahiptir. Türkiye’de Türkçe Öğretimi Programı’nın öneminde bu husus göz önünde bulundurularak dikkatle ele alınmalıdır. Türkçe Öğretim Programı’nın hedefleri diğer derslerin hedeflerinin temelini oluşturmaktadır. Eğitim, bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmeler sonucunda Türkçe Öğretim Programı’nın da devamlı olarak yenilenmesi gerekmektedir. Türkçe Öğretim Programları, Türkçe dersini ana dil olarak öğretmek amacıyla ihtiyaçları ve hedefleri doğrultusunda zamanla devamlı olarak yenilenmiştir. 1936, 1948, 1968, 1981, 2005, 2015, 2017, 2018, 2019 ve 2024 Türkçe Öğretim Programları Türkçe öğretimindeki yerini almıştır. 2005 programına kadar olan süreçte Davranış Yaklaşımın, 2005 yılından sonra ise Yapılandırmacı Öğretim Yaklaşımı’nın temel alındığı görülmektedir (Kardaş, 2022). Bu sebeplerle Türkçe Öğretim Programı’nda MEB tarafından 2024’te “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” kapsamı doğrultusunda köklü değişikliklere gidilmiştir. Yeni program incelendiğinde, dildeki rol birleştirici ve bütünleştirici özellikli bir unsur olarak ön plana çıkmaktadır. Türkçe, bütün beceri ve programlar arası unsurların temelini oluşturarak eğitim sisteminde ana politika olarak çok önemli bir konumda bulunmaktadır (MEB, 2024).

2005 yılında hazırlanan taslak öğretim programından içinde bulunulan zamana kadar hazırlanan bütün Türkçe Dersi Öğretim Programlarının hazırlanmasında Yapılandırmacı Yaklaşım’ın etkisi görülmektedir. Bu yaklaşım öğreten odaklı değil, öğrenen odaklıdır. Yapılandırmacı Yaklaşım doğrultusunda gerçekleştirilen Türkçe öğretiminde de öğrenenin; dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini geliştirebilmek için aktif olması gerekmektedir. Öğretmen, öğrencinin bilgiye ulaşmasını sağlamak için kılavuz rolünü üstlenmelidir. Programlar Yapılandırmacı Yaklaşım’a göre yapılmasına rağmen ölçme-değerlendirme sistemi hâlen bu yaklaşımdan uzak kalmaktadır. Sınav sistemleri öğrencilerin ezberciliğe yönelmesine vesile olmaktadır. Türkçe dersinde öğrencilerin kazanması istenen kazanımların birçoğu var olan sınavlarla ölçülememekte ve Türkçe derslerinin işlenme durumu öğretim programlarındaki mevcut amacından uzaklaşmaktadır (Kaya, 2021).

Türkçe Dersi Öğretim Programları; dersin amaçlarına ve materyallerine yön vererek Türkçeyi doğru, bilinçli şekilde kullanan değişik beceriler kazanmış, milli manevi değerlere hâkim bireyler yetiştirmek için hazırlanmaktadır (Aydın, 2017). Bu amaç ve hedeflerle aynı doğrultuda Cumhuriyet’in ilanından içinde bulunulan bugüne kadar MEB tarafından Türkçe Dersi Öğretim Programları hazırlanarak bu programlar şartların gerektirdiği şekilde

güncellenmiştir. Hazırlanan Türkçe Öğretim Programı'nda tüm öğrencilerin birinci sınıftan başlayarak sekizinci sınıfa kadar belirlenen kazanımları ve temel dil becerilerini aşamalı olarak artan bir yoğunluk ile kazanması hedeflenmiştir. Türkçe ders programları dilbilgisi öğretiminde, anlama ve anlatma becerilerinin kazandırılmasında çok önemli bir role sahiptir. Bu sayede öğrencilerde anlamlı dil gelişimi sağlanarak onlara günlük hayatta dili kurallarına uygun olarak kullanabilme becerisi kazandırılır. Bu nedenle öğretim programları, öğrencinin dilbilgisini doğrudan kullanabileceği biçimde hazırlanmalı ve böylelikle öğrencinin faal olması, bilgiye doğrudan kendisinin ulaşabilmesi ve bilgiyi yaparak yaşayarak öğrenmesi sağlanmalıdır (Özkaya, 2021).

Yenilenen eğitim programlarında öğrencilerin eğitim sürecine aktif olarak katılması amaçlanmaktadır. Geleneksel anlayışta var olan bilgiyi hazır bir şekilde almanın aksine birey zaman içerisinde bilgiyi üretip günlük hayata taşıma konumuna gelmiştir. Bireylerden yaratıcı, yansıtıcı ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme biçimlerini edinmeleri beklenmektedir (Çemrek, 2019). Bir öğretim programının istenilen başarıya ulaşmasının temel etkenlerden biri o program kapsamında hazırlanan ders kitaplarındaki niteliktir (Çarkıt, 2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı amacına ulaşması için ders kitaplarının içeriği ile yapılan sınavın soruları örtüşmesi gerekmektedir. Bu durumda öğrencilerin ders kitaplarındaki içerik ile sınavda yöneltilen soruların birbiriyle uyuşması büyük bir önem taşımaktadır çünkü derste gerçekleşen etkinlik soruları öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmede ve öğrencilerin sınava hazırlanmasında büyük rol oynamaktadır (Gökdemir vd., 2021).

Türkiye genelinde ana dil öğretimi Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Bu programla birlikte Türkçe öğretiminde hedefler belirlenir ve Türkçe öğretimiyle öğrencilere kazandırılması istenilen davranışlar sistemli olarak sunulur. Bireylerin ana dillerini edinmesinde her ne kadar evinin ve sosyal çevresinin etkisi olsa da bu edinimin belirli bir şekle girmesi, dilde anlatım olanaklarını ve bilinci sağlama okullarda ortaya çıkar. Toplumun bireyler ana dillerindeki ayrıntıları ve zenginlikleri tanıdıkça bunları gündelik hayatlarına geçirmektedirler. Bu nedenle, okullar sadece okuma-yazma öğreten kurumlar değil, aynı zamanda Türkçe dil bilincini aşıl原因, Türkçe konuşma ve yazmayı teşvik eden, Türkçede karşılıkları varken yabancı yapı ve sözcüklerin kullanılmamasını öğreten kurumlar olmalıdır. İnsan yaşamında önemli bir yerinin olması dolayısıyla ana dil öğretiminin titiz bir şekilde yapılması beklenmektedir. Ana dili eğitimi ailede başlayıp okulda sistemli ve programlı olarak devam etmektedir. İlk okuma ve yazma şeklinde başlayan bu süreç yükseköğretim programlarına kadar devam etmektedir (Aydın, 2022).

Ana dil öğretiminin insanların yaşamında edindiği yer düşünüldüğünde Türkçe Öğretim Programı'nın şekillendirdiği Türkçe dersinin öneminin büyüklüğü açıkça görülmektedir. Bu sebeple programın devamlı olarak güncellenmesi ve yenilenmesi ile ilgili çalışmalar kaçınılmaz hâle gelmiştir. Tüm bunların sonucunda Türkçe Öğretim Programı en son 2024 yılında güncellenmiş ve günümüzde bu haliyle kullanılmaktadır. Türkçenin öğretiminde arzu edilen başarıya ulaşabilmek için bu programların yetkin olması gerekmektedir. Bunun gerçekleşmesi için de uygulama aşamasındaki ya da uygulanacak olan Türkçe Öğretim Programlarının devamlı olarak takip edilmesi, eksik yönlerinin tamamlanması, güncellenmesi ve gerekli görülen değişikliklerin yapılması ile mümkündür (Emiroğlu & Pınar, 2021). 2024 programının, önceki programla kıyaslandığında Türkçe dersini uygulama esasları, öğrenme yaşantılarının ve çıktıların teferruatlı olması, temel becerilerle birlikte dilin yapıları ve söz varlığına yönelmiş olan konuların eklenmesi, temaların teferruatlı olarak verilmesi, temalarla ilgili içeriklerin belirlenmesi, imalat atölyeleri gibi etkinliklere yer verilmesi, yalnızca süreç odaklı değil bunun yanında görev odaklı olan ölçme ve değerlendirme çalışmalarına yer verilmesi, programlar arası unsurlar ile öğrencinin çok yönlü olarak yetişebilmesine olanak sağlayan niteliklere sahip olunması gibi birçok özelliğin var olduğu görülmektedir. Bu bakımdan önceki programlarla kıyaslandığında daha çeşitli ve ayrıntılı bir yapısının mevcut olduğunu söylemek mümkündür (Kaya & Aydın, 2024).

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki süreç her ne kadar sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımını benimsenmiş olsa bile uygulama alanında özellikle ders kitaplarında bulunan etkinliklerde ve liselere geçiş sınavındaki sorularda sonuca odaklı ölçme ve değerlendirmelerin daha baskın bir şekilde olduğunu görülmektedir (Gökdemir vd., 2021). 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda her sınıf seviyesinde 8 tema ve bu temalarda ise 4 metin kullanılması öngörülmektedir. Bu metinlerin 3'ünü okuma metni, 1'ini de dinleme / izleme metni oluşturmaktadır. Kitapta bütün yıl boyunca kullanılacak olan metin türünde toplam 32 okuma ve dinleme metni yer almaktadır. Bunun yanında her sınıf seviyesinde ve temalara eşit olarak dağıtılması şartıyla 8 serbest okuma metninin bulunması gerekliliği de ifade edilmiştir. Bu şekilde bir eğitim-öğretim yılını kapsayan süreçte okutulacak olan metinlerin sayısı 40'ı bulmaktadır. Metin türlerinin ise hikâye edici, bilgilendirici ve şiir olmak üzere üç ana başlık altında toplandığı görülmektedir. Programda belirtilmiş olan metin sayılarına bağlı kalmak şartıyla hangi temada hangi metin türünün kullanılması gerektiği ise ders kitabının yazarlarının tercihine bırakılmıştır (Kaya & Aydın, 2024).

2024 Türkçe Öğretim Programı ise her sınıf seviyesinde 6 tema ve en az 4 metnin kullanılmasını öngörmektedir. Buna göre 2019 programında kitaplarda bulunması gereken

tema ve metnin 2024 Türkçe Öğretim Programı'na göre sayı bakımından fazla olduğu görülmektedir. Yalnız 2024 Türkçe Öğretim Programında belirtilen “her temada en az 3 okuma ile 1 dinleme-izleme metni” ifadesi temalarda bulunması gereken metinlerle ilgili bir sınırlamasının olmadığını ve bunun yanında temalarda en çok ne kadar metne yer verileceği mevzusunun belirsiz olduğunu göstermektedir. Programların metin türleri bakımından kıyaslandığında, 2024 programının daha çeşitli ve güncel metin türlerine sahip olduğu görülmektedir. 2024 Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan birçok yenilik ve değişiklik tespit edilmiştir. Yapılan bu değişikliklerin başında ise dil yapılarının ve söz varlığına yönelik olarak yeni eklenen nitelikler olduğu görülmektedir. Türkçe Öğretim Programı'nda bakanlık tarafından 2024'te “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” kapsamına yönelik olarak köklü değişikliklere gidilmiştir (MEB, 2024).

2024 programında ilk kez dil bilgisi” ifadesi yerine “dil yapıları” ifadesi kullanılmış, bu dil yapılarının ve söz varlığının öğrencilere kazandırılmasında ayrıntılı ve anlaşılabilir özellikte bilgiler sunularak dil yapıların ve söz varlığının “anlama” ve “anlatma” başlıkları adı altında sınıflandırıldığı görülmektedir. 2024 Türkçe Öğretim Programı'nda dil eğitimi ile ilgili olarak kullanılacak olan strateji, yöntem ve teknikleri uygulanması esasları doğrultusunda değişik bilgiler yer almaktadır. Programda, dil becerileri (okuma, yazma dinleme/izleme ve konuşma) hususunda bilişsel ve üst bilişsel stratejiler yer almaktadır. Bunun yanında dil becerileri hususunda uygun stratejileri, yöntem ve teknikleri öğrencilerin bağımsız bir şekilde seçebilmesi amaçlanarak bu yönde gereksinim duyulan stratejileri belirlerken kademeli sorumluluk devri modelini esas almanın gerekliliği belirtilmiştir. 2024 Türkçe Öğretim Programı'nda kademeli sorumluluk devri modeli ile öğretmen ve öğrenci arasında bulunan ilişkinin usta-çırak ilişkisiyle benzerlik göstererek öğretmenin rehberlik yaptığı, öğrencinin de aktif olduğu, bağımsız görevlerde ise öğrencinin kademeli bir şekilde sorumluluklarını yerine getirmeye çalıştığı bir modele yer verilmektedir (Kaya & Aydın, 2024).

2024 programında, uygulamaya ve öğrenmeye yer verilen süreçlerde edinilen bilgilerde, faaliyetleri ürüne dönüştürülmek amacıyla üretim atölyelerinin bulunduğu görülmektedir. Özellikle de konuşma ve yazmayla ilgili becerilere yönelik olarak bireysel ve grup şeklindeki çalışmalar, üretim atölyesi kapsamında bu becerilere uygun olan şiir, türkü, biyografi, tiyatro gibi birçok türün kullanılması yönünde bilgiler ve içerikler yer almaktadır. Bunun yanında sınıf ve tema temelli üretim atölyelerine ilave olarak atölye çalışmalarının kapsamında bulunan film ve kitap atölyelerine değişik süreler verildiği görülmektedir. Buna göre 2024 programı bir önceki programla kıyaslandığında bu programda yaparak yaşayarak

öğrenme ile ilgili ilkelere daha fazla önemin verildiğini söylemek mümkündür. Erol ve Kavruk (2021) eğitim programlarında hedefler, içerikler, yaklaşımlar ve yöntemler açısından uygulayanlara yol gösterilse de programlarda bulunan en önemli özelliklerin birini de dinamik bir yapıda olmalarının oluşturduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda 2024 programında biçimlendirici ve seviye belirleyici değerlendirme ilkeleri temel alınarak özellikle de biçimlendirme ile ilgili değerlendirme süreçleri teferruatlı olarak açıklanmış, geleneksel ve alternatif değerlendirme vasıtalarına yer verilmiştir. Öğrencilerin kendileriyle ilgili öz, akran ve grup olarak değerlendirmelerini gerçekleştirebilmelerine imkan verilmesi gerekliliği vurgulanarak dil becerilerini değerlendirmede görev merkezli bir yaklaşım ortaya konulmuş; okuma ve dinleme becerisiyle ilgili dolaylı değerlendirme görev biçimlerinin, konuşma ve yazma ile ilgili beceriler içinse doğrudan üretimi içeren değerlendirmeyle ilgili görev biçimlerinin temel alındığı görülmektedir.

Programların çağın gerektirdiği durumlara ve gelişen hayat şartlarına göre güncellenme ihtiyacı, programların yaklaşımı ile içeriğinin içinde bulunan dönemin gereksinimlerine yanıt verememesi ya da arzulanan neticelerin alınamaması, öğretim programlarında yeniliği gerekli kılmaktadır (Karabulut & Tunagür, 2021). 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı önceki programla kıyaslandığında Türkçe dersindeki uygulama esasları, öğrenme yaşantıları ve çıktılarda ayrıntının yer alması, temel becerilerle birlikte dil yapıları ve söz varlığına mahsus konuların ilave edilmesi, temalarda ayrıntının hakim olması, tema muhtevalarının belirlenmesi, üretim atölyeleri gibi faaliyetlerin bulunması, yalnızca süreç odaklı değil, bunun yanında görev odaklı olarak da ölçme değerlendirme çalışmalarına yer verilmesi, programlar arası birleşenlerin vesilesiyle öğrenciyi çok yönlü yetiştirebilecek niteliklere sahiptir. Bu bakımdan 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın önceki programdan daha zengin ve ayrıntıya sahip bir yapısının bulunduğunu söylemek mümkündür (Kaya ve Aydın, 2024).

Tablo 1. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı Öğrenme Alanları ve Sınıf Düzeyine Göre Öğrenme Çıktısı Sayıları (MEB, 2024).

Öğrenme Alanları	5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf	Toplam
Dinleme/İzleme	25	25	27	27	104
Okuma	27	27	28	28	110
Konuşma	26	26	26	26	104
Yazma	22	22	22	22	88
Dil Yapıları ve Söz Varlığı	16	21	18	12	67
<i>Anlama</i>	8	11	9	5	33
<i>Anlatma</i>	8	10	10	7	35
Toplam	116	121	121	115	473

Tablo1incelenmesi ile 5'inci sınıftan başlayarak 8'inci sınıfa kadar dinleme/izleme alanına yönelik 104, konuşma alanına yönelik 104, okuma alanına yönelik 110, yazma alanına yönelik ise 88 öğrenme çıktısı olduğu görülmektedir. Öğrenme çıktısının en çok görüldüğü alan okuma alanı, en az ise yazma alanıdır. Bu alanlara yönelik olarak öğrenme çıktılarının sınıf seviyelerine göre dengeli verildiği görülmektedir. Ayrıca dil yapılarının ve söz varlığı alanının; anlama ve anlatma olarak iki kısma ayrılmıştır. Dil yapıları ve söz varlığı ile ilgili alanda 33 anlama ve 35 anlatma olmak üzere toplan 68 çıktı yer almaktadır.

Tablo 2. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı Öğrenme Alanları ve Sınıf Düzeyine Göre Süreç Bileşeni Sayıları (MEB, 2024).

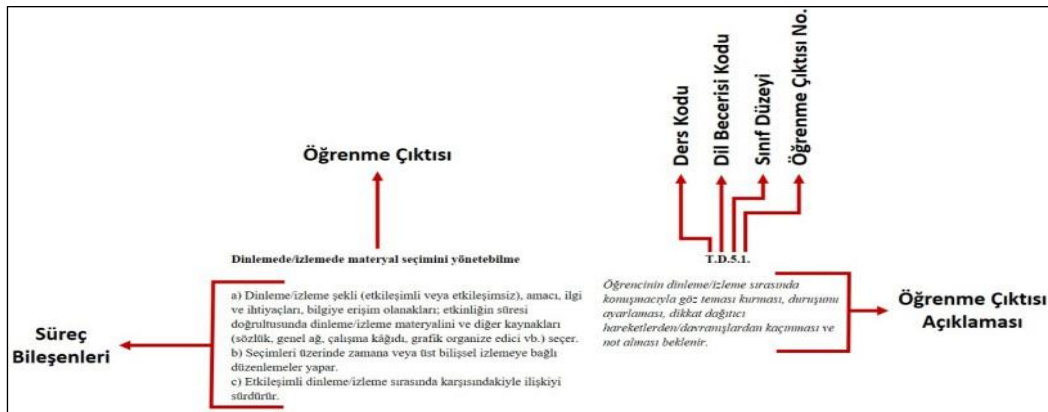
ÖğrenmeAlanları	5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf	Toplam
Dinleme/İzleme	70	70	76	76	292
Okuma	75	75	78	78	306
Konuşma	87	87	87	87	348
Yazma	65	65	65	65	260
Toplam	297	297	306	306	1206

Tablo 2'nin incelenmesi ile dinleme/izleme alanıyla ilgili 292, okuma alanıyla ilgili 306, konuşma alanıyla ilgili 348, yazma alanıyla ilgili ise 260, toplamda 1206 süreçle ilgili bileşenin olduğu ve en çok süreç bileşeni durumunun da konuşma alanına yönelik olduğu görülmektedir. Sınıf seviyelerine göre ise 5'inci ve 6'ncı sınıfa ait 297, 7'nci ve 8'inci sınıfa ait ise 306 süreç bileşeni bulunmaktadır.

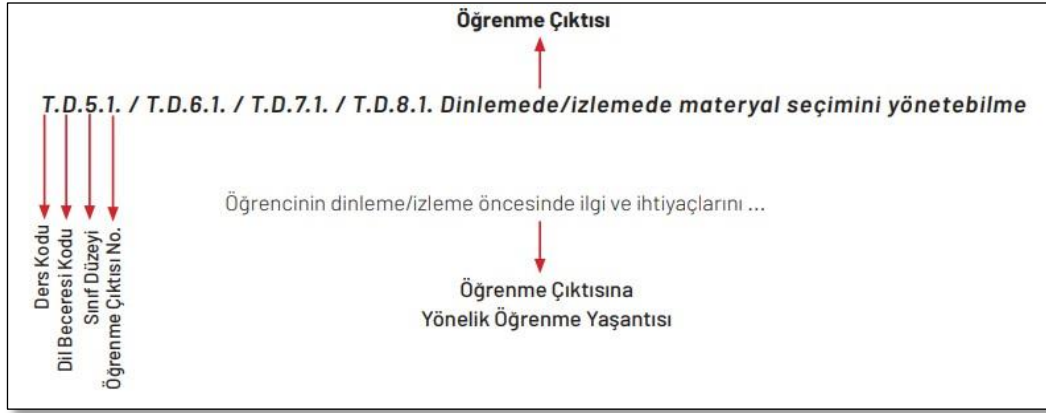
2024 programında sınıflar düzeyinde ve öğrenme alanlarında (okuma, yazma dinleme ve konuşma) bulunan öğrenme çıktısı ile süreç bileşenlerinin miktarının 2019 programına kıyasla iki kata yakın bir sayıda yükseldiği görülmektedir.

2024Türkçe dersi öğretim programında öğrenme çıktısı ve buna yönelik olan öğrenme yaşantısındaki yapı Şekil1'de "Öğrenme Çıktılarının Yapısı" ve şekil 2'de "Öğrenme Çıktılarına Yönelik Öğrenme Yaşantıları Çerçevesi'nin Yapısı" gösterilmiştir (MEB, 2024).

Şekil1. Öğrenme Çıktılarının Yapısı



Şekil 2. Öğrenme Çıktılarına Yönelik Öğrenme Yaşantıları Çerçevesi'nin Yapısı



2024 programında bulunan yeni maddeler incelendiğinde ders kitabına eklenecek olan metinlerde, millî ve manevî değerlerle tezatlık içinde olmaması; çocuğa görelilik ve çocuğun gerçekliğine göre eserler seçilmesi; öğrencilerin sınıf düzeylerine uygun olan ve kelime varlıklarını zenginleştirecek nitelik taşıyacak, öğrencilere okuma sevgisini ve alışkanlığı kazandırıp onlarda dil zevki ve estetik zevk oluşmasını sağlayacak; onların duygusunu, düşüncesini, bilgi ve hayal dünyasını zenginleştirecek niteliğe sahip maddeler bulunmaktadır (Kaya & Aydın, 2024).

2.4. Ders Kitapları

Ders kitabı, ilgili bakanlıkça ders kitaplarına ve eğitim araçlarına dönük olarak hazırlanmış olduğu yönetmelikte kurulca örgün ve yaygın eğitim öğretim kurumları tarafından okutulması uygun olan kitap şeklinde belirtilir. Yönetmelikte ders kitaplarının anayasaya ve kanunlara aykırı özellikler, bilimsel olarak hatalar ve reklamlarla ilgili öğeler içermeyip temel hakları ve özgürlükleri desteklemesi ve her türdeki ayrımcılığın karşısında olma gibi bir yaklaşımı sunması, eğitim öğretim programını bütünüyle kapsamaması ve tasarımının öğrenmeyi destekleyebilecek niteliğe sahip olması ve öğrencilerle ilgili gelişime uygun şekilde hazırlanması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2021).

Ders kitapları eğitim öğretim faaliyetlerinde en temel materyaldir. Program hedeflerini öğrencilere ulaştırmada en yaygın ve etkili araçtır. Ders kitapları ilgili derse yönelik olarak öğretim programlarını öğrencilere ulaştırmamayı arzuladığı seviyeye uygun şekilde ve öğrencilere öncelikli olarak okuma kültürü aşılacak özelliğe sahip olmalıdır.

Okumayı öğrenirken öğrenciler tarafından dokunulan ilk kitaplar ders kitabıdır. Bu nedenle ilkokuldan itibaren tüm ders kitaplarında içerik düzenlenirken öncelikli amacın öğrencilere iyi birer okur olmayı sağlamak olması gerektiği görülmektedir (Kaya, 2021). Öğrenciler derslerde işlenen konuları ders kitaplarında yer alan etkinliklerle kavrarlar. Öğrencilerin kazanımlarını ölçmede ise değişik ölçme-değerlendirme yöntemlerine yer verilir. Yapılan ölçme-değerlendirmelerin neticesinde öğrenciler elde ettikleri başarı puanlarının durumuna göre bir üst kademeye geçiş yaparlar. Sekizinci sınıf öğrenciler, okul başarı puanlarına göre sınav yapılmadan öğrenci kabul eden ortaöğretim kurumlarına yerleşebilirler. Sınav ile öğrenci yerleştirilen ortaöğretim kurumlarına ise MEB'in gerçekleştirdiği merkezî sınav puanlarının neticesine göre yerleşebilirler. Öğrencilerin okul başarı puanları ve merkezî sınav puanlarında okulda işledikleri derslerin, derslerde kullanılan materyallerin ve öğrendikleri kazanımların doğrudan etkisi olmaktadır. Bu nedenle kitaplar eğitim öğretimde önem taşıyan bir materyal olarak vazgeçilmeyecek bir unsur ve kazanımlar yönünden de önem arz eden bir araçtır (Batur & İnce, 2021).

Okullardaki ders kitapları içerik bakımından nitelikli ve zengin olması öğrencilerin hedef kazanımlara ulaşmasını o oranda artırmaktadır. Ders kitaplarının nitelik bakımından zayıf olması ise öğretim programındaki hedeflere ulaşılabilirliğin önünde önemli bir engel meydana getirmektedir (Çarkıt, 2019). Ders kitapları, öğretmenler ve öğrenciler için temel bir materyal ve ölçmeyi içine alan önemli ders aracıdır. Sınav durumlarını, kitapta yer alan etkinlikler ve temaların sonunda bulunan ölçme değerlendirmeyle gerçekleştirme amaçlanır. Bunun yanında yapılandırmacı yaklaşım yapısının gereği olan süreç ürün değerlendirmeleri, etkinlikler ve tema sonu değerlendirmeleriyle yapılmaktadır (Altun & Yıldız, 2023).

Ortaöğretime geçiş sürecinde geçmişten bugüne kadar SBS, OKS, TEOG, LGS gibi birtakım sınav uygulamalarına başvurulmuş ve en son LGS' de karar kılınmıştır. Sınav hususunda çeşitli arayışların sürdürüldüğü bir çabanın içinde olduğu görülmektedir. Ortaöğretime geçiş ortaöğretimden yükseköğretime geçmeyi de önemli bir şekilde etkilemektedir. Yüksek puanlarla yerleşilen bir lise iyi bir üniversite kazanmada bir basamak görevini üstlenmektedir. Bu nedenle öğrencilerin bilimsel bilgiyi üretebilme ve kullanabilme becerisi kazanmasında üst düzey düşünme becerilerini geliştirilebilmesi büyük öneme sahiptir. Bu durumda okutulan ders kitapları öğrencileri düşünmeye yöneltmeli, merkezî sınavlara hazırlanma sürecinde onların üst düzey olarak düşünme becerilerini ölçebilme niteliğine sahip olmaları gerekmektedir. Kitapların hazırlanması aşamasında öğrencilerin öğrenme süreçleri sonucunda ne tür bilişsel beceriler kazanabileceklerini ve düşünme becerilerini ölçebilme adına kullanılan problemlerin ne ölçüde fonksiyonlarının olduğunu

bilmek de önemli bir husustur (Öz, 2024).

Ders kitapları, dersin işlenmesi sürecinde öğretmene ve öğrenciye yardım eden bir araç görevi görenin yanında öğretim programındaki esas unsurlardan birisi olan deneme durumlarını da aktaran önemli bir materyaldir. Kitapta bulunan etkinlikler ile tema sonlarında yer alan ölçme değerlendirme çalışmalarıyla sınav durumlarının gerçekleştirilmesi amaçlanır. Yapılandırmacı yaklaşımın gereği durumundaki ürün ve sürecin değerlendirmesi anlayışı da metin önünde ve sonundaki etkinliklerle ve tema sonu ölçme değerlendirme çalışmaları ile ekonomik biçimde hayata geçirilmektedir.

Türkiye’de yaygın kullanıma sahip olan ve çeşitli araştırmaların konusu durumundaki ders kitaplarının beceri bakımından farklı seviyelere sahip öğrenciler için önemli ders materyali olduğu görülmektedir. Ders kitaplarının hazırlık sürecinde farklı düzeylere sahip öğrenciler göz önünde bulundurularak kitapları düzenlemenin yapılması önemlidir. Bu nedenle devamlı olarak hatırlama ve anlama şeklindeki bir alt düzey beceriyi ölçmek yerine farklı seviyelerde sorular hazırlamak, öğrencilere bilişsel gelişim bakımından katkı sunacaktır (Altun, 2021).

2.4.1. Türkçe ders Kitabı

Türkçe ders kitapları, öğrencilerin Türkçeyi öğrenmesi sürecinde onlara hedeflenen bilgi, beceri ve davranışları kazandırmada temel kaynak olmaktadır. Bu doğrultuda Türkçe ders kitapları, öğrencilere dinleme/izleme, okuma, yazma, konuşma şeklindeki temel dil becerilerini doğru ve etkili şekilde öğretmeyi amaçlar (Gökdemir vd.,2021). Türkçe dersindeki amaç temel dil becerileri olarak belirtilen okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini öğrencilere kazandırmak; Türkçeyi doğru bir şekilde güzel ve etkili olarak kullanmak, üst düzey düşünme becerilerinin ve diğer alt becerilerinin de geliştirilmesini sağlamaktır (Kolçelik, 2023).

Gerek ders kitaplarında bulunan tema sonu ölçme değerlendirme soruları ve kazanım etkinlikleri gerekse geçmiş yıllarda çıkan sınav soruları öğretmenlerin kazanımları ölçmek için kullandıkları birincil kaynaklardır (Öz, 2024). Türkçe öğretiminde, derste kullanılan ders kitapları materyal kullanımı olarak ilk sırayı almaktadır (Özbay, 2003). Bu sebeple ders için en önemli materyal şeklinde kabul edilen ders kitaplarının öğrencileri ve öğretmenleri Türkçe eğitimi için hedeflenen kazanımları gerçekleştirme hususunda en doğru ve en etkili şekilde yönlendirecek niteliğe sahip olması gerekir. Bu sebeple de Türkçe dersi kitaplarının hazırlanmasında Türkçe eğitimi için gerekli olan alan ve eğitim bilgisine sahip olunması

önemlidir. MEB de bu önemin bilinciyle hareket ederek Türkçe ders kitaplarını yeni eğitim yaklaşımlarına uygun olarak geliştirilmesi için çalışmalar yapmış, 2005-2006 ders yılında ders kitaplarını yapılandırmacı yaklaşım anlayışına göre değiştirmiştir (Öz, 2024).

Yeni program kapsamında hazırlanan Türkçe ders kitaplarında yer alması gereken en önemli özelliklerin birisi de öğrencilerin ilgi ve düşünce dünyasına hitap etmesi ve onlara üst düzey düşünme becerisinin kazandırılması olmalıdır. Bunun için de iyi bir okuma anlama, dinleme, konuşma ve yazma becerilerine sahip olunması ve dilimizin zenginliklerini oluşturan sözcük hazinesinin kazandırılması gerekmektedir. Bu doğrultuda ders kitaplarını hazırlama sürecinde tüm bu becerileri kazandırmaya yönelik olarak gerekli niteliğe sahip öğrencileri eleştirel ve yaratıcı düşünmeye yönelten uygulamalar geliştirilmelidir. Kitapları hazırlama sürecinde sınıfta gerçekleştirilecek uygulamalar bütün beceri alanlarının eşit şekilde gelişimine hizmet etmesi gözetilerek bunun yanı sıra öğrencilere bu alanlarda eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı bir bakış açısı kazandırma özelliği göz önünde bulundurulmalıdır. Bununla birlikte Türkçe ders kitaplarında değişik metin türlerine yer verilmesi ile öğrencilere bilişsel, duyuşsal ve uygulamaya yönelik çeşitli beceri kazanmaları sağlanmalıdır (Çarkıt, 2019).

Ders kitapları öğrenme ortamlarında kolay ulaşılabilen kaynaklardır. Bu özelliği kitapların ayrıntılı bir şekilde incelenmesini ve kitaplarda arzu edilen niteliğin bulunmasını gerekli kılar. Türkçe dersinde anlama ve anlatmayla ilgili becerileri geliştirmenin hedef alınması da Türkçe ders kitaplarına verilen önemi göstermektedir (Altun & Yıldız, 2023). Türkçe derslerinde tüm beceriler birbirlerini destekleyip geliştirmektedir. Dinleme becerisi ile başlamış olan dil becerileri, dinlenenlerin başkalarına aktarılması amacıyla oluşan konuşma becerisi ile devam etmektedir. Okul dönemindeki planlı bir öğretim sayesinde bireyler okuma becerisini edinmektedirler. Okuma becerisinin akabindeki süreçte ise öğrenciler, okudukları ve dinledikleri etkinliklerden elde ettikleri birikimle bunları yazıyla veya konuşmayla başkalarına aktarabilmektedirler (Çemrek, 2019).

Ders kitapları öğrencilerin yaş grupları ve dolayısıyla genel hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak hazırlanmakta olup önceden belirlenen öğretim programına uygun, içeriğinin öğrencinin kavramasında etkisi olan çeşitli metinlerden oluşan basılı eğitim ve öğretim materyalleridir. Türkçe ders kitaplarının öncelikli olarak Türkçe derslerinde öğrencilerin temel dil becerisi kazanmasında önem arz eden bir görevi bulunmaktadır. Türkçe derslerindeki okuma, dinleme, konuşma ve dil bilgisinden oluşan dil becerileri metinlerden hareket ederek hazırlanan etkinliklerle kazandırılmaya çalışılmaktadır (Çeçen & Çiftçi, 2007). Ders kitabında yer alan etkinliklerin, tema ölçme değerlendirme soruları ve kullanılan

metinlerin seçiminde öğrencilerde üst düzey düşünme becerileri kazandıracak nitelikte olmasına özen gösterilmelidir (Altun, 2021). Türkçe dersi bilgi, beceri ve davranışı kapsayan kazanımların bulunduğu öğretim programıyla yürütülmektedir. Türkçe dersi öğretim programları ile dil ve beceri bilincinin önemi, kazanımların sahip olduğu niteliksel ve niceliksel özellikler ile belirlenmektedir. Kazanımlarda ihtiyaca ve alan yeterliğini oluşturmaya yönelik sözcükler ortaya çıkmaktadır, bu da programın ne kadar etkin olduğunu göstermektedir (Emiroğlu & Pınar, 2021).

2018'deki liselere giriş sınavları ile ilgili değişiklik sonrasında Türkçe ders kitaplarını ölçme sistemiyle uyumlu hâle getirme problemi ortaya çıkmıştır. 2018'e kadar "yeni nesil" şeklinde isimlendirilen sorularla karşılaşmayan öğrencilerin bu tarzdaki soruları yanıtlayabilmeleri için ders kitaplarının içeriğinde bu şekilde olan sorulara yönelik etkinliklerin bulunması gerekmektedir. Programların geliştirilme sürecinde içerik, hedef, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirmeye ilgili unsurların birbiriyle uyumuna dikkat edilmelidir. Liselere geçiş sisteminde sınava katılmada öğrencinin isteği gözetilse de ileri düzeydeki eğitim kademelerinin sonunda gerçekleşen ve üniversite eğitimi almak isteyen öğrencilerin girme zorunluluğunun olduğu sınavlarda onların mantık ve muhakeme becerilerine yönelik durumlarının ölçüldüğü sorular sorulmaktadır. Bu nedenle öğrenciler mümkün olma durumuna göre daha erken eğitim öğretimle ilgili kademelerde mantık ve muhakeme etme becerilerinin geliştirilebileceği nitelikteki etkinliklerle karşılaştırılmalıdırlar. 21. yüzyılın dünyasında okuyan, sorgulayan, eleştiren bireylerin yetiştirilmesi istenmektedir. Türkiye'de de küresel çapta rekabet edebilecek seviyeye gelebilmenin yolu çocukları içeriği dolu olan bir eğitim vererek yetiştirmek, doğru ölçme araçlarını kullanıp onları yönlendirmekten geçmektedir. Fakat yeteneği hangi alanla ilgili olursa olsun bütün öğrenciler hayatları boyunca okuma becerisine ihtiyaç duymaktadır. Okuma becerisinin geliştirilmesini sağlayacak olan ders ise ilkokul ve ortaokul süresince Türkçe dersi. Her derste olduğu gibi Türkçe derslerinde de ders kitapları en önemli materyalden biridir (Kaya, 2021).

Tema sonu ölçme değerlendirme soruları hem öğrencilerdeki tema konusundaki öğrenme eksikliklerini belirlemesi hem de öğretmenlerin kullanacağı örnek bir ölçme değerlendirme etkinliği olması sebebiyle önem taşımaktadır. Bu nedenle ortaokullarda kullanılmak üzere önerilebilecek olan Türkçe dersi kitaplarının seçiminde tema sonunda yer alan ölçme değerlendirme sorularının nitelik yönünden göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Ders kitabında bulunan hem etkinlikler hem de tema sonu ölçme değerlendirme sorularına yönelik kullanılan metinleri seçerken öğrencilerdeki üst düzey düşünme becerilerinin desteklendiği, çoklu durumları karşılayabilen metinlerin seçimine özen

gösterilmelidir (Atun, 2021).

2.5. Ölçme ve Değerlendirme

Eğitimin amacı, öğrencilerin yeni davranışlar kazanmasını ve onların davranışların istenilen yönde değişmesini sağlamaktır. Bu davranışların edinilip edinilmediği veya davranışlarda değişimin olup olmadığının anlaşılabilmesi için ölçme ve değerlendirmeye başvurmak gerekmektedir. Ölçme-değerlendirme süreci eğitim ve öğretimin en temelinde yer alan unsurlarından birisi şeklinde kabul edilmektedir. Öğretim programda ulaşılmak istenen hedef ve kazanımların ulaşıp ulaşılmama durumu ancak iyi bir değerlendirmenin sonucunda ortaya çıkmaktadır.

Öğretimle ilgili süreç, öğrencilerin hedeflere varması noktasında gerçekleştirilen bilinçli şekildeki faaliyetlerdir. Öğretimle ilgili amaçlar doğrultusunda yapılan planlar sonucunda beklenen seviyeye ulaşılması için çalışılmaktadır. Bu süreçte tamamlayıcı parça görevi gören ölçme değerlendirme öğretimdeki verimlilik hakkındaki ipuçlarını sunar. Elde edilen ipuçları, bir sonraki eğitim sürecinin düzenlenmesine yönelik olarak bir gösterge oluşturmaktadır. Öğretim sürecinin göstergesi niteliğine sahip olan ölçme değerlendirme sadece öğretim sürecinin niteliği ile ilgili dönüt vermez. Bunun yanı sıra öğrencilerin sahip olduğu hazırbulunuşluk düzeylerini ve öğrenme yönünden eksik noktalarını belirlemek; program, kazanımlar ve ders materyallerine ait olan işlevselliğini saptamak ve bunları düzeltmek amacını da taşımaktadır (Altun, 2021).

Eğitim öğretimle ilgili süreç insanlık tarihinden bu yana var olmuş ve ömür boyunca da devamlılık gösteren bir süreçtir. Eğitim öğretimle ilgili bu süreçteki öğrenmeler birçok değişik yöntem ve tekniğin kullanılmasıyla gerçekleşmektedir. Bu öğrenmelerle ilgili olan bir de ölçme ve değerlendirmenin gerçekleştiği süreç yer almaktadır. Bu sürecin gerçekleşmesi eğitim öğretimin hedefleri doğrultusunda olmaktadır. Eğitim öğretimin gerçekleştiği süreçte ve sürecin sonucunda ölçme ve değerlendirmeye yer verilmedikçe eğitim öğretime yönelik etkinliklerinin faydalı olup olmadığına ve istenilen amaca ulaşp ulaşmadığına yönelik olarak bir kararın verilmesi güçtür (Kolçelik, 2023).

Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde gerçekleştirilen etkinliklerin arzulanan amaca ulaşp ulaşmadığının belirlenmesi ölçme ve değerlendirme ile ortaya konulmaktadır. Öğretim programlarında yer alan etkinliklerin takip edilmesi, kontrolünün yapılması ve geliştirilmesinde ölçme ve değerlendirme çalışmaları temel bir görev üstlenmektedir (Aydın, 2022). Ortaöğretime geçişte yapılan sınavlar için gerçekleştirilen ölçmede öğrenme

programında yer alan kazanımların ulaşıp ulaşılmadığı yoklanır. Yalnız kazanımların bütünü değil bunları temsil edecek olanları ölçülür. Burada ise ölçülecek olan kazanımların belirtilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu da ölçmede kullanılan soruların kapsam geçerliliğiyle ilgilidir. Öğrencilerin başarısını değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen sınavlardan toplanan ölçümler, öğrenci başarısını yansıtmanın yanı sıra öğretimin verimlilik durumu ve etkinliği hakkında bilgiler de vermektedir. Öğrencilerin eğer bir derste arzulanan davranışları kazanmaları yeterli düzeyde değilse bu durumun gerekçeleri araştırılmalı ve bu araştırmanın bulguları çerçevesinde ise eğitim sisteminin durumu gözden geçirilmelidir (Yorgancı, 2015).

Ölçme değerlendirme, eğitim-öğretimde önemli bir parçadır. Eğitim-öğretimde programlarda arzulanan başarının gösterilip gösterilmediği, öğrencilerin ulaşması istenilen bilgiler, beceriler ve tutumların gelişmeyle ilgili durumu ölçme değerlendirme yoluyla belirlenmektedir. Ölçme değerlendirme çalışmaları eğitim ve öğretimdeki sürece yönelik durumun bir bütünlük içinde devamlı olarak izlenmesini sağlamaktadır (Aydın, 2019).

2.5.1. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi

Eğitimde başarının elde edilmesinde ölçme değerlendirme etkinliklerinin büyük rolü vardır. Öğrenciye verilmek istenilen kazanımlarda ölçme ve değerlendirme amaçlı etkinlikler, içerik ve öğrenme amaçlı etkinlikler kadar önemlidir. Ölçme ve değerlendirme, eğitimde bulunan önemli unsurlardandır. Eğitim öğretimde öğrencilerin istenen hedeflere ne kadar ulaşıp ulaşmadığını belirlemede ölçme ve değerlendirme amaçlı etkinlikler kullanılmaktadır. Ölçme değerlendirme eğitimdeki başarı seviyesini ve eksikliklerin ortaya çıkmasını sağlamakta olup, eğitimdeki aksayan yönleri saptayarak bunlara yönelik gerekli önlemlerin alınmasını sağlamaktadır.

Eğitimde gerçekleştirilen ölçme değerlendirmelerin en önemli nedenlerinden biri de var olan programa ve programda yer alan kazanımlara dönüt sağlamaktır. Ölçme değerlendirme neticeleri öğretmenlere ve öğrencilere öğrendikleri hakkında geri bildirimler verir. Bu doğrultuda yapılan ölçmeler neticesindeki değerlendirme, öğrencilerin eksik olan ve veya öğrenmelerindeki yanlışları tamamlamalarına olanak vermeyebilir. Öğrenme sürecinin tamamına yayılabilecek ölçme değerlendirme bu konuda öğrencilere ve öğretmenlere daha çok fayda sağlayacaktır. Süreç ve netice merkezli ölçme değerlendirmelerin beraber kullanılması kuşkusuz eğitim-öğretim faaliyetlerinde kaliteyi arttırmaktadır. Bu hususta öğretmenlerin, uygulanacak olan çeşitli ölçme değerlendirmeleri yorumlayabilmesi için bu

alandaki lazımları olan altyapıya sahip olup bu alanlara yönelik olarak kendini geliştirmesi icap etmektedir. Kendini geliştirebilmeyi başaran öğretmenler ölçme değerlendirme ile ilgili alanda yetkinlik kazanarak eğitim öğretime yönelik uygulanan ölçme değerlendirmelerin kalitesini de arttıracaktır (Aydın, 2019).

Türkiye’de eğitim-öğretim kademeleri sonunda öğrencilerden elde etmeleri beklenen bilgi ve becerilere ne derecede ulaştıklarını tespit etmek ve öğrencilerin sınavla alındığı liselere öğrenci seçmek için merkezi sınav adını alan ortaöğretime geçiş sınavları uygulanmaktadır. Geçmişten bugüne ihtiyaçların değişmesi ile eğitim sistemlerinin ve dolayısıyla da eğitim programları kapsamında gerçekleştirilen sınav sistemlerinin değişmekte olduğu görülmektedir. Türkiye’de geçmişten bugüne 2000’li yılların başında Liselere Giriş Sınavı (LGS), 2004-2008 yılları arasında Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), 2013 yılından başlayıp 2017’ye kadar Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) sınav sistemleri uygulanmıştır. İlk 2017-2018 yıllarında gerçekleşen LGS (Liselere Giriş Sınavı) ise sonuncu merkezî yerleştirme sınavı olmuştur (Buldur ve Acar, 2019). LGS uygulanan diğer sınavlarla konu olarak benzerliğe sahip olsa da soru tiplerinde değişikliğe gidildiği görülmektedir. Soru biçimleri eğitim-öğretim sistemiyle uygunluk içinde sorgulayıp düşünen, anlama yetileri kuvvetli bireyler yetiştirme amacı doğrultusunda meydana getirilmiştir (Calp & Alpkaya, 2021).

Türkiye’de ortaokullarda yapılan sınavlar, yerel ve özel ölçekli oluşları yönünden sınıf geçme, başarı ölçme gibi neticelere odaklanırken ulusal ölçekte gerçekleştirilen sınavlar başarı ölçme yanında ortaöğretim için öğrenci seçme fonksiyonu bakımından sıralama ölçütlü belirleyici sınavlardır. Ulusal sınavlarda yegâne amaç başarısı yüksek öğrencilerin daha iyi eğitim olanağına sahip okullarda eğitimlerini sürdürmelerini, aynı zamanda çalışan ile çalışmayanı ayırt ederek ve bu şekilde başarı sahibi olan öğrencileri adaletli olarak bir üst basamağa geçirmeyi amaçlamaktadır (Ordu vd., 2021).

Netice itibarıyla ölçme ve değerlendirme, eğitim-öğretimde ayrılmaz ve tamamlayıcılığı olan bir parçadır. Programların işleme düzeyi, öğrencilerden gerçekleşmesi beklenen bilgilerin, becerilerin ve tutumların kazanılıp kazanılmadığı hususu, ölçme değerlendirmeyle saptanır. Bunun yanı sıra ölçme değerlendirme, eğitim-öğretimle ilgili süreci devamlı olarak izleme fırsatı vererek her aşamada meydana çıkan problemleri tespit etme ve düzenleme olanağı sağlar (Aydın, 2019).

2.5.2. Türkçe Dersinde Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme-değerlendirme uygulaması diğer derslerde yapıldığı gibi Türkçe dersinde de belirlenen hedef ve kazanımların ulaşılma durumu, öğretim süreci aşamasında nelerin işlenip nelerin işlenmediği ve gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin gelişim özelliklerine olan etkisinin belirlenmesinde farklı biçimlerde kullanılmaktadır (Yorgancı, 2015). Türkçe öğretiminde, ölçme ve değerlendirme uygulamaları farklı boyutlara sahip olan bir konudur. Türkçe dersi bir tek beceriye dönük ders değil, dört temel dil becerisinin ve bu becerilerin yanı sıra Türk diline ait kuralların öğretimine dayalı olan bir derstir. Farklı dil becerileri ile ilgili ölçme ve değerlendirme sürecinde farklı ölçme araçlarının kullanımı yoluyla sağlıklı bir değerlendirmeye ulaşılması mümkün görülmektedir. Türkçe dersinde öğrencilere okuma, yazma, dinleme, konuşma ve dil kurallarının kullanımına uygun konularda beceriler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Becerinin kalıcılığı ise sürekli tekrar edilmesiyle mümkün olmaktadır (Kaya, 2021).

Türkçe ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirmeye ilgili çalışmalar kapsamlı bir şekilde tema değerlendirme etkinlikleri yoluyla yapılmaktadır. Tema sonunda yer alan ölçme ve değerlendirmeler, işlenen temaya yönelik bütün etkinliklerin sonunda öğrencilerin açıklanan kazanımlara ulaşma durumunu belirlemek için farklı soru türlerini içeren ve her temanın sonunda bulunan ölçme-değerlendirme kısımlarını kapsamaktadır (Göçer, 2008). Türkçe dersinde programdaki kazanımlara yönelik olarak öğrenmelerin değerlendirilmesi aşamasında; yazılı ve sözlü sınavların yanında gözlem, görüşme, tutum ölçekleri, öğrenci ürün dosyaları, akran değerlendirme ve öz değerlendirme formları, performans ödevleri ve projeler Türkçe öğretmenleri ve öğrencileri için kullanabilecek alternatif ölçme araçlarıdır (Aydın, 2019). Türkçe öğretim sürecindeki dört temel dil becerisinin ölçülmesinde çeşitli ölçme araçlarından yararlanmak zorunludur. Okumanın ölçüldüğü bir ölçme aracı ile dinlemeyi; konuşmanın ölçüldüğü bir araç ile de yazmayı ölçmek olası görülmemektedir. Nasıl ki dil becerilerinin kazanılması süreci farklılık gösteriyor ise bu becerilerin kullanılmasındaki yeterliliğinin tespitinde de farklı ölçme ve değerlendirme uygulamalarının kullanılması gerekmektedir (Göçer, 2014).

Çemrek (2019), Türkçe Öğretim Programı'nda bulunan ölçme ve değerlendirmeye ilgili anlayışta öğrencilerin dersle ilgili neyi öğrenip anladıklarının ve yapabileceklerinin saptanmasının önemini belirtmiştir. Programda öğrencilerin iyi tanınmasının ve gerçekleştirilecek olan etkinliklerde onlar arasındaki bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulmasının istendiğini ifade etmektedir. Göçer'e (2014) göre Türkçe dersinde

yapılmasına gerek duyulan değerlendirme süreciyle ilgili etkinlikler üç boyut halinde alınabilir:

1. Öğretimin başlarında gerçekleşen değerlendirme
2. Öğretim süreci içinde yapılan değerlendirme
3. Öğretim yılının bitiminde yapılacak olan değerlendirmedir.

Öğretim sürecinin başında iken öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini belirlenmek amacıyla değerlendirme yapılmalıdır. Bu sürecin başında gerçekleştirilecek olan değerlendirme, öğrencilerin sürecin sonunda gösterdikleri ilerlemeyi görmek açısından önem arz etmektedir. Sürecin başında gerçekleştirilecek olan değerlendirme ile süreç sonuna dönük bir hedef konulabilir. Öğretimle ilgili süreçte, öğretimin durumunun değerlendirilmesi ve öğrenmedeki eksik yönlerinin belirlenmesi için çok yönlü bir değerlendirme çalışması yapılmaktadır. Öğretim yılının sonunda ise öğrencilerin geldiği noktayı görmek için durum değerlendirmesi yapılır. Ayrıca MEB tarafından yapılan LGS ile öğrencilerin eğitimdeki bir üst kuruma yerleştirilmesini sağlamak için de değerlendirmeye çalışmalarına yer verilmektedir. Bütün bu değerlendirmeler gerçekleştirilirken değişik ölçme araçlarından yararlanılmaktadır (Kaya, 2021).

2023'te yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'ne göre Türkçe dersine yönelik olarak iki yazılı sınavla ve bunun yanında dinleme ve konuşma becerileri ile ilgili sınavlar da gerçekleştirilmektedir. Bu sınavlardan alınacak puanlar, yazılı sınav puanları ile birlikte Türkçe dersi notunun oluşmasını sağlamaktadır. MEB Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi'ne göre de bu sınavlarda ağırlıklar yazılı sınav %50, dinleme sınavı %25 ve konuşma sınavı %25 şeklinde belirlenmiştir. Eğitim kurumları kapsamında gerçekleştirilen sınavların uygulanma ve değerlendirilme işlemlerini öğretmenler yürütülmektedir. Bu nedenle sınav süreçleri hakkında öğretmen görüşlerinin alınması, süreçte karşılaşılan aksaklıklar ve sürece yönelik çözüm önerileri bakımından önem arz etmektedir (Avcı vd., 2025).

Türkçe öğretimiyle ilgili ölçme değerlendirme uygulamalarının çeşitliliğinin artırılamadığı en önemli gerekçe İlköğretim Kurumlarında yapılan Bursluluk ve Liselere Giriş Sınavlarında öğrencilere yöneltilen soruların yalnızca çoktan seçmeli testler şeklinde olmasıdır (Kaya, 2021). Eğitim öğretimiyle ilgili faaliyetler genel olarak öğrencilerin sosyal ve kültürel alanda kendini geliştirmeleri; bunun yanında bilişsel, duyuşsal ve devinışsel beceriler kazanabilmeleri ile ilgilidir. Eğitim öğretimiyle ilgili faaliyetler Türkçe dersi bakımından değerlendirildiğinde ise öğretim programında yer alan kazanımlar, kazanılma seviyesi ve öğrencilerin akademik yöndeki başarıları ile alakalıdır (Aydın, 2019).

Tema sonu ölçme değerlendirme çalışmalarındaki sorular niteliğın tespit edilmesi ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinin belirlenen hedefe ulaşması bakımından önemlidir. Sistemin işlevselliğinin belirlenmesi, öğretim sürecindeki verimliliğe yönelik çıktı alınabilmesi, ölçme-değerlendirme çalışmalarının devamlı ve doğru bir biçimde yapılması istenen amaca ulaşılmasını sağlar. Genel anlamda Türkçe eğitiminde, becerilerin geliştirilmesinde ve dersin hedeflenen kazanımlarına en iyi şekilde ulaşılmasının sağlanması için etkili bir şekilde ölçme ve değerlendirme yapılması eğitim sistemini tamamlayıp destekleyen önemli bir unsur şeklinde görölmektedir (Altun, 2021).

Türkçe Öğretim Programı'nda ölçme ve değerlendirme öğretim programındaki hedef, muhteva, eğitim öğretim gibi süreçleri oluşturan bileşenler ile en yüksek düzeyde uyumlu olmalı; belirli sınırlara sahip kazanım ve açıklamaları temel almalıdır. Öğretim programı, ölçmeyle ilgili süreçte uygulayıcılara kullanılabilecek olan ölçme araç ve yöntemler hususunda kesin sınırlar koymaz, sadece rehberlik eder fakat uygulayıcının da tercih ettiğı ölçme ve değerlendirmeye yönelik araç ve yöntemde, gerekli olan teknik ve akademik standartlara uygun hareket etmesi gerekmektedir. Eğitimde vazgeçilmez bir parça konumunda bulunan ölçme ve değerlendirmeye yönelik uygulamalar eğitim süreci bitene kadar uygulanır. Bu sebeple ölçmeler tek başına değerlendirilmeyip takip edilen süreçlerle beraber bir bütün olarak değerlendirilmelidir (Batur & İnce, 2021).

2.6. Ortaöğretime Geçişte Uygulanan Merkezi Sınavlar

Küreselleşme, siyaset, toplumun beklentileri, sistemin problemlere cevap vermede yetersiz kalması ve koşulların değışmesi gibi etkenlere bağılı olarak eğitim sisteminin gerek felsefe gerekse ölçme değerlendirmeyle ilgili boyutunda değışme ve gelişmelerin olduğı görölmektedir. Bu durumdan ise sınav sistemleri de etkilemektedir. Okullara giriş için yapılan sınavlarının değışik şekillerde gerçekleşmesine neden olmaktadır. Türkiye'de uzun yıllar boyunca ortaöğretime öğrenci seçimi için farklı sınavlar yapılmaktadır. Türkiye'de ilk olarak ortaöğretime geçiş için sınav maarif kolejlerine öğrenci seçmek amacıyla yapılmıştır. Fen ve matematikle ilgili eğitimi yabancı dil ile yapan bu okullar öğrencilerin sınavla seçildiğı ilk devlet okullarıdır (Atılgan, 2018). Bu tarihten sonra ise sırasıyla Fen Liseleri (1964), Anadolu Liseleri (1975-Maarif Kolejleri Anadolu Lisesi olarak değışmiştir), Anadolu İmam Hatip Liseleri (1985), Anadolu Öğretmen Liseleri (1990), Sosyal Bilimler Liseleri (2003) gibi lise türlerinin ortaya çıkması neticesinde merkezi sınav yapılması gerekliliğı doğmuştur.

Türkiye’de son yıllarda kademeler arası geçişe yönelik olarak çoğu kez sistem değişikliği yapıldığı görülmektedir. Örnek verecek olursak, 1999’dan 2018’e kadar ortaöğretim için öğrenci seçme sınavında beş kez değişiklik yapıldığı görülmektedir. 1999-2003 yılları arasında ise Liselere Giriş Sınavı (LGS), 2004-2006 yılları arasında Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), 2007-2012 yılları arasında Seviye Belirleme Sınavı (SBS), 2013- 2017 yılları arasında ise Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi (TEOG) ile ortaöğretim kurumlarına öğrenci alımı yapıldığı görülmektedir. 2018’de ise MEB ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçme sınav sistemini değiştirilerek öğrencilerin merkezi yerleştirme sınav sistemi uygulamasıyla alınacağını ilan etmiştir (Özdaş, 2019). Öğrencilerin %90’ının adres sistemine dayalı olarak, %10’unun da merkezî sınav puanıyla yerleştirileceği açıklanmıştır (Atılğan, 2018).

Tablo 3. Yıllara Göre Lise Giriş Sınavları (Öz, 2023, s. 9)

Sınav Tarihi	Sınav
1998-2003	Liseye Giriş Sınavı (LGS)
2004-2007	Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS)
2008-2013	Seviye Belirleme Sınavı (SBS)
2013-2017	Temel Öğretimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi (TEOG)
2018 ve sonrası	Liselere Geçiş Sistemi(LGS)

Türkiye’de ortaokul mezunu öğrencilerin liselere yerleştirilmesinde puanla öğrenci alan nitelikli liselere öğrenci seçimi yapabilmek amacıyla yalnızca ortaokulların son sınıflarındaki öğrencilerine LGS ismi verilen merkezi sınav uygulaması yapılmaktadır. Yapılan bu merkezi sınavlar ve etkileri; öğrenciler, veliler ve öğretmenler gibi toplumun büyük bir kesimini ilgilendirdiğinden büyük önem taşımaktadır. Toplumda nitelikli bir ortaokulun öğrenciye nitelikli bir lise kazandırması, nitelikli bir lisenin de nitelikli bir üniversite kazandırmasına yönelik yaygın bir anlayışın olması merkezi sınavın çok daha önemli bir hale gelmesini sağlamıştır (Bayar & Gürlek, 2022).

Türk Milli Eğitim Sistemiyle ilgili aşağı yukarı her kademede merkezi sınav uygulaması yapılmaktadır. İçinde bulunan zamanda ortaokuldan liselere geçmek için Liseye Geçiş Sınavı (LGS), ortaöğretimden yükseköğretime geçmek için Temel Yeterlilikler Testi (TYT) ve Alan Yeterlilikler Testleri (AYT), devlet memurluğuna atanmak için Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) gibi birçok sınavın uygulandığı görülmektedir (Buldur ve Acar, 2018).

2.7. Liselere Geçiş Sistemi (LGS)

MEB tarafından liselere giriş sınavlarının son defa 2017-2018 eğitim öğretim yılında düzenlenmesi yapılmıştır. O yıla kadarki süreçte Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) ismiyle yapılan sınav o yıldan sonra Liselere Giriş Sistemi (LGS) ismi altında yapılmaktadır. Sınav sisteminde yapılan değişikliğe ilave olarak bakanlık 2018’de Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nı da yeniden yapılandırmıştır. LGS sonuçlarına göre Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) “Nitelikli Okul” şeklinde adlandırdığı okullar için öğrenci alımı yapmaktadır. Nitelikli Okulların kontenjanları ise LGS’ye giren öğrencilerin sayısının yaklaşık olarak %10’unu karşılamaktadır. LGS ile öğrencilerde ezber bilgileri değil, mantık ve muhakeme yapabilme becerilerini ön plana çıkarma amaçlanmış olup Türkçe dersinde bu becerilerin ölçülmesine yönelik sorular yöneltilmeye çalışılmıştır (Kaya, 2021).

LGS’de liselere yerleştirme, yerel ve merkezî olmak üzere iki şekilde gerçekleşmektedir. Merkezî yerleştirmeyi; fen liseleri, proje uygulayan okullar, sosyal bilimler liseleri ile mesleki ve teknik Anadolu liselerindeki Anadolu teknik programları için sınavda elde edilen puan üstünlüğü ölçü alınarak yapılan yerleştirme türü oluşturmaktadır. Yerel yerleştirmeyi ise; öğrencilerin ikamet ettikleri adresler, tercihlerindeki öncelik, ortaokulda elde ettikleri başarı puanları, okuldaki devam-devamsızlık durumları ve yaşlarının göz önünde tutulmasına göre gerçekleşen yerleştirme türü oluşturmaktadır. Sınavın birinci oturumu saat 09.30’da ve ikinci oturumu da 11.30’da başlayacak şekilde planlaması yapılmıştır. Bütün 8’inci sınıf öğrencilerine Bakanlıkça merkezî sistemle gerçekleştirilir. Sınavı; iki oturum ve çoktan seçmeli 90 soru oluşturmaktadır. Oturumlar aynı gün yapılmakta, birinci oturum 75 dakika olup 50 sözel sorusundan oluşurken, ikinci oturum ise 40 sorudan oluşmakta ve süresi 80 dakikadır. Birinci oturumda, 8. sınıf Türkçe, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile Yabancı Dil; ikinci oturumda ise Fen Bilimleri ve Matematik derslerinin oluşturduğu sorular bulunmaktadır. Her alanla ilgili 8. sınıf öğretim programları tarafından belirlenmiş olan kazanımlar temel alınmakta; sınavda öğrencilerin okuduğunu anlama, yorumlama, okuduğundan sonuç çıkarma, eleştirel düşünme, problem çözme, bilimsel süreç, çözümleme ve benzer becerileri ölçecek niteliğe sahip sorular bulunmaktadır (MEB, 2019). Sınavın sonunda başarılı öğrenciler puanları istenilen yeterlilikteyse arzu ettikleri okula, sınava girmeyen ya da sınavdan istenilen yeterliliğe sahip puanı alama başarısı gösteremeyen öğrenciler ise adrese dayalı olarak okullara yerleşebilmektedir (Kolçelik, 2023).

Mevcut sistemde öğrencilerin sınava girebilmesi için herhangi bir şartın olmaması

bütün öğrencilerin sınava girebilmesi önünde bir engel olmadığı neticesini ortaya çıkarmaktadır. Konu hakkında yapılan açıklamalardan hareketle en başarılı öğrencilerin seçimiyle ilgili soruların tercihinin zor ve seçici olacağı anlaşılmaktadır. Gerçekleştirilecek olan sınavla varılmak istenen amaçta sınava katılan öğrencilerin %10'unun seçilmesi olduğundan nitelikli sorulardan oluşan seçiciliği yüksek bir sınavın yapılması doğru bir yaklaşım şeklinde değerlendirilebilir (Gün & Kaya, 2018).

Türkiye’de nitelikli olan bir liseye yerleşebilmek amacıyla öğrencilerin LGS’ye girmesi ve okullar tarafından belirlenen kontenjanlara girebilmek için de lazım olan puanı alması gerekli görülmektedir. Öğrencilerin nitelikli olmayan okullara yerleşebilmesi için herhangi bir sınava katılma gibi bir zorunluluğu bulunmamaktadır. LGS’ye katılmayan öğrencilerin ikamet ettikleri adreslere dayalı olarak yakından uzağa doğru evlerine en yakın okullardan sistemde açılacak kontenjanlar dâhilinde ortaöğretime geçişleri sağlanacaktır. Ortaöğretime geçişte kendi kayıt alanındaki okullara yerleşemeyen öğrencilerin ise aynı merkez ilçede bulunan diğer kayıt alanlarında boş kontenjana sahip okullara, kendi tercih önceliği ve ortaokul başarı puanındaki üstünlüğe dayalı olarak yerleştirilmesi sağlanacaktır (MEB, 2018).

Yeni sınav sisteminin getirdiği değişimlerden biri de uygulanan sınavda her alana yönelik olarak öğretim programlarında belirtilen kazanımlar temel alınarak öğrencilerin okuduğunu anlamak, eleştirel düşünme becerisini geliştirmek, yorumlama yapabilmek, problem çözmek ve benzeri becerilerini ölçmek gibi niteliklere sahip soruların yer alacağı belirtilmektedir (MEB, 2018b). Bu sistemde yer verilen soru tipi, öğrenciler için okullarda gerçekleştirilen yazılı sınav soruları ve daha önce gerçekleşen merkezi sınav sistemlerindeki sorulardan çok farklıdır. Bu durum ise öğrencilerde yöneltilen soruların zor olduğu düşüncesini uyandırmaktadır (Kablan & Bozkuş, 2021). Bu sınavlar öğrencilerin öğrenim göreceği lise için yeterlilik seviyesini ortaya çıkaracağı gibi ortaokulda öğrencilerce neyin ne kadar öğrenildiğinin gösterilmesi bakımından önemlidir. Dolayısıyla sınavda yöneltilen sorular okulda öğretilenlerle ilgili olmalı, öğrencilerin yaptığı etkinlikleri alışkın oldukları soru tarzları oluşturmalıdır. Bu hususta öğretim programında yer alan kazanımlar ve ders içi etkinlikleri ile sınavda yöneltilen sorular arasında bulunan ilişki önem kazanmaktadır (Soyuçok, 2023).

Bütün dünyada var olduğu gibi Türkiye’de yapılan eğitim öğretimle ilgili süreçlerde sınavlar hep olmuştur. Özellikle de kademeler arası geçişlerde devamlı olarak seçme sınavlarından faydalanılmıştır. Türkiye’de ortaokullarda yapılan sınavlarda, öğrencilerin sınıf geçme durumu ve başarısını ölçme gibi neticelere ulaşmaya çalışılırken ulusal düzeyde

gerçekleştirilen sınavlar öğrencilerin başarısını ölçmenin yanı sıra öğrencilerin ortaöğretime seçilme işlevini yerine getirmektedir. Ulusal sınavlarda en önemli ve öncelikli amaç bu sınavlarda başarı gösteren öğrencilerin daha nitelikli olan okullarda eğitimlerini sürdürmelerini ayrıca çalışan/başarılı öğrencilerle çalışmayan/başarısız öğrencilerin birbirinden ayrılmasını sağlayarak bu şekilde başarılı olan öğrencilerin eğitimde bir üst kademeye geçmesini sağlamaktır. Bu nedenle ulusal düzeyde gerçekleştirilen sıralama sınavlarının özellikle ortaokul 8. sınıf öğrenciler için önemi büyüktür. 8. sınıf öğrencilerin bir üst kademeye geçişinde nitelikli okullara yerleşebilmesi için LGS gerek öğrenciler için gerekse aileler için büyük bir önem taşımaktadır (Ordu vd., 2021).

2.7.1. LGS Türkçe dersi Sınav Soruları

LGS ile birlikte Türkçede klasik soru tiplerinden öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin ölçüldüğü soru tiplerine geçiş yapılmıştır. Bu sorular birçok kazanımın bir araya getirilmesini sağlamıştır. Bu sorularda grafik, tablo ve çizelgelere de yer verilerek öğrencilerin grafik ve tablo yorumlama özelliği kazanabilmesi hedeflenmiştir. LGS Türkçe soruları içerisinde paragrafta anlam, sözcükte anlam ve cümlede anlam; noktalama işaretleri, yazım kuralları, söz sanatları, fiilimsiler, metin türleri, cümlelerin öğeleri, filde çatı gibi alışık olduğumuz konu başlıkları ile ilgili sorular bulunduğu gibi daha öncesinde sınavlarda yer verilmeyen akıl yürütme becerisinin ön plana çıkmasını sağlayan sözel mantık ve muhakeme etme becerisinin ölçüldüğü soru tipinin ilk kez yer aldığı görülmektedir.

Sınavda yer verilen sorular incelendiğinde önceden olduğu gibi yalnızca ezbere dayanan soru tipinin yerine çok beceri temelli olan sorulara geçildiği görülmektedir. LGS Türkçe sorularını inceleme sonucunda her sene düzenli biçimde tablo okumanın, sözel mantık ve muhakeme etme becerisinin ölçüldüğü soru tiplerinin olduğu belirlenmiştir. Paragraf sorularının incelenmesiyle aslında soruların yazı olarak uzun olup fakat içerik bakımından ipuçlarına dayalı olan kolay sorular olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uzun olan bu paragraf soruları yoluyla öğrencilerin zaman yönetimini de gerçekleştirmeleri amaçlanmıştır. Paragraf sorularının seçiminde orta uzunluktaki metinler kullanılmıştır. Soruların çözümü noktasında metnin anlam bütünlüğünü sağlamasına dikkat etme, okuduklarını anlamlandırabilme, çıkarım yapabilme, cümlelerin anlam özelliklerini kavrama ve düşüncüyü geliştirme yolları önem arz etmektedir. Temel dil becerilerinin ölçülmesini sağlayan sorular gayet açık ve anlaşılır bir şekildedir. Bu soruların hazırlanması disiplinler arası bir yaklaşımla olmaktadır. Sınavda karşılaşılan yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin bulunduğu sorular

incelendiğinde öğrenciler ezbere dayalı yaklaşımdan uzaklaştırılarak öğrenciden bu kuralları örnek kullanım üzerinde belirleyebilmesi istenmiştir (LGS, 2018, 2019, 2020).

Sınavın kapsamında yalnızca 8. Sınıfta bulunan kazanımlar yer almaktadır. Öğrenciler bu sınavda eylül ayından başlayıp okulların kapandığı tarihe kadar ele alınan tüm kazanımlardan sorumlu olmaktadır. 5, 6 ve 7. sınıflarda bulunan kazanımlar sorularda yer almamaktadır. Yalnız bu durumdan öğrencilerin 5, 6 ve 7. sınıflardaki kazanımları önemsememesi gerektiği anlamı çıkarılmamalıdır. Türkçe dersi özelinde değerlendirilecek olursa soruların doğru yanıtlanmasında öğrencilerin özellikle okuma becerisi konusunda ileri seviyelerde olmaları gerekmektedir. Okuma becerisi ise yalnızca 8. sınıfta kazandırılması gereken bir beceri değildir. Ortaokulda Türkçe dersinde ilk sınıftan son sınıfa kadar bulunan bütün kazanımlar birbiriyle ilişki içerisinde. 5. sınıfta okuma becerisi yönünden eksikleri bulunan bir öğrencideki bu eksiklikler altı, yedi ve sekizinci sınıfta da sürmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin uygulanan sınavda istenilen başarıyı yakalayabilmeleri için ilkökul yıllarından itibaren okuma becerilerinde eksiğinin olmaması gerekmektedir (Kaya, 2021).

Ders kitabının hazırlama görevini yerine getiren kurulun kitapların hazırlık sürecindeyken öğretim programında bulunan kazanımları daha dengeli olarak dağıtması gerekmektedir. Aksi durumda gereken önem verilmeyen bir kazanım sadece ders kitabından faydalanarak sınava hazırlanacak olan öğrenciler için LGS’ de olumsuzlukla neticelenecek bir duruma neden olabilecektir. Ders kitaplarında bulunan tema sonlarındaki ölçme değerlendirme çalışmalarının soruları, üzerine çok düşünmemeyi gerektiren bölümler değildir. Tersine öğrenciye bir temada metinler ve metin sonu etkinlikleri süresince kazandırılması amaçlanan bütün beceriler sadece tema sonu değerlendirmeye ilgili çalışmalar yardımıyla ölçebilecektir. Bu nedenle bu kısımlar daha özenli hazırlanmalı, kapsam geçerliliği açısından yüksek olmalıdır. Hatta kazanımların yeterli düzeyde sağlanmadığının tespiti hâlinde telafi çalışmalarına olanak sağlamalıdır (Öz, 2024).

2. 8. İlgili Araştırmalar

Literatür taraması yapıldığında Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımları, yayımlanan örnek sorular, 8.sınıf Türkçe ders kitabı etkinlikleri ve tema sonunda bulunan ölçme değerlendirme sorularının LGS’de çıkan Türkçe sorularıyla uyumuna yönelik ve benzer şekilde farklı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalardan bazıları şunlardır:

Calp ve Alpkaya (2021) “LGS Türkçe Sorularının Türkçe Dersi Öğretim Programı

Kazanımlarına Uygunluğu Üzerine Bir Çalışma” ismini taşıyan makale türündeki araştırmalarında öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda 2018 liseye geçiş sınavı Türkçe sorularında 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan 8. sınıf kazanımlarının ne ölçüde gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçme konusundaki yeterliği belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada 2018 LGS’nin, Türkçe Öğretim Programı kazanımlarını gerçekleştirme durumunun ölçmede yeterli olduğu fakat bazı beceri alanları ile ilgili kazanımların ölçülmesinde ihmaller olduğu sonucuna varılmıştır.

Ordu vd. (2021) yaptıkları çalışmada; MEB’in 2018-2019 eğitim öğretim yılında LGS ile ilgili olarak yayınladığı örnek şeklindeki Türkçe sorularıyla, 2019 yılında LGS’de çıkan Türkçe soruları arasında yer alan ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada; örnek sorularla LGS soruları, kullanılan metnin türleri, kazanım ve öğrenme/beceri alanlarının uygunluk yönünden çok yüksek olduğu neticesine ulaşılmıştır.

Kaya (2021) tarafından yapılan 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile bu programın kılavuzluğunda verilen eğitim neticesinde gerçekleştirilen 2019 LGS’de çıkan Türkçe soruları arasındaki uyumun incelendiği araştırmada 2018 Türkçe Öğretim Programı’yla birlikte Türkçe dersine yönelik olarak birçok yeni kazanımın ve soru tipinin ortaya çıktığı görülmektedir. Bu kazanımları ve soru tiplerini öğrencilere kavratmak için en önemli materyal kabul edilen ders kitaplarının yeni öğretim programı hedefleri doğrultusunda oluşturulmadığı, 2018 Türkçe Öğretim Programı’nda bulunan kazanımların 2019 LGS Türkçe sorularını yeterince örnekleyemediği, Türkçe dersi öğrenme alanlarından olan konuşma ve dinleme becerilerini ölçmediği, yazma becerisinin ise asgari düzeyde ölçüldüğü saptanmıştır. En çok ölçülmeye çalışılan okuma becerisi ile ilgili soruların ise kazanımlarla ve öğrencilere kazandırılması arzulanan beceriler ile tam olarak örtüşmediği tespit edilmiştir.

Gökdemir vd. (2021) tarafından gerçekleştirilen Türkçe ders kitaplarının, Türkçenin öğretim sürecinde öğrencilere hedeflenen bilgi, beceri ve davranışların kazandırılmasında temel kaynağı oluşturmasından yola çıkarak 2020 LGS’de yer alan Türkçe soruları ile Türkçe ders kitaplarında bulunan etkinlik ve soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelendiği bu araştırmada soruların birbirleriyle örtüşme durumu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre incelenen soruların taksonominin alt seviye basamağında bulunduğu tespit edilmiştir.

Batur ve İnce (2021) tarafından gerçekleştirilen ve LGS’de çıkan Türkçe sınav sorularının Türkçe ders kitaplarında bulunan etkinliklerle örtüşmesini incelemenin amacını oluşturduğu çalışmada 5. sınıfta kullanılan Anıttepe Yayınları, 6. sınıfta kullanılan Ekoyay Yayınları, 7 ve 8. sınıfta kullanılan MEB Yayınları’na ait olan Türkçe ders kitapları ile 2018,

2019, 2020 LGS'de çıkan Türkçe soruları incelenmiştir. Sınav sorularının Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan hangi kazanımları içerdiğini ve bu soruların kapsadığı kazanımların Türkçe ders kitaplarında yer alan kaç etkinlikte bulunduğu saptanmıştır. Netice olarak LGS'de yöneltilen soruların Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar ile örtüştüğü ve bu kazanımların da 8. sınıf kazanımları arasında yer aldığına, Türkçe sınavı ile ilgili soruların büyük bir kısmının okuma alanına yığıldığına, ders kitaplarında bulunan etkinliklerin kazanımları karşılama hususunda bir eksikliğin bulunmadığı fakat kazanımların öğrencileri LGS'ye hazırlamada eksik ve seviye olarak da sınavın seviyesinden aşağıda olduğuna vurgu yapılmıştır.

Taşıyaran (2022) LGS Türkçe sorularını; yayımlanan örnek sorular, Türkçe dersi 8. sınıf ders kitabı etkinlikleri ve tema sonu değerlendirme sorularını Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Bloom'un yenilenmiş bilişsel alan sınıflaması (YBT) açılarından incelemeyi amaçladığı bu araştırmada LGS Türkçe soruları, yayımlanan örnek sorular, Türkçe 8. sınıf ders kitabı etkinlikleri ve tema sonu değerlendirme soruları; Türkçe Dersi Öğretim Programı ve karşılık geldikleri bilişsel basamaklar doğrultusunda incelenerek karşılaştırılmıştır. Ders kitabında bulunan etkinliklerde öğretim programındaki kazanımlar özelinde eşit dağılımın yapılmadığı bulgulanmış, tema sonunda bulunan ölçme değerlendirme sorularında öğretim programında bulunan ve etkinliklerde temel alınan birçok kazanımın yer almadığı saptanmıştır.

Soyuçok (2023) tarafından Türkçe 8. Sınıf ders kitabında bulunan metin sonundaki etkinlikler ve tema sonunda yer alan değerlendirme çalışmaları ile 2023 LGS Türkçe soruları arasında bulunan ilişkinin nasıl olduğunun incelendiği bu araştırmada 2023 LGS'de çıkan Türkçe sorularıyla 8. Sınıf Türkçe ders kitabında bulunan etkinliklerin ve tema sonu değerlendirme sorularıyla örtüşmeyip ders kitaplarında yoğun şekilde yer verilen becerilere sınavda yer verilmediği, bazı becerilere ve soru tiplerine ders kitaplarında yer verilmediği, bu durumun da öğrencinin başarısını ve sınavla ilgili güvenirliliğini düşüreceği neticesine ulaşılmıştır.

Kolçelik (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada eğitim paydaşlarının gözünden LGS Türkçe dersi soruları değerlendirilmektedir. Çalışmada LGS Türkçe dersi sorularının öğrencilerin bu dersle ilgili motivasyonlarında hem olumlu olarak hem de olumsuz bir etkiye sahip olduğu, öğrencileri en çok zorlayan soru tiplerinin mantık ve muhakeme soruları olduğu, Türkçe dersiyle ilgili sorularda elde edilen başarının LGS'nin genel başarısına doğrudan etki ettiği, özellikle de okuduğunu anlamayla ilgili bölümde öğrencilerin problem yaşadıkları ve bu durumun farklı branşlarla ilgili başarıyı etkilediği neticesine varılmıştır.

Araştırmada varılan sonuçların, üst düzey düşünmeyi gerektiren beceriler ile ilgili LGS sorularından beklenen başarının Türkçe dersiyle doğrudan ilişkili olduğu gerçeğini ortaya koyması bakımından önem arz etmektedir.

Öz (2024) 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer verilen tema sonu değerlendirme çalışmaları sorularıyla LGS sorularının Türkçe Öğretim Programı'nda bulunan kazanımlarla örtüşme durumu ve ders kitabının ilgili bölümünün merkezî sınavlara hazırlayıcılık niteliğinin incelenmesi adlı çalışmasında 2018-2022 yılları arasında yöneltilen toplam yüz LGS sorusu ve ders kitabında bulunan 8 tema ile ilgili olan tema sonu değerlendirme çalışmaları sorularının Türkçe Öğretim Programı'ndaki kazanımlarla karşılaştırılması yapılmıştır.

İlgili araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde araştırmalarda, Türkçe Öğretim Programı ile LGS Türkçe sorularının örtüşmesine, Türkçe ders kitabı etkinlikleri veya tema ölçme değerlendirme sorularının LGS'de çıkan Türkçe sorularıyla uyumuna ve bunlar arasındaki ilişkiye değinilmektedir. Çalışmalarda LGS sorularının Türkçe Öğretim Programı ile ders etkinlikleri ve tema ölçme değerlendirme çalışmalarında yer alan sorularla kazanımlar yönünden yeterince örtüşmediğinin tespit edildiği ve ders kitabının öğrencileri sınava hazırlama konusunda yetersiz kaldığı doğrudan ya da dolaylı olarak vurgulanmıştır.

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmında sırasıyla; araştırma deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Bilimsel araştırmalarda araştırmanın amacı ve araştırma sorularına yönelik olarak araştırma yöntemi belirlenmektedir. Bu kapsamda değerlendirildiğinde Türkçe öğretmenlerinin bakış açısından LGS Türkçe sorularının sekizinci sınıf Türkçe ders kitabı etkinlikleri ve tema sonu ölçme değerlendirme sorularıyla uyumuna yönelik öğretmen görüşlerini ortaya koymak için yapılan bu araştırmada, nitel araştırma kullanılması uygun görülmüştür. Creswell'e (2021) göre bir problemin keşfedilmesinde ya da karmaşık olan bir duruma ayrıntılı bir şekilde anlayış getirmek amacıyla nitel araştırma yöntemini kullanmak gerekmektedir.

Bu düşünceler doğrultusunda bu araştırmada olgubilim deseninin kullanılması uygun görülmüştür. Olgubilim (fenomenoloji) bireylerin algılayıp ve yaşantı yoluyla tecrübe edindiklerini öne çıkarmak amacıyla tasarlanmış olan bir desendir (Saban & Ersoy, 2016). Olgubilimde, bireysel ve yaşanmış tecrübeler ayrıntılı bir şekilde incelenerek katılımcılarda bireysel algıların nasıl oluştuğu açıklanmaktadır (Smith & Eatough, 2007). Onat (2016) olgubilimde yalnızca bireylerin geçmiş tecrübelerinin tanımlanmasının yeterli olmadığını, bununla birlikte bireylerin geçmişteki tecrübelerinin olgu ile olan ilişkisinin tespit edilmesinin de gerekli olduğunu vurgulayarak, olgubilimde bireylerin edindiği deneyimlerin incelenerek deneyimleri ile olgu arasındaki ilişkinin araştırıldığını ve olgunun altında yatan ortak anlamların meydana çıkartılmaya çalışıldığını belirtmektedir.

Bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerin LGS sorularının ders kitaplarındaki etkinlikler ve tema sonu ölçme değerlendirme sorularıyla uyumuna yönelik görüşlerinin onların gözünden değerlendirilmesi amaçlanmış olup bu amacı gerçekleştirmek için de uygun olduğu düşünüldüğünden fenomenoloji (olgubilim) deseni tercih edilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada amaçlı örneklem yöntemine yer verilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi, sınırlı kaynakları en verimli şekilde kullanabilmek amacıyla bilgi yönü zengin durumların seçilebilmesini sağlamaktadır. Bu örnekleme yönteminde, ilgilenilen konuyla ilgili bilgi ve deneyim yönünden gerekli donanıma sahip birey ya da grupların tanımlanmasını ve seçilmesini kapsamaktadır (Yağar & Dökme, 2018).

Çalışma grubu amaçlı örneklem yönteminde bulunan benzeşik (homojen grup) örnekleme tekniğiyle belirlenmiştir. Benzeşik örnekleme tekniğinde, benzer yapılardan gelip benzer deneyimleri yaşayan insanların bir araya getirilmesiyle belli alt grupları detaylı olarak incelemek ve araştırmak için onların etkilendiği temel konularla ilgili görüşme yapılmaktadır (Neuman & Robson, 2014). Benzeşik örnekleme ilgili yöntemde küçük ve homojen olan bir örneklem ele alınıp ayrıntılı şekilde çalışılmaktadır (Neuman, 2014). Benzeşik örnekleme yöntemindeki örneklem, araştırmadaki problemle ilgili olarak evrende bulunan benzeşik durumdaki bir alt grubu veya epeyce özelleşmiş olan bir hususu içerebilmektedir (Strauss & Corbin, 2014).

Çalışma grubu, 2024- 2025 öğretim-öğretim yılında Amasya il merkezi ve ilçelerinde MEB'e bağlı okullarda görevli 8.sınıf Türkçe dersine giren 30 öğretmenden meydana gelmektedir. Türkçe öğretmenlerinden elde edilen dönütlerin olguyu detaylı bir şekilde ortaya koyması ve veri doyumuna ulaşılması nedeniyle araştırmanın çalışma grubu 30 kişi ile sınırlı kalmıştır. Çalışmada yer alan öğretmenlerinin düşüncelerini rahatça söylemeleri ve tanınma endişesi yaşamalarını önlemek için kimlik bilgilerinin gizli tutulması sağlanmış ve Türkçe öğretmeni olan katılımcılar TÖ1, TÖ2, TÖ3, TÖ4,...ve TÖ30 şeklinde kodlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait betimsel verilere aşağıdaki Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Özellikler

	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Düzeyi	Mesleki Kıdem
Katılımcı 1	Kadın	20-29	Lisans	0-5 Yıl
Katılımcı 2	Kadın	30-39	Lisans	6-10 Yıl
Katılımcı 3	Kadın	30-39	Lisans	6-10 Yıl
Katılımcı 4	Kadın	30-39	Lisans	6-10 Yıl
Katılımcı 5	Kadın	30-39	Yüksek Lisans	6-10 Yıl
Katılımcı 6	Kadın	30-39	Lisans	11-15 Yıl
Katılımcı 7	Kadın	30-39	Lisans	11-15 Yıl
Katılımcı 8	Erkek	30-39	Lisans	11-15 Yıl
Katılımcı 9	Erkek	30-39	Yüksek Lisans	11-15 Yıl
Katılımcı 10	Kadın	30-39	Lisans	16-20 Yıl
Katılımcı 11	Kadın	30-39	Yüksek Lisans	16-20 Yıl

Katılımcı 12	Erkek	40-49	Yüksek Lisans	16-20 Yıl
Katılımcı 13	Erkek	40-49	Lisans	16-20 Yıl
Katılımcı 14	Kadın	40-49	Lisans	16-20 Yıl
Katılımcı 15	Kadın	40-49	Lisans	16-20 Yıl
Katılımcı 16	Kadın	40-49	Lisans	16-20 Yıl
Katılımcı 17	Kadın	40-49	Lisans	16-20 Yıl
Katılımcı 18	Erkek	40-49	Lisans	21-25 Yıl
Katılımcı 19	Erkek	40-49	Lisans	21-25 Yıl
Katılımcı 20	Kadın	40-49	Lisans	21-25 Yıl
Katılımcı 21	Kadın	40-49	Yüksek Lisans	21-25 Yıl
Katılımcı 22	Erkek	40-49	Lisans	21-25 Yıl
Katılımcı 23	Kadın	50-59	Lisans	21-25 Yıl
Katılımcı 24	Kadın	50-59	Lisans	21-25 Yıl
Katılımcı 25	Kadın	50-59	Lisans	21-25 Yıl
Katılımcı 26	Erkek	50-59	Lisans	26 Yıl ve Üzeri
Katılımcı 27	Kadın	50-59	Lisans	26 Yıl ve Üzeri
Katılımcı 28	Kadın	50-59	Lisans	26 Yıl ve Üzeri
Katılımcı 29	Erkek	50-59	Yüksek Lisans	26 Yıl ve Üzeri
Katılımcı 30	Erkek	50-59	Lisans	26 Yıl ve Üzeri

Tablo 1’de belirtilen veriler incelendiğinde araştırmada yer alan öğretmenlere cinsiyet açısından bakıldığında öğretmenlerin %33’ünün erkek, %67’sinin kadın olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında katılımcıların %3’ünün 0-5 yıl aralığında, %13’ünün 6-10 yıl aralığında, %13’ünün 11-15 yıl aralığında, %27’sinin 16-20 yıl aralığında, %27’sinin 21-25 yıl aralığında, %17’sinin 26 yıl ve üstü olduğu görülmektedir. Yaş açısından bakıldığında katılımcıların %3’ünün 20-29 yaş aralığında, %33’ünün 30-39 yaş aralığında, %37’sinin 40-49 yaş aralığında, %27’sinin 50-59 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Katılımcıların %20’si yüksek lisans mezunu, %80’i ise lisans mezunudur.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmayı gerçekleştirebilmek amacıyla Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulunun 15.01.2025 tarihli ve 238098 sayılı kararıyla etik kurul izni ve Millî Eğitim Bakanlığından uygulama izni MEB.TT.2025.019414 başvuru nolu evrak ile alınmıştır. Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin LGS Türkçe sorularının 8. sınıf Türkçe ders kitabı etkinlikleri ve tema sonu ölçme değerlendirme sorularıyla uyumuna yönelik görüşlerini derinlemesine edinebilmek amacıyla veriler araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine başvurularak elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarının hazırlanması sürecinde ilgili yazın taraması gerçekleştirilmiş ve bununla ilgili taslak görüşme formları oluşturulmuştur. Öncelikle araştırmanın konusuna yönelik olarak literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması sonrasında oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan sorular uzman görüşü almak için iki akademisyene gösterilmiş,

akabinde ise soruların anlaşılabilirliği açısından iki Türkçe öğretmenine ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama ile Türkçe öğretmenlerinden alınan geribildirimler sonucunda gerekli olan düzeltmeler yapılarak görüşme sorularına son şekli verilmiş, bunun sonucunda oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırma kapsamında bulunan katılımcılara yöneltilmiştir.

Araştırmaya yönelik veriler, belirlenen Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşmeler doğrultusunda toplanmıştır. Görüşmeyle ilgili süreçte çalışmanın amacı ve konusu hakkında bilgi verilip araştırmanın gönüllülük esası gözetilerek yapılacağı, katılımcıların görüşmeye devam edip etmemeye yönelik kararlarında serbest oldukları ifade edilmiştir. Görüşme sırasında öğretmenlerin soruları cevaplarken araştırmacıdan etkilenmemesine gereken özen gösterilmiştir. Görüşme esnasında veri kaybının önüne geçmek için veriler katılımcıların da isteği doğrultusunda not yöntemiyle kaydedilmiştir. Görüşmeler sırasında kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilmeleri için katılımcılara yönelik olarak belirli bir süre verilmemiştir. Görüşme formunda yer alan sorulara Türkçe öğretmenlerinin verdikleri cevaplar onlardan izin alınarak not edilmiş, daha sonra ise gerçekleştirilen her görüşme ve katılımcının gizliliği sağlanarak elde edilen notlar bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiş ve katılımcıya ait her bir veri sistemli şekilde kodlanmıştır.

Marshall ve Rossman (2014) yapılışı ne şekilde olursa olsun araştırmacının iyi bir görüşme gerçekleştirebilmesi için araştırdığı konuyla ilgili kuramsal çerçeveye hakim olması ve görüşmeden önce iyi bir hazırlık yapması gerektiğini belirtmektedirler. Görüşmeden önce yapılacak hazırlık araştırmacının büyük oranda zihinsel ve duygusal bir şekilde hazırlanmasını gerekli kılsa da görüşme formunun hazırlanmasının da önemli olduğunu ifade etmektedirler.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada ulaşılan verileri çözümlemede betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde amaç, ham olarak sağlanan verileri okuyucuların kavrayabilecekleri ve istedikleri zaman kullanabilecekleri duruma getirmektir. Betimsel analizde ulaşılan veriler, daha önce ifade edilen temalara/kodlara göre özetlenip yorumlanmaktadır. Kullanılan bu analizin amacı, verileri düzenlenmiş olarak ve yorumlayarak açıklamaktır. Bunun yanında araştırmacı bulgular neticesinde öznel değerlendirmelerde bulunarak bulgular arasında neden sonuç ilişkisi kurup karşılaştırmalar yapmaktadır (Kvale, 1994). Betimsel analiz, genel olarak nitel veri üzerinde ayrıntılı ayrıştırmayı gerektirmeyen verileri işlemede kullanılmaktadır (Miles &

Huberman, 1994).

Veri analiziyle ilgili süreç, elde edilmiş olan verilerin anlamını aktarmayı kapsamaktadır. Verilerin neticesini aktarma; ulaşılan bulguların birleştirilmesi, yorumlanması ve çözümlenmesi süreçlerini içermektedir (Merriam, 2013). Analiz sürecinde öncelikli olarak araştırmanın amacı ve konusu dikkate alınarak temalar oluşturulmuştur. Araştırmanın konusuna yönelik literatür taraması sonucunda araştırmayla ilgili ulaşılan veriler ayrıntılı olarak incelenmiş; katılımcıların yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlar listelenmiştir. Bu listelerdeki benzer yanıtlar saptanarak oluşturulan temalar çerçevesinde kodlar çıkartılmıştır. Verilerden ulaşılan kodlar sistemli bir şekilde düzenlenmiştir. Ayrıca araştırma hakkında görüşlerine yer verilen katılımcıların kodları içeren söylemleri geçerliliği için doğrudan alıntı yoluyla örnek cümle şeklinde aslına bağlı kalınarak aktarılmıştır. Görüşüne başvuru Türkçe öğretmenleri kısaltma ve numara (TÖ1, TÖ2, ...) kullanılarak adlandırılmıştır. Katılımcıların görüşlerine yer verilirken bu kısaltmalar kullanılmıştır.

Nitel araştırmalarında geçerlik ve güvenirlik durumunun belirlenmesi araştırmayla ilgili inandırıcılık ve kabul bulma derecesini önemli oranda etkilemektedir. Geçerlik ve güvenirlik için farklı ölçme metotları ele alınarak saptanabilen nitel araştırmalarda kesin bir şekilde geçerlik ve güvenirliğe yönelik tespit yapılamamaktadır (Baltacı, 2019). Bireylerle ilgili çeşitliliği sağlamak için amaçlı örneklem yönteminin seçilmesi geçerliği sağlamaktadır. Bu araştırmada güvenirliği (tutarlık) sağlamak için veri toplama aracının oluşturulması hakkında teferruatlı bilgilere yer verilmiştir. Bu şekilde araştırmayla ilgili tutarlılık sağlanmıştır. Fakat doğru bilgiyi elde etme konusunda gerekli olan önlemlerin alınması (geçerlik), araştırma aşamasının ve verilerinin bir diğer araştırmacının değerlendirme yapmasını sağlayacak biçimde tanımlanması (güvenirlik), nitel araştırmayı gerçekleştiren kişiden beklenen sorumluluktur (Yıldırım & Şimşek, 2016).

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR

Araştırmanın bulguları oluşan temalara göre; LGS'ye yönelik algılar, öğrencilerin LGS'yi önemseme durumu, okuduğunu anlama becerisinin LGS'deki etkisi, LGS'de Türkçe dersi için ayrılan sürenin yeterliliği, LGS'nin öğretmenlik performansındaki önemi, sekizinci sınıf LGS Türkçe sorularının dağılımı, Türkçe ders kitabı etkinliklerinin LGS sorularına uyumu, Türkçe ders kitabı tema sonu değerlendirme sorularının LGS sorularına uyumu, Türkçe ders kitaplarının öğrencilerin LGS'ye hazırlanma sürecindeki yeterlilik durumu, LGS'ye hazırlık sürecinde öğrencilerin Türkçe dersiyle ilgili kaynak ihtiyacı, LGS'ye hazırlık sürecinde öğrencilerin Türkçe dersiyle ilgili tutumları, öğrenme öğretme sürecinde Türkçe dersinde yaşananlar, LGS Türkçe sorularının Türkçe Öğretim Programı'nı kapsayıcılığı ve LGS Türkçe sorularında başarıyı artırmaya yönelik gerekli çözüm önerileri başlıklarına ayrılarak bu bulgular 14 başlık altında tablolastırılmıştır.

4.1. LGS'ye Yönelik Öğretmen Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmada elde edilen verilerle ilgili analiz görüşme soruları doğrultusunda gerçekleşmiştir. Buna göre araştırmadaki ilk görüşme sorusu "LGS nedir?" şeklindedir. Verilerin analizi yapıldığında katılımcılar LGS ile ilgili algıları; öğrencilerin bilgilerini ölçme, nitelikli öğrencileri belirleme, bilgilerin sorular üzerinde yorumlanmasını sağlama, öğrencilerin nitelikli liselere yerleşmesini sağlama, öğrencilerin üst kademeye yerleşmesinde adaleti sağlama, iyi bir üniversiteye açılan kapının anahtarı olma, yüzde ona hitap etme, birçok özelliği gerektirme, karşılaşılan ilk ciddi sınav olma ve her yıl yapılma şeklinde sıralamışlardır. Katılımcı görüşleriyle ilgili tablonun gösterimi aşağıdadır.

Tablo 5. LGS'ye İlişkin Algılar

Kod	f	Örnek Cümle
Öğrencilerin bilgilerini ölçme	8	"LGS, öğrencilerin liselere geçişini belirleme sürecinde bilgilerini ölçmek ve sırlamalarını belirlemek amacıyla yapılmaktadır." (TÖ3).
Nitelikli öğrencileri belirleme	7	"LGS, ilköğretim kademesindeki nitelikli öğrencileri belirleyip bir üst kademeye geçişte yerleştirme yapmak için uygulanan sınavdır." (TÖ8).

Bilgilerin sorular üzerinde yorumlanmasını sağlama	3	<i>“Öğrencilerin okuduğunu anlamalarını, bilgilerini sorular üzerinde yorumlamalarını ve öğrencilerin bilgilerinin analiz edilip edilmediğini ölçen bir sınavdır.”(TÖ1).</i>
Öğrencilerin nitelikli liselere yerleşmesini sağlama	3	<i>“LGS, öğrencilerin nitelikli bir lisede okumaları için hazırlanıp başarıyla tamamlamaları gereken zorlu bir süreçtir.”(TÖ23).</i>
Öğrencilerin üst kademeye yerleşmesinde adaleti sağlama	2	<i>“Mevcut öğrencilerin bir üst kademeye adaletli bir şekilde yerleşmesini sağlamak için yapılan bir sınavdır.”(TÖ5).</i>
İyi bir üniversiteye açılan kapının anahtarı olma	2	<i>“Öğrencilerin okuduğunu anlama, yorumlama ve ayrıca stresini yönetmesi gereken bir sınavdır. Bir nevi iyi bir üniversiteye açılan kapının anahtarıdır.”(TÖ12).</i>
Yüzde ona hitap etme	2	<i>“LGS, nitelikli bir liseye sınavla yerleşebilmek amacıyla sınava giren 8. sınıf öğrencilerden %10’nuna hitap eden sıralama sınavıdır.”(TÖ26).</i>
Birçok özelliği gerektirme	1	<i>“Disiplinli, ders çalışan ve kitap okuyarak okuma alışkanlığı kazanmış; anlama, anlatma becerileri oluşmuş öğrencilerin belirlenmesine yönelik bir sınavdır.”(TÖ4).</i>
Karşılaşılan ilk ciddi sınav olma	1	<i>“Öğrencilerin yaşamlarında karşılaştıkları ilk ciddi ve önemli olan bir eleme sınavıdır.”(TÖ20).</i>
Her yıl yapılma	1	<i>“Milli Eğitim Bakanlığı tarafından her yıl ortaöğretime geçiş için 8. sınıflara yönelik yapılan merkezi sınav sistemidir.”(TÖ2).</i>
Toplam	30	

Yukarıdaki ifadelerde de görüldüğü gibi katılımcıların LGS’ye ilişkin algılarda en fazla olarak öğrencilerin bilgilerini ölçme şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Bunu nitelikli öğrencileri belirleme, bilgilerin sorular üzerinde yorumlanmasını sağlama, öğrencilerin nitelikli liselere yerleşmesini sağlama, öğrencilerin üst kademeye yerleşmesinde adaleti sağlama, iyi bir üniversiteye açılan kapının anahtarı olma, yüzde ona hitap etme şeklindeki unsurlar takip etmektedir. Katılımcıların LGS’ye ilişkin algılarda ise en az karşılaşılan unsurlar birçok özelliği gerektirme, ilk ciddi sınav olma ve her yıl yapılma şeklindedir.

4.2. Öğrencilerin LGS'yi Önemseme Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci görüşme sorusu “Öğrenciler LGS’yi ne kadar önemsiyor? Örneklerle açıklayınız” şeklindedir. Verilerin analizi neticesinde katılımcılar öğrencilerin LGS’yi önemseme durumlarını; öğrenciden öğrenciye değişen bir durum olma, aile ve çevre faktörü, öneminin farkına varma, idareciler ve öğretmenlerin tutumlarının etkisi, şartların

elverişliliği, meslek seçiminde belirleyici olması, okul başarısı ve öğrenci rekabeti, gelecek kaygısı duyma ve hedefe odaklanma gibi etkenlere bağlı olarak değiştiği şeklinde sıralanmışlardır. Katılımcı görüşleriyle ilgili tablonun gösterimi aşağıdadır.

Tablo 6. Katılımcıların Öğrencilerin LGS'yi Önemseme Durumuna Yönelik Görüşleri

Kod	f	Örnek Cümle
Öğrenciden öğrenciye değişen bir durum olma	5	<i>"Sınavın önemsenip önemsenmemesi öğrenciden öğrenciye değişen bir durumdur. İstekli, arzulu, sınavı önemseyen öğrenciler olduğu gibi sınavı önemsemeyip sınavla hiç alakası olmayan öğrenciler de bulunmaktadır."(TÖ5).</i>
Aile ve çevre faktörü	5	<i>"Bu sınav hakkında her öğrenci bilgilendiriliyor ama bu bilgilendirmeleri her öğrenci aynı düzeyde dikkate almayabiliyor. Önemseme durumu; bilinçli çevreye sahip olmaya, anne-baba tutumuna, önünde örnek birilerinin olup olmamasına göre değişebiliyor."(TÖ17).</i>
Öneminin farkına varma	4	<i>"LGS'nin hayatlarına etki etmesi noktasında kendileri için sahip olduğu önemi kavrayan öğrenciler, olanaklarının uygunluğu oranında LGS'ye önem vermektedirler."(TÖ14).</i>
İdareciler ve öğretmenlerin tutumlarının etkisi	3	<i>"Öğrencilerin LGS'yi önemseme durumu okul idaresinin ve öğretmenlerin sınava karşı tutumlarına, sınıf ortamındaki rekabete, okulun bulunduğu bölgeye göre değişebiliyor. Okul idaresi ve öğretmenler öğrencileri LGS hakkında bilgilendiriyorsa kurslar açılıyor, belirli aralıklarla denemeler yapılıyorsa öğrenciler de sınavı önemsiyor."(TÖ8).</i>
Şartların elverişliliği	3	<i>"Bilinçli bir aileye sahip olan, çevresi tarafından öğrencinin geleceği için LGS'nin önemi vurgulanan ve nitelikli bir liseye gitmek için şartları her yönden elverişli olan öğrenciler LGS'ye büyük önem vermektedirler. Bu özelliklerden mahrum kalan öğrencilerin önemseme durumu yeterli olmamaktadır."(TÖ20).</i>
Meslek seçiminde belirleyici olması	2	<i>"LGS öğrencilerin arzuladıkları okullara yerleşmelerinin yanında onların meslek seçiminde de önemli yer alıyor. Bu durum da bu bilinçteki öğrencilerin daha çok önemsemesini sağlıyor."(TÖ28).</i>
Okul başarısı ve öğrenci rekabeti	2	<i>"Okul başarısı iyiye ve öğrenciler arası rekabet varsa öğrenciler daha fazla çaba gösterebiliyorlar. Diğer yandan genelde merkeze yakın okullarda ailenin maddi durumu ve statüsünden kaynaklı öğrenciye yönelik ilgi fazla olduğundan okulun bulunduğu bölgeye göre değişebiliyorlar."(TÖ8).</i>
Gelecek kaygısı duyma	1	<i>"Geleceği ile ilgili kaygı taşıyan öğrenciler bu sınava önem vermek durumunda kalıyor. Aslında sınavı çocuğunun geleceği için aile çocuğa empoze ediyor."(TÖ1).</i>
Hedefe odaklanma	1	<i>"Özellikle iyi bir lise hedefi olan öğrenciler LGS'yi çok önemsemektedirler. 8.sınıfta yıl boyunca hazırlık süreci içinde LGS'ye yönelik çalışmalar yapmaktadırlar. Birçok sportif, kültürel, sanatsal faaliyete bile ara vermektedirler."(TÖ23).</i>

Yukarıdaki ifadelerde de görüldüğü üzere katılımcıların LGS'yi önemseme durumlarını en fazla, öğrenciden öğrenciye değişen bir durum olma ile aile ve çevre faktörü unsuru şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Bunu öneminin farkına varma, idareciler ve öğretmenlerin tutumlarının etkisi, şartların elverişliliği, meslek seçiminde belirleyici olması ve okul başarısı ile öğrenci rekabetinin takip ettiği görülmektedir. Katılımcıların LGS'yi önemseme durumlarını en az ise gelecek kaygısı duyma ve hedefe odaklanma şeklinde ifade ettikleri görülmüştür.

4.3. Okuduğunu Anlama Becerisinin LGS'deki Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü görüşme sorusu “LGS’de okuduğunu anlama becerisinin etkisi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” şeklindedir. Verilerin analizi neticesinde katılımcılar LGS’de okuduğunu anlama becerisinin etkisi hakkındaki düşüncelerini; tüm soruların temelini oluşturması, sınavın okuduğunu anlama üzerine kurulu olması, üretkenliği sağlaması, üst düzey düşünme becerisi kazandırması, birçok özelliği barındırması ve sorularda ne istenildiğinin anlaşılmasını sağlaması şeklinde sıralamışlardır. Katılımcı görüşleriyle ilgili tablonun gösterimi aşağıdadır.

Tablo 7. Katılımcıların Okuduğunu Anlama Becerisinin LGS’deki Etkisine Yönelik Görüşleri

Kod	f	Örnek Cümle
Tüm soruların temelini oluşturması	5	<i>“Okuduğunu anlama LGS’de tüm soruların temelini oluşturuyor. Sınavda son yıllarda doğrudan bilgi değil de verilen bilgileri yorumlama tarzında sorular çıktığı için okuduğunu anlayabilen öğrenciler tüm derslerde de başarı sağlayabiliyorlar.”(TÖ8).</i>
Sınavın okuduğunu anlama üzerine kurulu olması	4	<i>“Sınav okuduğunu anlama üzerine kurulu bir sınav olduğu için bu sınavda başarılı olmak için öğrencilerin kesinlikle okuduğunu anlaması gerekmektedir.”(TÖ5).</i>
Üretkenliği sağlaması	4	<i>“Bir sayfada yer alan sözcüklerin yalnızca sözcük değil, aynı zamanda bir düşünceye ait olduğunu da anlamak gerekmektedir. Hayatta başarılı olmak için anlama seviyesinin gelişmiş olması lazımdır. LGS’de anlama düzeyi gelişmiş öğrenciler sorulara farklı açılardan bakabilmekte ve çözüm için farklı seçenekler üretebilmektedirler.”(TÖ20).</i>
Üst düzey düşünme becerisi kazandırması	3	<i>“Okuduğunu anlamak öğrencilere üst düzey düşünme beceri kazandırır ve öğrencilerin diğer becerilerinin de gelişmesine katkı sunmaktadır. Bu da öğrencilerin sınav başarısını olumlu bir şekilde doğrudan etkilemektedir.”(TÖ14).</i>

Birçok özelliği barındırması	2	<i>“Okuduğunu anlamak bireylerin problem çözme, eleştirel düşünme, karar verme, yaratıcılık gibi birçok becerilerinin gelişmesini sağlar ve bu da LGS sorularının çözümüne olumlu bir şekilde yansır.”(TÖ27).</i>
Sorularda ne istenildiğinin anlaşılmasını sağlaması	2	<i>“Sadece Türkçe dersi için değil, bütün LGS dersleri için okuduğunu anlamamanın önemli katkısı vardır. Bazen öğrenciler soruda doğru cevabı bilseler bile ne istendiğini bilmedikleri için soruları cevaplayamıyorlar. Burada da okuduğunu anlamamanın önemi ortaya çıkıyor.”(TÖ17).</i>
Toplam	20	

Tablo 7’de de görüldüğü üzere katılımcıların büyük çoğunluğunun LGS’de okuduğunu anlama becerisinin etkisi hakkındaki düşüncelerini; tüm soruların temelini oluşturması, sınavın okuduğunu anlama üzerine kurulu olması ve üretkenliği sağlaması şeklinde belirttikleri görülürken en az ise birçok özelliği barındırması ve sorularda ne istenildiğinin anlaşılmasını sağlaması şeklinde ifade ettikleri görülmüştür.

4.4. LGS’de Türkçe Dersi İçin Ayrılan Sürenin Yeterliliğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü görüşme sorusu “LGS’de Türkçe dersi için ayrılan sürenin yeterliliği konusundaki düşünceleriniz nelerdir?” şeklindedir. Veriler analizi sonucunda katılımcılar LGS’de Türkçe dersi için ayrılan sürenin yeterliliği konusundaki düşüncelerini; bazı soruların fazla zaman aldığı, okuma seviyesinin belirleyici olduğu, sözeldeki süre Türkçede tüketildiğinden diğer sözel derslere zaman kalmadığı, soruların uzunluğu ve zorluğuna göre değişkenlik gösterdiği ile öğrenciden öğrenciye değiştiği şeklinde sıralamışlardır. Katılımcı görüşleriyle ilgili tablonun gösterimi aşağıdadır.

Tablo 8. Katılımcıların LGS’deki Türkçe Sorularına Ayrılan Sürenin Yeterliliğine Yönelik Görüşleri

Kod	f	Örnek Cümle
Bazı soruların fazla zaman aldığı	3	<i>“Özellikle sözel mantık soruları öğrencilerin zamanını fazlasıyla götürmekte ve okuma alışkanlığı edinmeyen öğrenciler için de bazı paragraf soruları zorlayıcı olmaktadır.”(TÖ9).</i>
Okuma seviyesinin belirleyici olduğu	3	<i>“Okuma seviyesi iyi olan öğrenciler için sınavda Türkçe dersine ayrılan süre yeterli olurken okuma seviyesi yeterli düzeyde olmayan öğrenciler için süreyi yetiştirme konusunda birtakım sorunlar yaşanmaktadır.”(TÖ6).</i>
Sözeldeki süre Türkçede tüketildiğinden diğer sözel derslere zaman kalmadığı	2	<i>“Türkçe dersi için ayrılan müstakil bir zaman dilimi olmadığından sözel bölüm için ayrılan sürenin uzun bir kısmı Türkçe dersinde değerlendirilmekte ve aynı bölümde yer alan diğer sözel derslere zaman kalmamaktadır.”(TÖ1).</i>

Sorularının uzunluğu ve zorluğuna göre değişkenlik gösterdiği	2	<i>“Sınavda yöneltilen bazı soruların çok uzun ve zor olması öğrencilerin soruları anlayabilmek için birkaç kez okumalarını gerektirdiğinden bu tür soruların bulunduğu sınavlarda öğrenciler sınavla ilgili zamanı yetiştirememektedirler.”(TÖ20).</i>
Öğrenciden öğrenciye değiştiği	2	<i>“Bunun bir sıralama sınavı olduğunu unutmamak lazım. Bence zamanın yeterlilik durumu öğrenciye göre değişmektedir. İyi hazırlanan, iyi çalışan öğrencilerin zamanla ilgili durumu diğer öğrencilere göre daha yeterli diye düşünüyorum.”(TÖ30).</i>
Toplam	12	

Yukarıdaki ifadelerde de görüldüğü üzere katılımcıların LGS’de Türkçe dersi için ayrılan sürenin yeterliliği konusunda çoğunluğun bu durumu bazı soruların fazla zaman aldığı ve okuma seviyesinin belirleyici olduğu şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcıların LGS’de Türkçe dersi için ayrılan sürenin yeterliliği konusunu sözeldeki süre Türkçede tüketildiğinden diğer sözel derslere zaman kalmadığını, soruların uzunluğu ile zorluğuna göre değişkenlik gösterdiğini ve öğrenciden öğrenciye değiştiğini ise en az ifade ettikleri görülmüştür.

4.5. LGS'nin Öğretmenlik Performansına İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci görüşme sorusu “LGS’nin öğretmenlik performansındaki önemi nedir?” şeklindedir. Veriler analiz edildiğinde katılımcılar LGS’nin öğretmenlik performansındaki önemini; öğretmenlerin daha dinamik olmasını sağlama, öğrenme öğretme motivasyonunu artırma, daha azimli hale getirme, performansın yükselmesini sağlama, istek ve arzuyu artırma, MEB’in kararından dolayı daha çok çaba gösterme, konulara ve soru kalıplarına hakimiyeti sağlama, soru çözme taktikleri geliştirmesine katkıda bulunma ve daha çok çalışmasını sağlama şeklinde sıralamışlardır. Katılımcı görüşleriyle ilgili tablonun gösterimi aşağıdadır.

Tablo 9. Katılımcıların LGS’nin Öğretmenlik Performansındaki Önemine Yönelik Görüşleri

Kod	f	Örnek Cümle
Öğretmenlerin daha dinamik olmasını sağlama	5	<i>“LGS sürecinde öğretmenlerin daha dinamik ve öğrenciyle daha iyi ilişkiler içinde olduğunu düşünüyorum.”(TÖ23).</i>
Öğrenme öğretme motivasyonunu artırma	5	<i>“LGS’ye öğrenci hazırlamak öğrenme öğretme motivasyonunu artırıyor. Hem dersle ilgili yenilikleri yakından takip etmek hem de her sınıf kademesine yönelik konu ve kazanımların tekrar etmemizi sağlıyor. Ayrıca LGS’ye öğrenci hazırlamak bir plan, program gerektirdiği için bizi olumlu etkiliyor.”(TÖ8).</i>

Daha azimli hale getirme	4	<i>“Bir öğrencimin bile işlemediğim ya da eksik bıraktığım konu yüzünden soru kaçırmam bende müthiş bir vicdan azabı yaratır, kendimi suçlu hissedirim. O yüzden genellikle her konuda fazla soru çözdürmeye çalışırım. Bütün bunlar da beni daha azimli hale getiriyor.”(TÖ12).</i>
Performansın yükselmesini sağlama	3	<i>“LGS öğretmen performansını olumlu olarak etkilemekte ve sürekli yükselmesini sağlamaktadır. Öğretmen derse, konulara, testlere daha fazla kendini vermektedir çünkü bu sınavın hiçbir zaman telafisi yoktur.”(TÖ7).</i>
İstek ve arzuyu artırma	3	<i>“LGS’ye hazırlanan öğrencilerin çabaları öğretmenlerin mesleğine yönelik istek ve arzularını artırmaktadır.”(TÖ5).</i>
MEB’in kararından dolayı daha çok çaba gösterme	3	<i>“LGS için çok emek harcayan öğrenciler var. Fakat MEB sınav için derslerde ders kitabının kullanımını yeterli gördüğü için daha çok çabalayıp öğrencilere yardımcı olmaya çalışıyoruz.”(TÖ17).</i>
Konulara ve soru kalıplarına hakimiyeti sağlama	2	<i>“LGS, öğretmen ve öğrenci bir üçgenin üç ana noktası olarak düşünülürse bu durum öğretmenlerin konulara hakimiyetini ve LGS soru kalıplarından haberdar olmalarını sağlamaktadır. Bunlar da süreci etkileyen önemli unsurlardır.”(TÖ10).</i>
Soru çözme taktikleri geliştirmesine katkıda bulunma	1	<i>“Kazanımların kazandırılması sürecinin dışında soru çözümüne yönelik taktiklerin gelişmesinde katkıda bulunduğunu söyleyebilirim.”(TÖ4).</i>
Daha çok çalışmasını sağlama	1	<i>“Öğretmenin performansını ve çalışmasını artırır. Farklı soru çözümleri, öğrencilerin çözemedikleri soruları çözmek öğretmeni daha çok çalışmaya yönlendirir.”(TÖ30).</i>
Toplam	27	

Tablo 9’da da görüldüğü üzere katılımcıların LGS’nin öğretmenlik performansındaki önemini çoğunluğun LGS’nin öğretmenlerin daha dinamik olmasını sağladığı ve öğrenme öğretme motivasyonunu artırdığı şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Bunları sırayla daha azimli hale getirme, performansın yükselmesini sağlama, istek ve arzuyu artırma, MEB’in kararından dolayı daha çok çabalama, konulara ve soru kalıplarına hakimiyeti sağlama izlemektedir. Katılımcıların soru çözme taktikleri geliştirmesine katkıda bulunma ve daha çok çalışmasını sağlama olarak ise en az ifade ettikleri görülmüştür.

4.6. Sekizinci sınıf Türkçe Sorularının Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı görüşme sorusu “ Sekizinci sınıf LGS Türkçe sorularının dağılımı hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” şeklindedir. Verilerin analizi neticesinde

katılımcılar 8. sınıf LGS Türkçe sorularının dağılımı hakkındaki düşüncelerini; her yıl konulara göre farklılık gösterdiği, dil bilgisi ile yazım noktalama sorularının yetersiz kaldığı, soruların konu dağılımının farklı olduğu, çoğu sorunun okuduğunu anlama ve yorumlamaya dayalı olduğu, dil bilgisi sorularının seçiciliğinin zayıf olduğu ve soru dağılımının düzgün olmadığı şeklinde sıralamışlardır. Katılımcı görüşleriyle ilgili tablonun gösterimi aşağıdadır.

Tablo 10. Katılımcıların Sekizinci Sınıf Türkçe Sorularının Dağılımına Yönelik Görüşleri

Kod	f	Örnek Cümle
Her yıl konulara göre farklılık gösterdiği	6	<i>“LGS’de 8.sınıf bazı Türkçe konularından her sene soru gelmiyor. Bazı konulardan bazı yıllar iki soru çıkarken bazı yıllar hiç soru gelmeyebiliyor.8.sınıfta işlenen tüm konularla ilgili birer tane sorunun mutlaka gelmesi gerektiğini düşünüyorum.”(TÖ8).</i>
Dil bilgisi ile yazım noktalama sorularının yetersiz kaldığı	5	<i>“Okuma ve anlama şüphesiz çok önemli ama dilin temel yapıları da bir o kadar önemlidir. Dil bilgisine, yazım ve noktalama kurallarına daha çok soru ayrılmalıdır”(TÖ3).</i>
Soruların konu dağılımının farklı olduğu	5	<i>“Paragrafa yönelik olarak yöneltilen sorular tüm soruların yarısını oluştururken sınavda çıkan dilbilgisi sorularının sayısı ise 3-4’ü geçmemektedir.”(TÖ15).</i>
Çoğu sorunun okuduğunu anlama ve yorumlamaya dayalı olduğu	4	<i>“Türkçe sorularının çoğu öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve yorumlama gücünü ortaya koymaya yönelik olarak sorulmaktadır. Okuma becerisinin ön plana çıkarıldığını düşünüyorum.”(TÖ9).</i>
Dil bilgisi sorularının seçiciliğinin zayıf olduğu	3	<i>“Sınavlarda dilbilgisi konularına yönelik sorular az çıkıyor ve ne yazık ki kavratmak için çok çaba harcanmasına rağmen sorular çok seçici olmuyor.”(TÖ12).</i>
Soru dağılımının düzgün olmadığı	3	<i>“LGS’de Türkçe sorularının dağılımını soru sayısına göre düzgün değil. İmla ve noktalamaya daha çok yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca sözel mantık soruları Türkçe bölümünde yer almamalıdır.”(TÖ26).</i>
Toplam	26	

Yukarıdaki ifadelerde de görüldüğü gibi katılımcıların sekizinci sınıf LGS Türkçe sorularının dağılımı hakkındaki düşüncelerini en çok, her yıl konulara göre farklılık gösterdiği şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Bunu dil bilgisi ile yazım noktalama sorularının yetersiz kaldığı, soruların konu dağılımının farklı olduğu ve çoğu sorunun okuduğunu anlama ve yorumlamaya dayalı olduğunun takip ettiği görülmektedir. Katılımcılar sekizinci sınıf LGS Türkçe sorularının dağılımı hakkındaki düşüncelerini en az ise dil bilgisi

sorularının seçiciliğinin zayıf olduğu ve soru dağılımının düzgün olmadığı şeklinde ifade etmişlerdir.

4.7. Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin LGS Sorularına Uyumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci görüşme sorusu “Türkçe ders kitabı etkinliklerinin LGS sorularına uyumu konusundaki düşünceleriniz nelerdir?” şeklindedir. Verilerin analizi neticesinde katılımcılar Türkçe ders kitabı etkinliklerinin LGS sorularına uyumu konusundaki düşüncelerini; etkinlikler sınav soruları için yetersiz, etkinlikler ile LGS sorularının ölçtükleri beceriler farklı, ders kitabını hazırlayan yayınevine göre değişmekte, seviyeleri farklı, bazı sınav konularına etkinliklerde az yer verilmekte, uyum yönünden alakasız, etkinlikler üst düzey becerileri geliştirmekten uzak ve yeni nesil tarzı soruların uzağında şeklinde sıralamışlardır. Katılımcı görüşleriyle ilgili tablonun gösterimi aşağıdadır.

Tablo 11. Katılımcıların Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin LGS Sorularına Uyumuna Yönelik Görüşleri

Kod	f	Örnek Cümle
Etkinlikler sınav soruları için yetersiz	7	<i>“Ders kitabı etkinlikleri LGS sınav soruları için yetersiz olduğu herkes tarafından kabul gören bir durumdur.”(TÖ5).</i>
Etkinlikler ile LGS sorularının ölçtükleri beceriler farklı	7	<i>“LGS’de son yıllarda yeni nesil ya da beceri temelli dediğimiz tarzda soru karşımıza çıkmaya başladı. Buna rağmen ders kitabındaki etkinliklerde birkaç soru dışında bu tarz sorulara rastlamıyoruz. LGS’de sorular daha üst düzey becerileri ölçerken etkinliklerde bilgi, kavrama gibi alt düzey becerileri ölçen sorular bulunmaktadır.”(TÖ8).</i>
Ders kitabını hazırlayan yayınevine göre değişmekte	6	<i>“Yayınevinin hazırladığı ders kitabına göre değişiklik göstermektedir. Bazılarının etkinlikleri çok yüzeysel olurken bazıları içerik bakımından çok donanımlıdır.”(TÖ6).</i>
Seviyeleri farklı	6	<i>“Türkçe ders kitabı etkinliklerinin LGS soru kalıplarına uygun yeterlikte olmadığını düşünüyorum. Ders kitaplarında yer alan etkinlik ve test uygunluğu ile uyumluluğu LGS soruları ile aynı seviyede değildir.”(TÖ10).</i>
Bazı sınav konularına etkinliklerde az yer verilmekte	5	<i>“Türkçe ders kitabı etkinliklerinde özellikle sözel mantık ve görsel okumaya yönelik etkinliklere çok az yer verilmekte oysa LGS’de bu konulara yönelik olarak yeterli sayıda soru çıkmaktadır.”(TÖ7).</i>
Uyum yönünden alakasız	4	<i>“Uyum yönünden alakası yok diyebilirim. Tabi metin okuma, okuduğunu anlama, kendini ifade edebilme, sözcük çalışması gibi etkinliklerin LGS’ye faydası olacaktır. Ancak LGS tarzı sorularda öğrencileri beslemeye yönelik çalışmalara yok denecek kadar az rastlanmaktadır.”(TÖ17).</i>

Etkinlikler üst düzey beceriyi geliştirmeden uzak	3	<i>“Türkçe ders kitabı etkinlikleri ile LGS soruları arasında herhangi bir uyum bulunmamaktadır. Kitaptaki etkinlikler çok alt düzeyde olup üst düzey hiçbir beceriyi geliştirmemektedir.”(TÖ15).</i>
Yeni nesil tarzı soruların uzağında	2	<i>“Kitaplardaki etkinlikler bu uyum konusunda çok eksik ve yeni nesil tarzı soruları desteklememektedir. Öğrenciler bu tarzda sorularla karşılaşınca yetersiz kalıyorlar.”(TÖ1).</i>
Toplam	40	

Tablo 11’de görüldüğü üzere katılımcıların Türkçe ders kitabı etkinliklerinin LGS sorularına uyumu konusunda çoğunluğu, etkinliklerin sınav soruları için yetersiz kaldığını ve etkinlikler ile LGS sorularının ölçtükleri becerilerin farklı olduğunu ifade etmektedirler. Bunları sırayla ders kitabını hazırlayan yayınevine göre değiştirmek, seviyeleri farklı, bazı sınav konularına etkinliklerde az yer verilmekte, uyum yönünden alakasız, etkinlikler üst düzey becerileri geliştirmekten uzak şeklinde ifadeler takip etmektedir. Katılımcıların Türkçe ders kitabı etkinliklerinin LGS sorularına uyumu konusunda yeni nesil tarzı soruların uzağında olduğunu ise en az ifade ettikleri görülmüştür.

4.8. Türkçe Ders Kitabı Tema Sonu Değerlendirme Sorularının LGS Sorularıyla Uyumuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci görüşme sorusu “Türkçe ders kitabı tema sonu değerlendirme sorularının LGS sorularına uyumu konusundaki düşünceleriniz nelerdir?” şeklindedir. Veriler analiz edildiğinde katılımcılar Türkçe ders kitabı tema sonu değerlendirme sorularının LGS sorularına uyumu konusundaki düşüncelerini; LGS’ye göre sorular basit, ölçtükleri beceri ve zorluk yönünden benzer değil; sorular uzunluk, içerik ve tarz yönünden farklı, son yıllarda bazı sorular birbirine yaklaşmakta, tema ölçme değerlendirme soruları LGS’yi tam olarak desteklememekte ve tarz olarak farklı içerik olarak uyumlular şeklinde sıralamışlardır. Katılımcı görüşleriyle ilgili tablonun gösterimi aşağıdadır.

Tablo 12. Katılımcıların Türkçe Ders Kitabı Tema Sonu Değerlendirme Sorularının LGS Sorularıyla Uyumuna Yönelik Görüşleri

Kod	f	Örnek Cümle
LGS’ye göre sorular basit	5	<i>“Tema sonu değerlendirmeler ders kitabı kazanımlarını ölçmek için uygun olduğunu söyleyebilirim ancak LGS için uyumlu değil, hatta çok basit kalmaktadır.”(TÖ1).</i>
Ölçtükleri beceri ve zorluk yönünden benzer değil	5	<i>“Tema sonu değerlendirme soruları LGS soruları ile ölçtükleri beceri ve zorluk yönünden benzerlik göstermemektedirler.”(TÖ29).</i>

Sorular uzunluk içerik ve tarz yönünden farklı	5	<i>“Ders kitaplarındaki tema değerlendirme soruları birkaç soru dışında LGS ile uyumlu değil. Hem soruların uzunluğu hem de içeriği, tarzı açısından uyum bulunmamaktadır. Tema sonu değerlendirme soruları LGS’ye hazırlık sorusu gibi değil de temadaki konuların hatırlatıcısı gibidir.”(TÖ8).</i>
Son yıllarda bazı sorular birbirine yaklaşımakta	4	<i>“Önceki yıllarda tema sonu değerlendirme soruları çok basitti fakat son yıllarda LGS’de Tema sonu değerlendirme sorularına yakın sorular çıkmaya başladı.”(TÖ6).</i>
Tema ölçme değerlendirme soruları LGS’yi tam olarak desteklememekte	3	<i>“Tema ölçme değerlendirme soruları kavrama düzeyinde olan basit sorulardır. Bu değerlendirme soruları içinde yer alan çoktan seçmeli sorular da LGS sorularını destekleme bakımından yetersiz kalmaktadır.”(TÖ3).</i>
Tarz olarak farklı içerik olarak uyumlular	3	<i>“Tema sonlarındaki değerlendirme soruları kazanım ölçmeye yönelik sorular olup İçerek bakımından LGS soruları ile uyumlu iken tarz olarak LGS sorularından çok uzaktır.”(TÖ17).</i>
Toplam	25	

Tablo 12’de görüldüğü gibi katılımcıların çoğunun Türkçe ders kitabı tema sonu değerlendirme sorularının LGS sorularına uyumu konusundaki düşüncelerini; LGS’ye göre sorular basit, ölçtükleri beceri ve zorluk yönünden benzer değil; sorular uzunluk, içerik ve tarz yönünden farklı, son yıllarda sorular birbirine yaklaşımakta olduğu şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcıların Türkçe ders kitabı tema ölçme değerlendirme sorularının LGS sorularına uyumu konusundaki düşüncelerini ise en az tema ölçme değerlendirme soruları LGS’yi tam olarak desteklememekte ve tarz olarak farklı içerik olarak uyumlular şeklinde ifade ettikleri görülmüştür.

4.9. Türkçe Ders Kitaplarının Öğrencilerin LGS’ye Hazırlanma Sürecindeki Yeterliliğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu görüşme sorusu “Türkçe ders kitapları öğrencilerin LGS’ye hazırlanmasında yeterli midir? Nedenleriyle açıklayınız.” şeklindedir. Veriler analiz edildiğinde katılımcılar Türkçe ders kitaplarının öğrencilerin LGS’ye hazırlanması sürecindeki yeterliliğine yönelik düşüncelerini; LGS daha fazla etkinlik ve soru çözümü gerektirmekte, bazı metinler öğrencilerin seviyelerine uygun değil, soru tarzı ve sayısı LGS’ye uygun değil, LGS öncesinde çok test çözümü ve pratik gerektirmekte, öğrencilerin LGS soru köklerine ve tarzlarına alışkın olması gerekmekte, konuların anlaşılması zor, farklı uygulamalar ve ek kaynaklarla desteklenmeye ihtiyaç duyulmakta şeklinde sıralamışlardır. Katılımcı görüşleriyle ilgili tablonun gösterimi aşağıdadır.

Tablo 13. Katılımcıların Türkçe Ders Kitaplarının Öğrencilerin LGS'ye Hazırlanma Sürecindeki Yeterlilik Durumuna Yönelik Görüşleri

Kod	f	Örnek Cümle
LGS daha fazla etkinlik ve soru çözümü gerektirmekte	5	<i>"Türkçe ders kitapları öğrencilerin LGS'ye hazırlanmasında yetersizlik göstermektedir. Öğrencilerin sınavda istedikleri başarıya ulaşmaları için çok sayıda etkinlik ve çeşitli sorular çözmeleri gerekmektedir."(TÖ5).</i>
Bazı metinler öğrencilerin seviyesine uygun değil	4	<i>"Ders kitapları LGS'ye hazırlık için okuma anlama yönünden öğrencilerin ihtiyacını tam olarak karşılamamaktadır. Bazı metinler öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığından öğrenci anlamakta zorluk çekiyor. Bu açığı kapatmak için bol bol seviyesine uygun kitap okuması gerekmektedir."(TÖ6).</i>
Soru tarzı ve sayısı LGS'ye uygun değil	3	<i>"Ders kitapları hem soru tarzı olarak hem de soru sayısı olarak LGS'ye hazırlama konusunda yeterli değildir. LGS'ye hazırlanan öğrenci farklı kaynaklardan farklı sorular çözmeli. Ama ders kitaplarında istenen konuyla alakalı en fazla üç tane etkinlik bulunuyor. Bu sorular da maalesef LGS soru tarzına uygun olmuyor. Ayrıca kitaptaki sorular LGS seviyesinde değil."(TÖ8).</i>
LGS öncesinde çok test çözümü ve pratik gerektirmekte	2	<i>"Ders kitapları öğrenciyi LGS'ye hazırlama konusunda hiçbir zaman yeterli değildir. LGS soruları, öncesinde bolca test çözmüş, pratik yapmış öğrenciler istemektedir."(TÖ18).</i>
Öğrencilerin LGS soru köklerine ve tarzlarına alışkın olması gerekmekte	2	<i>"Okuduğunu anlama becerisi önemli olsa da öğrencinin soru köklerine, soru tarzlarına alışkın olması da gerekmektedir. Ders kitapları bunu sağlamaktan çok uzaktır."(TÖ3).</i>
Konuların anlaşılması zor	2	<i>"Yeterli değildir. Birkaç etkinlikle konunun anlaşılacağı düşünülüyor. Oysaki öğrencilere basitten zora doğru, farklı soru tarzlarıyla daha kolay kavramaları sağlanmış olur."(TÖ12).</i>
Farklı uygulamalar ve ek kaynaklarla desteklenmeye ihtiyaç duyulmakta	2	<i>"Ders kitapları akıllı tahta etkinlikleri, EBA vb. sanal uygulamalarla ve ek kaynaklarla desteklenmedikçe çok yetersiz kalır."(TÖ1).</i>
Toplam	20	

Tablo 13'te görüldüğü gibi katılımcıların Türkçe ders kitaplarının öğrencilerin LGS'ye hazırlanmasındaki yeterliliği konusunda düşüncelerinde çoğunluğun LGS daha fazla etkinlik ve soru çözümü gerektirmekte şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Bunu sırayla bazı metinler öğrencilerin seviyelerine uygun değil ile soru tarzı ve sayısı LGS'ye uygun değil şeklinde ifadeler takip etmektedir. Türkçe ders kitaplarının öğrencilerin LGS'ye hazırlanmasındaki yeterliliği konusunda katılımcıların düşüncelerini en az ise LGS öncesinde çok test çözümü ve pratik gerektirmekte, öğrencilerin LGS soru köklerine ve tarzlarına

alışkın olması gerekmekte, konuların anlaşılması zor ile farklı uygulamalar ve ek kaynaklara ihtiyaç duyulmakta şeklinde ifade ettikleri görülmektedir.

4.10. LGS'ye Hazırlık Sürecinde Öğrencilerin Kaynak İhtiyacına İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu görüşme sorusu “LGS’ye hazırlık sürecinde öğrencilerin Türkçe dersine yönelik kaynak ihtiyacı konusunda neler söyleyebilirsiniz?” şeklindedir. Veriler analizi yapıldığında katılımcılar LGS’ye hazırlık sürecinde öğrencilerin Türkçe dersine yönelik kaynak ihtiyacı konusundaki düşüncelerini; deneme ve kaynaklar sınav için zorunlu, kaynak kısıtlamasına gidilmesi yanlış, MEB’in hazırladığı örnek sorular ve kaynakların artırılması gerekli, başarı tecrübeye dayalı, farklı kaynaklardan değişik soru çözümüne ihtiyaç duyulmakta ile pratik yapma ve hızlanma gerekliliği var şeklinde sıralamışlardır. Katılımcı görüşleriyle ilgili tablonun gösterimi aşağıdadır.

Tablo 14. Katılımcıların LGS'ye Hazırlık Sürecinde Öğrencilerin Türkçe Dersiyle İlgili Kaynak İhtiyacına Yönelik Görüşleri

Kod	f	Örnek Cümle
Deneme ve kaynaklar sınav için zorunlu	5	“Türkçe kaynak ihtiyacı kaçınılmaz bir gerçektir. Bir şerde sınav varsa o sınav kesinlikle deneme ve kaynak istemektedir.”(TÖ3).
Kaynak kısıtlamasına gidilmesi yanlış	5	“Türkçe dersine yönelik kaynaklar konusunda okullarda herhangi bir kaynak kısıtlamasına gidilmemeli. Öğrenciler istediği kaynağı, denemeyi alıp çözebilir. Binlerce öğrencinin girdiği ve sıralamanın önemli olduğu bir sınavda öğrenciler kesinlikle bir kaynakla sınırlandırılmamalı.”(TÖ8).
MEB’in hazırladığı örnek sorular ve kaynakların artırılması gerekli	4	“Özellikle anlam soruları için daha fazla kaynağa ihtiyaç duyulmaktadır. MEB’in hazırladığı örnek soruların ve kaynakların sayısı artırılabilir.”(TÖ12).
Başarı tecrübeye dayalı	3	“Öğrencilerin hazırlık sürecinde farklı kaynaklara ihtiyacı vardır. Çünkü sorularda özellikle paragraf sorularında ne kadar soru çözülürse o kadar tecrübe kazanılıyor ve bu da başarıya direkt yansıyor.”(TÖ17).
Farklı kaynaklardan değişik soru çözümüne ihtiyaç duyulmakta	3	“LGS'ye hazırlanan öğrenci en az 4-5 farklı kaynaktan değişik sorular çözmedikçe arzuladığı başarıyı elde edemez.”(TÖ1).
Pratik yapma ve hızlanma gerekliliği var	3	“Öğrencilerin pratik yapmaları ve hızlanmaları için farklı kaynaklara ihtiyaçları vardır.”(TÖ26).
Toplam	23	

Yukarıdaki ifadelerde de görüldüğü üzere katılımcıların LGS'ye hazırlık sürecinde öğrencilerin Türkçe dersine yönelik kaynak ihtiyacı konusundaki düşüncelerini, çoğunluğun deneme ve kaynaklar sınav için zorunlu olduğu şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Bunu kaynak kısıtlamasına gidilmesi yanlış, MEB'in hazırladığı örnek sorular ve kaynakların artırılması gerekliliğinin takip ettiği görülmektedir. Katılımcıların LGS'ye hazırlık sürecinde öğrencilerin Türkçe dersine yönelik kaynak ihtiyacı konusundaki düşüncelerini en az ise başarı tecrübeye dayalı, farklı kaynaklardan değişik soru çözümüne ihtiyaç duyulmakta, pratik yapma ve hızlanma gerekliliği şeklinde ifade ettikleri görülmüştür.

4.11. LGS'ye Hazırlık Sürecinde Öğrencilerin Türkçe Dersiyle İlgili Tutumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın on birinci görüşme sorusu “LGS'ye hazırlık sürecinde öğrencilerin Türkçe dersiyle ilgili tutumları nasıldır” şeklindedir. Veriler analiz edildiğinde katılımcılar LGS'ye hazırlık sürecinde öğrencilerin Türkçe dersiyle ilgili tutumlarını; katsayısının yüksek olmasının önemini artırması, paragraf sorularının öğrencilere sıkıcı gelmesi, soruların uzunluğuna yönelik oluşan ön yargı, derse karşı tutumun genel olarak yüksek olduğu, LGS'ye kadar dersin kolay görünüp sonrasında öyle olmadığının anlaşılması, içeriğe ve anlamaya göre değişmesi ve çalışmaların her öğrencinin seviyesine uygun olmaması şeklinde belirtmişlerdir. Katılımcı görüşleriyle ilgili tablonun gösterimi aşağıdadır.

Tablo 15. Katılımcıların LGS'ye Hazırlık Sürecinde Öğrencilerin Türkçe Dersiyle İlgili Tutumlarına Yönelik Görüşleri

Kod	f	Örnek Cümle
Katsayısının yüksek olmasının önemini artırması	5	<i>“Türkçe dersinin getirdiği ve götürdüğü puan değeri üzerinden tutumlarını belirliyorlar. Katsayısı fazla olduğu için Türkçe dersine daha fazla önem veriyorlar.”(TÖ11).</i>
Paragraf sorularının öğrencilere sıkıcı gelmesi	5	<i>“Paragraf sorularıyla ilgili olarak fazla örnek yapmaya ihtiyaç duyulması öğrencilere sıkıcı geliyor.”(TÖ4).</i>
Soruların uzunluğuna yönelik oluşan ön yargı	4	<i>“LGS sürecinde öğrencilerde Türkçe dersine yönelik soruların uzunluğuna yönelik bir ön yargı var. Uzun soruları anlamayacaklarını ve tekrar okumak zorunda kalacaklarını düşündükleri için zamanın yetmeyeceği yönünde olumsuz bir tutum var.”(TÖ8).</i>
Derse karşı tutumun genel olarak yüksek olduğu	4	<i>“Hazırlık sürecinde öğrencilerin derse yönelik ilgileri yüksek, tutumları olumludur. Son yıllarda soruların zorlaşması Türkçe dersine çalışmak için ayrılan süreyi artırmaktadır.”(TÖ23).</i>

LGS'ye kadar dersin kolay görünüş sonrasında öyle olmadığını anlaşılmaması	3	<i>“8.sınıfa kadar öğrenciler Türkçe dersini kolay olarak nitelendirirken LGS sürecinde Türkçe soruları çözerken hiç de öyle olmadığı kanısına varıyorlar. Okuduklarını yeterince anlamadıklarında ise bocalamaya başlıyorlar.”(TÖ17).</i>
İçeriğe ve anlamaya göre değişmesi	2	<i>“Dilbilgisini anlayanlar için dilbilgisi daha zevkli iken anlamayanlar için ise okuduğunu anlama soruları daha kolay ve zevkli olabiliyor. Genel itibariyle öğrenciler Türkçe dersinin içeriğine göre değişiklik göstererek derse istekle katılıyorlar.”(TÖ12).</i>
Çalışmaların her öğrencinin seviyesine uygun olmaması	2	<i>“Bazı çalışmalarda öğrencilerin zorlanmakta, bu nedenle çalışmaların bazılarının öğrencilerin yaş grubuna uygunluğu sorgulanabilir, bazı etkinlikler küçük sınıf seviyelerine uygun değil.”(TÖ14).</i>
Toplam	25	

Yukarıdaki ifadelerde de görüldüğü üzere katılımcıların LGS'ye hazırlık sürecinde öğrencilerin Türkçe dersiyle ilgili tutumlarını, en çok katsayısının yüksek olmasının önemini artırması ve paragraf sorularının öğrencilere sıkıcı gelmesi şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Bunu soruların uzunluğuna yönelik oluşan ön yargı, derse karşı tutumun genel olarak yüksek olduğu ve LGS'ye kadar dersin kolay görünüş sonrasında öyle olmadığını anlaşılmasının takip ettiği görülmektedir. Katılımcıların LGS'ye hazırlık sürecinde öğrencilerin Türkçe dersiyle ilgili tutumlarını en az içeriğe ve anlamaya göre değişmesi ile çalışmaların her öğrencinin seviyesine uygun olmaması şeklinde ifade ettikleri görülmüştür.

4.12. Öğrenme Öğretme Sürecinde Türkçe Dersinde Yaşananlara İlişkin Bulgular

Araştırmanın on ikinci görüşme sorusu “Öğrenme öğretme sürecinde Türkçe dersinde yaşananlar hakkında neler söylemek istersiniz?” şeklindedir. Veriler analiz edildiğinde katılımcılar öğrenme öğretme sürecinde Türkçe dersinde yaşananları; sarmal yapıli bir ders olma, duruma göre değişkenlik gösterme, günlük hayatı kapsama, ön hazırlığın etkisi, tekrar gerektiren konularda zorlanma, öğrenilenlerin öncelik verip aktif olduğu bir ders ve sınava hazırlananlar ile hazırlanmayanlar arasında sıkıntı olmakta şeklinde belirtmişlerdir. Katılımcı görüşleriyle ilgili tablonun gösterimi aşağıdadır.

Tablo 16. Katılımcıların Öğrenme Öğretme Sürecinde Türkçe Dersinde Yaşananlara Yönelik Görüşleri

Kod	f	Örnek Cümle
Sarmal yapıli bir ders olma	4	“Türkçe dersi sarmal yapıli bir ders olduğundan öğrenci eksikleriyle beraber geldiğinde konulara adapte olamamaktadır.”(TÖ1).
Duruma göre değişkenlik gösterme	4	“Derse hazırlık kısmında öğrenciler konuşmayı çok sevmekte, etkinlik yapma ve metin okumaya karşı da istekli olmakta fakat genel olarak yazı yazmayı birçok öğrenci istememektedirler.”(TÖ2).
Günlük hayatı kapsama	3	“Türkçe dersi hem ana dilimizi hem de günlük hayatımızı kapsayan bir ders olduğundan ve günlük hayatımızın vazgeçilmezleri olan ders içi çeşitli etkinlikleri bulundurduğundan öğrencilerin ilgisi derse yoğunlaşabiliyor. Türkçe dersini öğretirken biz aynı zamanda iletişim biçimini de öğretiyoruz. Onun için Türkçe dersini bir ders gibi değil de günlük hayatın bir hazırlayıcısı gibi görmeliyiz.”(TÖ8).
Ön hazırlığın etkisi	3	“Derse hazırlıksız gelen ve kitap okuma alışkanlıkları olmayan öğrencilerin özellikle beceri temelli, okuduğunu anlama, yorumlama gibi sorularda zorlandığı görülmektedir.”(TÖ9).
Tekrar gerektiren konularda zorlanma	3	“Öğrencilerin tekrar yapmadıklarında yazım-noktalama ve dilbilgisi konularında zorlandığı görülmektedir.”(TÖ12).
Öğrencilerin aktif olup öncelik verdiği bir ders	3	“Türkçe dersi öğrencilerin aktif oldukları, aynı zamanda öncelik verdikleri bir derstir. Okuma becerisiyle de desteklenirse akademik başarının sağlanacağı bir ders haline gelecektir.”(TÖ23).
Sınava hazırlananlar ile hazırlanmayanlar arasında sıkıntı olmakta	3	“Bazı sınıflarda sınava hazırlanmayanlar ile hazırlananlar arasında sıkıntı olabiliyor. Ama genel olarak tüm öğrencilerin lise temeli için iyi bir hazırlık dönemi olduğunu düşünüyorum.”(TÖ30).
Toplam	23	

Yukarıdaki ifadelerde de görüldüğü gibi katılımcıların öğrenme öğretme sürecinde Türkçe dersinde yaşananları, en çok sarmal bir ders olma ve duruma göre değişkenlik gösterme şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Bunu eşit bir şekilde günlük hayatı kapsama, ön hazırlığın etkisi, tekrar gerektiren konularda zorlanma, öğrenilenlerin öncelik verip aktif olduğu bir ders ve sınava hazırlananlar ile hazırlanmayanlar arasında sıkıntı olmakta ifadeleri takip etmektedir.

4.13. LGS Türkçe Sorularının Türkçe Öğretim Programı Kapsayıcılığına İlişkin

Bulgular

Araştırmanın on üçüncü görüşme sorusu “LGS Türkçe sorularının Türkçe Öğretim Programı’nı kapsayıcılığına yönelik neler söylemek istersiniz?” şeklindedir. Veriler analiz

edildiğinde katılımcılar LGS Türkçe sorularının Türkçe Öğretim Programı'nın kapsayıcılığına yönelik düşüncelerini; bazı becerileri kapsamamakta, yeni programda bütün becerilere yer verileceği düşüncesi var, dil bilgisi soruları yükseltilmeli, kapsayıcılık ve geçerlilik yüksek değil, kapsayıcılığı yükseltmek için soru sayısı artırılmalı, kitaplar programın hedeflerine ulaşmada yetersiz ve sözel mantığın programdan çıkarılması gerekli şeklinde sıralamışlardır. Katılımcı görüşleriyle ilgili tablonun gösterimi aşağıdadır.

Tablo 17. Katılımcıların LGS Türkçe Sorularının Türkçe Öğretim Programı Kapsayıcılığına Yönelik Görüşleri

Kod	f	Örnek Cümle
Bazı becerileri kapsamakta	6	<i>"LGS Türkçe soruları göz önüne getirildiğinde ve öğretim programında yer alan kazanım becerilerinin tamamı düşünüldüğünde konuşma ve dinleme gibi becerilere yer verilmediği görülmektedir. Buna karşın okuma ile ilgili beceriye çok yer verilirken yazma becerisine ise oldukça az yer verilmiştir."(TÖ3).</i>
Yeni programda bütün becerilere yer verileceği düşüncesi var	5	<i>"Türkçe Öğretim Programı dinleme-okuma-konuşma-yazma etkinliklerini kapsayan bir programdır. LGS'de ise okuma-anlama ve dil bilgisi kazanımlarından soru gelmektedir. Yeni programla ders sınavlarında artık tüm kazanımlara yer veriliyor. İleri ki dönemlerde bu kazanımlara LGS sorularında da yer verilebilir."(TÖ8).</i>
Dil bilgisi soruları yükseltilmeli	4	<i>"Dil bilgisi soruları artırıldığı takdirde programın kapsayıcılığı daha iyi olacak."(TÖ12).</i>
Kapsayıcılık ve geçerlilik yüksek değil		<i>"LGS soruları daha çok okuduğunu anlamak üzerine kurulu olduğundan dolayı kapsayıcılığın ve geçerliliğin yüksek olduğu söylenemez."(TÖ1).</i>
Kapsayıcılığı yükseltmek için soru sayısı artırılmalı	4	<i>"8. sınıf tüm kazanımlara yönelik soru çıkması için soru sayısının artırılması gerekir ya da bir soru içinde birden çok kazanım verilebilir. Bu şekilde kapsam geçerliliği yüksek olur."(TÖ17).</i>
Kitaplar programın hedeflerine ulaşmada yetersiz	4	<i>"Soruların programa uygun bir kapsayıcılık taşıdığı söylenebilir ancak Türkçe ders kitapları programın hedeflerini gerçekleştirmedi çok yetersizdir."(TÖ23).</i>
Sözel mantığın sorulardan çıkarılması gerekli	3	<i>"Sözel mantık soruları öğrencileri zorlamaktadır. Sözel mantık soruları testten ayrılmalı, hatta sözel mantık soruları ayrı bir ders olarak işlenip LGS'de soruları sorulmalı. LGS'den alt sınıftaki kazanımlar çıkarılıp sadece 8.sınıf konularını kapsayan sorular sorulmalıdır."(TÖ4).</i>
Toplam	26	

Yukarıdaki söylemlerde de görüldüğü gibi katılımcıların LGS Türkçe sorularının Türkçe Öğretim Programını kapsayıcılığına yönelik düşüncelerini en fazla bazı becerileri kapsamamakta şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Bunu yeni programda bütün becerilere

yer verileceği düşüncesi var, dil bilgisi soruları yükseltilmeli, kapsayıcılık ve geçerlilik yüksek değil, kapsayıcılığı yükseltmek için soru sayısı artırılmalı ve kitaplar programın hedeflerine ulaşmada yetersiz düşüncelerinin takip ettiği görülmektedir. Katılımcılar LGS Türkçe sorularının Türkçe Öğretim Programı'nın kapsayıcılığına yönelik düşüncelerini en az ise sözel mantığın programdan çıkarılması gerekli şeklinde ifade ettikleri görülmüştür.

4.14. On Dördüncü Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın on dördüncü görüşme sorusu “LGS Türkçe sorularında başarıyı artırmak için ne tür öneriler sunabilirsiniz?” şeklindedir. Veriler analiz edildiğinde katılımcılar LGS Türkçe sorularında başarıyı artırmaya yönelik çözüm önerilerini; ders kitapları düzenlenmeli, değişik kaynaklardan soru çözümüne olanak sağlanmalı, sorulara yönelik videolara ve dijital etkinliklere ağırlık verilmeli, test çözme teknikleri geliştirilmeli, MEB ek kaynaklar hazırlamalı, okuma ve anlama alışkanlığı kazandırılmalı, LGS iki aşamalı yapılmalı ve Türkçe konularının tamamı dahil edilmeli, sözel mantık konusu kapsamlı verilmeli, dil gelişimine küçük yaştan itibaren destek olunmalı, okullar kendi programlarını uygulamada rahat bırakılmalı, LGS Türkçe soruları Türkçe Öğretim Programı ve ders kitabıyla uyumlu olmalı, DYK daha önemli hale getirilmeli ve anlaşılmayan konular atlanmamalı şeklinde sıralamışlardır. Katılımcı görüşleriyle ilgili tablonun gösterimi aşağıdadır.

Tablo 18. LGS Türkçe Sorularında Başarıyı Artırmak İçin Gerekli Çözüm Önerilerine Yönelik Görüşleri

Kod	f	Örnek Cümle
Ders kitapları düzenlenmeli	4	“Türkçe dersinde başarıyı artırmak için öncelikle ders kitapları Türkçe Öğretim Programı'na göre hazırlanmalıdır.”(TÖ1).
Değişik kaynaklardan soru çözümüne olanak sağlanmalı	3	“Öğrencilerin LGS'de Türkçe sorularında başarısını artırmak için öğrencilerin farklı kaynaklardan bolca soru özellikle başarılı öğrencileri ayırıcı soruları çözmelerine olanak sağlanmalıdır.”(TÖ2).
Sorulara yönelik videolara ve dijital etkinliklere ağırlık verilmeli	3	“Öğrencilerin faydalanabileceği LGS sorularına yönelik eğitim videolarına ve dijital etkinliklere ağırlık verilmeli.”(TÖ3).
Test çözme teknikleri geliştirilmeli	3	“Test çözme tekniklerinin geliştirilmesi için test üzerinde çalışmalar yapılmalıdır.”(TÖ4).
MEB ek kaynaklar hazırlamalı	3	“MEB sarmal kazanım değerlendirme soruları hazırlayıp öğrenciler için ek kaynakları yalnızca dijital ortamlarda değil, özellikle dergi şeklinde fasiküller gibi okullara dağıtımını yapmalı.”(TÖ28).

Okuma ve anlama alışkanlığı kazandırılmalı	2	<i>“Kitap okuma saatleri uzun tutularak ve yayılarak etkili biçimde okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır.”(TÖ5).</i>
LGS iki aşamalı yapılmalı ve Türkçe konularının tamamı dahil edilmeli	2	<i>“LGS birinci dönem sonu ve ikinci dönem sonu olmak üzere iki aşamalı şekilde yapıp birinci sınav dil bilgisi dışındaki basit sorulardan oluşurken ikinci sınav yeni nesil soruların bulunduğu üst düzey düşünme gerektirecek şekilde yapılmalı ve ikinci sınava 8.sınıf Türkçe konularının tamamı dahil edilmelidir.”(TÖ8).</i>
Sözel mantık konusu kapsamlı verilmeli	2	<i>“Ders kitapları özellikle sözel mantık konusunu daha kapsayıcı ve ayrıntılı bir biçimde almalıdır.”(TÖ10).</i>
Dil gelişimine küçük yaştan itibaren destek olunmalı	2	<i>“Öncelikle dil gelişimi küçük yaştan itibaren desteklenmelidir. Dil gelişimini artırıcı çalışmalara ağırlık verilip deyim, atasözü gibi kalıplaşmış ifadeler küçük yaştan itibaren çocuklara kavratılmalıdır.”(TÖ12).</i>
Okullar kendi programlarını uygulamada rahat bırakılmalı	2	<i>“LGS’ye hazırlanan öğrenciler için ayrı alternatifler sunulabilir. Bunun için de MEB okulları kendi programlarını uygulamaları için rahat bırakılmalıdır.”(TÖ17).</i>
LGS Türkçe soruları Türkçe Öğretim Programı ve ders kitabıyla uyumlu olmalı	2	<i>“LGS Türkçe soruları Türkçe Öğretim Programı’na ve Türkçe ders kitabı kazanımlarına uygun hazırlanmalıdır.”(TÖ16).</i>
DYK daha önemli hale getirilmeli	2	<i>“Öğrencilerin DYK kurslarına katılımı sağlanarak DYK için yeni nesil tarzda soruların bulunduğu kaynakların gönderilmesi sağlanmalı.”(TÖ14).</i>
Anlaşılmayan konular atlanmamalı	2	<i>“Anlaşılmayan konular kesinlikle atlanmamalı, öğrenciler anlayana kadar farklı yöntemler kullanılarak kavratılmaya çalışılmalıdır.”(TÖ19).</i>
Toplam	32	

Yukarıdaki söylemlerde de görüldüğü gibi katılımcıların Türkçe öğretmenleri LGS Türkçe sorularında başarıyı artırmaya yönelik çözüm önerilerini en fazla ders kitapları düzenlenmeli, değişik kaynaklardan soru çözümüne olanak sağlanmalı, sorulara yönelik videolara ve dijital etkinliklere ağırlık verilmeli, test çözme teknikleri geliştirilmeli ve MEB ek kaynaklar hazırlamalı şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Devamında ise katılımcılar Türkçe öğretmenleri LGS Türkçe sorularında başarıyı artırmaya yönelik çözüm önerilerini eşit bir şekilde; okuma ve anlama alışkanlığı kazandırılmalı, LGS iki aşamalı yapılmalı ve Türkçe konularının tamamı dahil edilmeli, sözel mantık konusu kapsamlı verilmeli, dil gelişimine küçük yaştan itibaren destek olunmalı, okullar kendi programlarını uygulamada rahat bırakılmalı, LGS Türkçe soruları Türkçe öğretim programı ve ders kitabıyla uyumlu

olmalı, DYK daha önemli hale getirilmeli ve anlaşılmayan konular atlanmamalı şekilde sıralamışlardır.



V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA

Bu çalışma Amasya il merkezi ve ilçelerinde MEB'e bağlı olan ortaokullarda görevli ve 8.sınıf Türkçe dersine giren 30 öğretmen ile gerçekleşmiştir. Türkçe öğretmenlerinin LGS Türkçe sorularının sekizinci sınıf Türkçe ders kitabı etkinlikleri ve tema sonu ölçme değerlendirme sorularıyla uyumuna yönelik görüşleri ortaya konmuştur. Yapılan araştırmalar neticesinde MEB'de görev yapan Türkçe öğretmenleri LGS ile ilgili düşüncelerini; öğrencilerin bilgilerini ölçme, nitelikli öğrencileri belirleme, bilgilerin sorular üzerinde yorumlanmasını sağlama, öğrencilerin nitelikli liselere yerleşmesini sağlama, öğrencilerin üst kademeye yerleşmesinde adaleti sağlama, iyi bir üniversiteye açılan kapının anahtarı olma, yüzde ona hitap etme, birçok özelliği gerektirme, karşılaşılan ilk ciddi sınav olma ve her yıl yapılma şeklinde ifade etmişlerdir. İlgili literatür incelendiğinde bu bulguyu destekler niteliğe sahip çalışmalara rastlanılmıştır. Ordu vd. (2021) LGS'nin en önemli ve öncelik taşıyan amacının bu sınavlarda başarı gösteren öğrencilerin daha nitelikli liselerde eğitimlerini sürdürebilmeleri için çalışan/başarılı ve çalışmayan/başarısız öğrencinin ayrımının yapılması gerektiğini; bu bakımından sıralama sınavlarının, özellikle ortaokul 8. sınıf öğrencileri için büyük öneme sahip olduğunu ifade etmektedir. Ortaokul son sınıf öğrencilerinin bir üst kademeye geçip nitelikli liselere yerleşebilmesinde LGS'nin hem öğrenciler açısından hem de aileleri açısından büyük bir önem taşıdığını belirtmektedir. Benzer şekilde Kolçelik'e (2023) göre ise nitelikli bir liseye yerleşebilmenin ön koşulu öğrencilerin kesinlikle LGS sınavına girmesi ve okulların belirlediği kontenjanlara girebilmek için lazım olan puanı alması gerekmektedir. Nitelikli olmayan liselere gidebilmek için ise öğrencilerin LGS'ye girme gibi zorunluluğu bulunmamaktadır.

Türkçe öğretmenleri öğrencilerin LGS'yi önemsemelerine yönelik düşüncelerini; öğrenciden öğrenciye değişen bir durum olma, aile ve çevre faktörü, öneminin farkına varma, idareciler ve öğretmenlerin tutumlarının etkisi, şartların elverişliliği, meslek seçiminde belirleyici olması, okul başarısı ve öğrenci rekabeti, gelecek kaygısı duyma ve hedefe odaklanma gibi etkenlere bağlı olarak değiştiği şeklinde belirtmişlerdir. Literatürde bu araştırma bulgularını destekler nitelikte bazı çalışmalara rastlanıldığı görülmektedir. Öğrencilerin sınav yöntemi kullanılarak öğrenci alan bir liseye yerleşebilmesi için LGS'de başarı göstermeleri gerekmektedir. Bu durum neticesi de öğrencilerin derslerde daha aktif rol

almasını sağlamaktadır (Batur & İnce, 2021). Ülkede 8.sınıflardan mezun olan öğrencilerin puanla öğrenci kabul eden nitelikli liseler için seçiminin yapılabilmesi için yalnızca 8.sınıf öğrencilerine LGS adı verilen sınav uygulanmaktadır. Bu sınavın etkisi öğrenci, öğretmen ve aile gibi toplumun büyük bir kesimini ilgilendirdiğinden öğrenciler için sınavın önemi büyüktür. Toplumda iyi bir ilköğretim ikinci kademenin iyi bir lisenin kazanılmasını sağlaması; iyi olarak nitelendirilen bir lisenin de iyi bir üniversiteyi kazandırması yönünde genel bir anlayışa sahip olunması LGS'nin öğrenciler için daha önemli bir hale gelmesini sağlamıştır (Bayar & Gürlek, 2022).

Türkçe öğretmenleri LGS’de okuduğunu anlama becerisinin etkisi hakkındaki düşüncelerini; tüm soruların temelini oluşturması, sınavın okuduğunu anlama üzerine kurulu olması, üretkenliği sağlaması, üst düzey düşünme becerisi kazandırması, birçok özelliği barındırması ve sorularda ne istenildiğinin anlaşılmasını sağlaması şeklinde sıralamışlardır. İlgili literatüre bakıldığında Atay (2021) LGS’ nin öğrencilerin başarı durumunu belirleme noktasında kitap okuma alışkanlığı kazandırmanın, okuduğunu anlamanın ve yorum yapma becerilerinin de ölçülmesini amaçlayan bir sınav olduğunun akıllara gelmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu sınavda okuma, okuduğunu anlama ve yorumlamanın ön plana çıktığını ifade etmektedir. Benzer şekilde Calp ve Alpkaya’ya (2021) göre ise LGS’de öğrencilere yöneltilen Türkçe soruları öğrencileri daha çok analitik düşünebilme durumunu, olaylara eleştirel yönden bakabilmesi ve yorum yapabilmesine yönelik becerilerini ölçmektedir. Bu dağılım LGS’ de yöneltilen soru türlerinin daha önceki merkezi sınavlarda yöneltilen soru türleri ile kıyaslaması yapıldığında okuduğunu anlamanın önceki sınavlardan daha fazla öncelendiği söylenebilir. Bu doğrultuda LGS’de hızlı okuma ve okuduğunu anlama ön plana çıkmaktadır. Bu ise okuma alışkanlığını kazanmayan öğrenciler için bir dezavantajlı bir durum şeklinde düşünülmektedir. Bunun yanında bu sınav, öğrencileri kitap okumaya teşvik etmesi bakımından dikkat çekme özelliğine sahip bir sınav şeklinde değerlendirilebilir. Benzer şekilde Batur ve İnce (2021) çalışmasında okullarda kitap okumaya yönelik etkinliklerin artırılması, her yıl sınıf ve okul kitaplıkları ile kütüphanelerde bulunan kitapların güncellenmesi, buralara okurken öğrencilerin hiçbir şekilde sıkılmayacağı kitapların eklenmesi, derslerde kitap okumak için ayrıca vakit ayrılması, öğrencilerin okumalarının iyileştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Düzgün okuyamayan bir öğrencinin okuduğunu da düzgün bir şekilde anlayamadığını ve bunun neticesinde de istenilen başarının gelmediğini belirtmektedirler. Çemrek (2019) ise öğrenme alanına yönelik olarak çıkan soruların büyük bir kısmında okuduğunu anlama becerisinin ölçüldüğünün görüldüğünü, okuma becerisinin

günlük yaşamdaki öğrenmelerin büyük bir kısmı için kullanılan en önemli beceri olduğunu, okuma ve anlamaya yönelik becerisi gelişen çocukların ise diğer derslere yönelik olarak da başarısının arttığını belirtmektedir.

Türkçe öğretmenleri LGS’de Türkçe dersi için ayrılan sürenin yeterliliği konusundaki düşüncelerini; bazı soruların fazla zaman aldığı, okuma seviyesinin belirleyici olduğu, sözeldeki süre Türkçede tüketildiğinden diğer sözel derslere zaman kalmadığı, soruların uzunluğu ve zorluğuna göre değişkenlik gösterdiği ile öğrenciden öğrenciye değiştiği şeklinde belirtmişlerdir. Literatür incelendiğinde bu bulguyu destekler özellikle çalışmalara rastlanılmıştır. Kolçelik, (2023) sınavda yöneltilen paragraf soruları incelendiği zaman aslında bu soruların yazı olarak uzun fakat içerik yönünden ipuçları barındıran kolay sorular olduğunu, bu uzun olan paragraf sorularının yöneltilerek öğrencilerin sağlıklı zaman yönetimi yapabilmelerinin amaçlandığını ifade etmektedir. Tuzlukaya’ya (2019) göre ise merkezi sınavda gösterilen başarı ile akademik anlamdaki başarı birbirini destekleme niteliğine sahip olmakta, başarı seviyesi yüksek olan öğrenciler doğru yöntemlerle başarılarını daha da yükseltebilecekleri bir sistem olduğundan öğrencilerden kitap okuma alışkanlığı kazananların zaman sorunu yaşamayıp beceri temelli olan sorularda diğer öğrencilerden başarıları daha yüksek olmaktadır. Okuma ile ilgili becerinin öğrencilerin beceri temelli olan soruları anlamlandırma, cevaplama ve zamanı yönetme hususunda büyük paya sahip olduğu ve soruların tarafsız olarak yorumlanmasının öğrencilerin başarısını yükselttiği düşüncesine ulaşılmaktadır (Atay, 2021).

Türkçe öğretmenleri LGS’nin öğretmenlik performansındaki önemini; öğretmenlerin daha dinamik olmasını sağlama, öğrenme öğretme motivasyonunu artırma, daha azimli hale getirme, performansın yükselmesini sağlama, istek ve arzuyu artırma, MEB’in kararından dolayı daha çok çaba gösterme, konulara ve soru kalıplarına hakimiyeti sağlama, soru çözme taktikleri geliştirmesine katkıda bulunma ve daha çok çalışmasını sağlama şeklinde belirtmişlerdir. Kolçelik (2023) çalışmasında LGS Türkçe dersine yönelik sorularında görülen değişimin Türkçe öğretmenlerini mesleki yönden kendini güncelleme, kazandırılacak değişik beceriler hususunda kendini geliştirip yeni nesil tarzı sorulara odaklanma gibi konularda; alan bilgisi bakımında yeni yaklaşımların takibini yapma, yeni nesil tarzı sorulara odaklanma, beceri temelli olan yaklaşımları kullanma vb. konularda; ders işleme süreci ile ilgili olarak ise öğrencinin derse daha aktif katılımını sağlama, çeşitli yöntem-tekniklerin derse dahil etme, derste değişik materyaller kullanma, derste okuduğunu anlamaya yönelik çalışmalar yapma ve soru çözümüne daha fazla zaman ayırma vb. konular açısından olumlu şekilde etkilediği neticesine ulaşmıştır.

Türkçe öğretmenleri 8.sınıf LGS Türkçe sorularının dağılımı hakkındaki düşüncelerini; her yıl konulara göre farklılık gösterdiği, dil bilgisi ile yazım noktalama sorularının yetersiz kaldığı, soruların konu dağılımının farklı olduğu, çoğu sorunun okuduğunu anlama ve yorumlamaya dayalı olduğu, dil bilgisi sorularının seçiciliğinin zayıf olduğu ve soru dağılımının düzgün olmadığı şeklinde belirtmişlerdir. Literatür incelendiğinde bunu destekler çalışmalar ile karşılaşmıştır. Ordu vd. (2021) 2018 yılında yapılmaya başlayan LGS bir önceki sınavlarla karşılaştırıldığında ayırt ediciliğinin daha yüksek olduğunu; yorumlamayı, sentez yapmayı, analitik düşünmeyi çıkarımı vb. gerektirdiğinin görüldüğünü; özellikle okuduğunu anlama ve yorumlama yapma becerisi yüksek soruların yoğunlukta bulunduğunu belirtmektedir. Çemrek (2019) ise önceki yıllarda gerçekleştirilen sınavların incelenmesi sonucunda yöneltilen soruların okuma, yazma ve dilbilgisi ile sınırlı kaldığını; bu durumun öğretim programında bulunup Türkçe dersi ilkeleri içerisinde yer alan "bütünlük" ilkesiyle bağdaşmadığına vurgu yapıp Türkçe dersinde bulunan öğrenme alanlarını bir bütün şeklinde kabul edip derslerin de bu ilke doğrultusunda yürütülmesi ve sınavların bu ilke doğrultusunda hazırlanarak uygulanması gerektiğini belirtmektedir. Bununla birlikte günümüzde yapılan sınav sistemlerinde köklü bir değişikliklere ihtiyaç duyulduğuna; konuşma dinleme ve yazma alanları ile ilgili sınavların yapılmasının programda yer alan kazanımların ve ilkelerin uygulanabilirlik oranını arttıracaklarını ifade etmektedir. Benzer şekilde Calp ve Alpkaya (2021) da çalışmalarında LGS soru dağılımlarına yönelik olarak hatırlama düzeyi ve dil bilgisinden çok metnin yorumlanması, çıkarımında bulunulması ve ana fikrin belirlenmesi şeklinde yığılma gösterdiğini belirtmektedirler.

Türkçe öğretmenleri Türkçe ders kitabı etkinliklerinin LGS sorularına uyumu konusundaki düşüncelerini; etkinlikler sınav soruları için yetersiz, etkinlikler ile LGS sorularının ölçtükleri beceriler farklı, ders kitabını hazırlayan yayınevine göre değişmekte, seviyeleri farklı, bazı sınav konularına etkinliklerde az yer verilmekte, uyum yönünden alakasız, etkinlikler üst düzey becerileri geliştirmekten uzak ve yeni nesil tarzı soruların uzağında şeklinde sıralamışlardır. Batur ve İnce (2021) çalışmalarında ders kitaplarında bulunan etkinliklerin kazanımları karşılama hususunda bir eksikliğin bulunmadığını ancak kazanımların öğrencileri sınava hazırlama hususunda eksik olduğunu ve düzey olarak ise sınavın seviyesinin çok altında olduğunu tespit edildiğini belirtmişlerdir. Erden'e (2020) göre sınav sorularının 8. sınıf Türkçe dersinde yer alan kazanımlarla önemli oranda ilişkilenebilir ancak bu ilişki her soru düzeyinde sağlanamamaktadır. LGS sınavında daha önce gerçekleşen sınavlardan farklı şekilde uzun paragraf soruları sorulmuş ve bir de sözel mantık/muhakeme sorusuna yer verilmiştir. 8. Sınıf Türkçe dersinde bulunan kazanımlar

arasında sözel mantık sorularını karşılayacak özellikte doğrudan bir kazanıma rastlandığı görülmektedir. Azili ve Tutkun (2021) LGS'nin içeriğinde bulunan soru türleri ve kazanımların çok üzerinde olup soruların müfredat ile öğrenciye kazandırılması arzulanan becerilerden daha üst düzey becerileri gerektirdiğini belirtmişlerdir. Ders kitabı ve sınav ilişkisi ele alındığında bazı konular ders kitabında yoğun bir şekilde bulunurken sınavda bulunmadığı görülmektedir. Örneğin söz sanatlarına yönelik Türkçe ders kitabında birçok etkinlik bulunurken sınavda bu konuya yönelik hiç soru çıkmadığı görülmüştür. Yoğun işlenen bir konu sınavda sorulmazken kitapta doğrudan doğruya bulunmayan becerilere yönelik sorular yöneltmesi üstünde durulması gerekli olan bir konudur.

Türkçe öğretmenleri Türkçe ders kitabı tema sonu değerlendirme sorularının LGS sorularına uyumu konusundaki düşüncelerini; LGS'ye göre sorular basit, ölçtükleri beceri ve zorluk yönünden benzer değil; sorular uzunluk, içerik ve tarz yönünden farklı, son yıllarda bazı sorular birbirine yaklaşımakta, tema ölçme değerlendirme soruları LGS'yi tam olarak desteklememekte ve tarz olarak farklı içerik olarak uyumlular şeklinde sıralamışlardır. Bu bulgu Öz (2024) çalışması ile de benzerlik göstermektedir. Çalışmada; Türkçe Öğretim Programı'nda bulunan konuşma, dinleme, okuma ve yazma kazanımları ile ilgili dengeli olmayan bir soru dağılımının gerek LGS' de gerek ise tema sonu değerlendirme sorularında karşılaşıldığı belirtilmektedir. LGS soruları ile tema sonu değerlendirme çalışmalarına yönelik soruların birbiriyle örtüşmediği, ders kitabının öğrencileri LGS'ye hazırlama hususunda istenilen düzeyde doğru yönlendiremediği yönünde kanaate varılmıştır. Tema sonu değerlendirmelerde, Türkçe Öğretim Programı'nda bulunan bazı kazanımlara ait pek çok soru bulunmasına karşın bazı kazanımları ölçmeyle ilgili hiçbir soru sorulmadığı ve tema sonu değerlendirme soruları ile LGS soruları karşılaştırıldığında aralarında dengeli bir dağılımın mevcut olmadığı tespit edilmiştir. Benzer bir çalışmada Soyuçok (2023) LGS'de sorulan Türkçe sorularıyla 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan tema sonundaki ölçme değerlendirme sorularının örtüşmediğini, ders kitabında ağırlıklı bir şekilde işlenen becerilere yönelik orulara sınavda yer verilmediği, sınavda yer alan bazı becerilerin ve soru tiplerinin de ders kitabında bulunmadığını, bu durumun öğrenci başarısının ve sınav güvenilirliğinin düşmesine sebep olacağı neticesine ulaşıldığını belirtmiştir. Benzer bir başka çalışmada Taşıyaran (2022) yıllara göre değişen sınav sistemlerinin, öğretim programları ve ders kitaplarına rağmen sınavlarda çıkan soruların, ders kitaplarında yer verilen etkinlikler ile değerlendirme soruları tarafından esas alınan kazanımlarda dengeli bir dağılımın gözetilmediği, bazı kazanımlara yönelik tercih eğilimi görülürken kapsam geçerliği durumunun da göz ardı edilebildiğinin fark edildiği yönünde fikrini belirtmektedir

Türkçe öğretmenleri Türkçe ders kitaplarının öğrencilerin LGS'ye hazırlanmasındaki yeterliliğine yönelik düşüncelerini; LGS daha fazla etkinlik ve soru çözümü gerektirmekte, bazı metinler öğrencilerin seviyelerine uygun değil, soru tarzı ve sayısı LGS'ye uygun değil, LGS öncesinde çok test çözümü ve pratik gerektirmekte, öğrencilerin LGS soru köklerine ve tarzlarına alışkın olması gerekmekte, konuların anlaşılması zor, farklı uygulamalar ve ek kaynaklarla desteklenmeye ihtiyaç duyulmakta şeklinde sıralamışlardır. Literatürde bu netice ile benzerlik gösteren çalışmalara rastlanmaktadır. Batur & İnce (2021) çalışmalarında öğrencilerin derslerde işlenen konuları ders kitaplarında yer alan etkinliklerle kavradığını, onların kazanımları kazanma durumlarını ölçmek için ise değişik ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanıldığı belirtilmiştir. Gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirmeler neticesinde öğrencilerin aldıkları başarı puanları sonucunda oluşan sıralama doğrultusunda bir üst kademeye geçebildiği; 8. sınıf öğrenciler, sınavsız öğrenci alan liselere okul başarı puanlarıyla, sınavla öğrenci alan liselere ise MEB'in yaptığı LGS puanı ile yerleşebildiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin okul başarı puanlarında ve LGS sınav puanlarına okulda gösterilen dersler, derslerde kullanılan materyaller ve edindikleri kazanımlar direkt etki ettiği, bu doğrultuda ders kitaplarının öğrenciler için önemli bir materyal olup öğretimde vazgeçilmez bir unsur ve kazanımlar için de önemli bir araç olduğunu belirtmişlerdir. Ders kitabında yer alan etkinliklerin kazanımları karşılama hususunda bir eksiği görülmediği yalnız kazanımların öğrencileri LGS'ye hazırlama yönünde eksik ve düzey olarak da LGS sınav seviyesinin altında olduğu saptanmıştır. Bu çalışmalar ders kitaplarının öğrencilerin sınava hazırlanmasında yeterli olmadığını göstermesi bakımından önem arz etmektedir. Literatürde bununla ilgili çeşitli görüşler bulunmaktadır. Örneğin Öz'e (2024) göre ders kitabı hazırlayan kurul kitapların hazırlanması sürecinde öğretim programında bulunan kazanımları daha dengeli olarak dağıtmalıdır. Yoksa şuan yapıldığı gibi gereken önem verilmeyen her bir kazanım sadece ders kitabı kullanarak sınava hazırlanacak olan öğrenciler için LGS'de dezavantajla neticelenecek bir duruma neden olabilecektir. Azili & Tutkun (2021) ise LGS'nin içeriğinde bulunan soru türlerinin, kitaplardaki kazanımların üzerinde olduğunu ve soruların müfredat yoluyla öğrenciye kazandırılması arzulanan becerilerden çok daha üst düzeyde beceri gerektirdiğini ifade etmişlerdir.

Türkçe öğretmenleri LGS'ye hazırlık sürecinde öğrencilerin Türkçe dersine yönelik kaynak ihtiyacı konusundaki düşüncelerini; deneme ve kaynaklar sınav için zorunlu, kaynak kısıtlamasına gidilmesi yanlış, MEB'in hazırladığı örnek sorular ve kaynakların artırılması gerekli, başarı tecrübeye dayalı, farklı kaynaklardan değişik soru çözümüne ihtiyaç duyulmakta ile pratik yapma ve hızlanma gerekliliği var şeklinde sıralamışlardır. Batur &

İnce (2021) çalışmalarında incelenen ders kitaplarının tamamının mevzuata uygun olarak hazırlandığını, bütün kazanımlara eksiksiz bir şekilde yer verildiğini fakat metinlerin seçiminde, etkinliklerin çeşitliliğinde, görsellerin kullanımında gerekli özenin gösterilmediğini belirtmektedirler. Çoğu metnin dilinin öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığı ve kullanılan görsellerin metinle uyum sağlamadığı ya da yanlış anlamaya sebep olduğunu. etkinliklerin birbirinin aynısı olmasının öğrencileri sıkıldığını ve etkinliklerin sayısının da ders saati süresiyle uyum sağlamadığını ifade etmektedirler. Ders kitaplarının sınava girecek olan öğrenciler için yeterli olmadığını, bu sebeple LGS'ye hazırlanmakta olan öğrencilerin sınava hazırlanmasını sağlayacak özelliklere sahip ek kaynaklara ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedirler.

Türkçe öğretmenleri LGS'ye hazırlık sürecinde öğrencilerin Türkçe dersiyle ilgili tutumlarını; katsayısının yüksek olmasının önemini artırması, paragraf sorularının öğrencilere sıkıcı gelmesi, soruların uzunluğuna yönelik oluşan ön yargı, derse karşı tutumun genel olarak yüksek olduğu, LGS'ye kadar dersin kolay görünüp sonrasında öyle olmadığını anlaşılması, içeriğe ve anlamaya göre değişmesi ve çalışmaların her öğrencinin seviyesine uygun olmaması şeklinde belirtmişlerdir. Literatüre bakıldığında bu bulgu bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Örneğin Atay'a (2021) göre sınavdaki bir dersle ilgili beceri temelli sorular öğrencinin mevcut ders başarısını ve sınava yönelik olan algısını olumsuz şekilde etkileyerek kaygı düzeyinde artış meydana getirmektedir. Türkçedeki anlamaya dayalı olan uzun sorular öğrencilerin kaygı durumunun yükselmesine ve motivasyonunun düşmesine neden olmaktadır. Türkçe dersinde yer alan beceri temelli sorular bu derse karşı ilgiyi artırmış, öğrencilerde Türkçe dersine yönelik oluşan kolay olduğu ile ilgili algıyı kırmıştır. Ceylan (2022) ise beceri temelli olan sorular hususunda öğrencilerin problemler yaşadıklarını ve bu sorunların ise korkudan, tecrübe eksikliğinden, okuduğunu anlayamamadan ve ön yargılardan kaynakladığını görüldüğünü belirtmiştir.

Türkçe öğretmenleri öğrenme öğretme sürecinde Türkçe dersinde yaşananları; sarmal yapıları bir ders olma, duruma göre değişkenlik gösterme, günlük hayatı kapsama, ön hazırlığın etkisi, tekrar gerektiren konularda zorlanma, öğrenilenlerin öncelik verip aktif olduğu bir ders ve sınava hazırlananlar ile hazırlanmayanlar arasında sıkıntı olmakta şeklinde belirtmişlerdir. Atay (2021) çalışmasında beceri temelli olan sorular, öğretmene etkisi bakımından değerlendirildiğinde; merkezi sınav sistemlerinde gerçekleştirilen değişikliklerin ders anlatımını ve ölçme değerlendirmeyi şekillendirdiğini, özellikle de LGS'deki değişiklikler ile bilgi vermeden ziyade okuma, okuduğunu anlama ve yorum yapma odaklı ders işlenerek ölçme-değerlendirmenin uygulandığını, beceri temelli olan soruların doğru yanıtlanabilmesi

için değişik soru çözme metotlarının uygulandığını, sınıf içinde farklı materyallerin değerlendirilmesi ile dersin tamamlandığı sonuçlarına varıldığını belirtmiştir. Benzer şekilde Kaya'ya (2021) göre küçük yaşlardan beri yarış içerisinde olan öğrenciler için Türkçe dersinde bulunan kazanımlar sadece sınavlarda soru yöneltildiği kadarıyla değerli olmaktadır. Eğitimin paydaşlarının eğitim-öğretim faaliyetleri sonucundaki başarıya yönelik ölçütleri merkezî sınavda gösterilen başarı olduğu müddetçe Türkçe dersinde öğrencileri Türkçe Öğretim Programlarının istediği kazanımlara ulaştırmak mümkün görülmemektedir.

Türkçe öğretmenleri LGS Türkçe sorularının Türkçe Öğretim Programı'nın kapsayıcılığına yönelik düşüncelerini; bazı becerileri kapsamamakta, yeni programda bütün becerilere yer verileceği düşüncesi var, dil bilgisi soruları yükseltilmeli, kapsayıcılık ve geçerlilik yüksek değil, kapsayıcılığı yükseltmek için soru sayısı artırılmalı, kitaplar programın hedeflerine ulaşmada yetersiz ve sözel mantığın programdan çıkarılması gerekli şeklinde sıralamışlardır. Erden (2020) çalışmasında 2018 ve 2019 LGS sorularının ışığında yapılan incelemede, soruların 8. sınıf Türkçe dersindeki kazanımlarla önemli oranda ilişkilendiğini fakat bu ilişkinin her soru ile her düzeyde sağlanamadığını belirtmiştir. 2018 LGS sınavında önceki sınavlarda yöneltilen sorulardan farklı olarak uzun olan paragraf sorularına ve bir de bunun yanında sözel mantık/muhakeme sorusu yöneltildiği, 2019 yılında ise 2018'den farklı bir biçimde toplamda yedi tane sözel mantık/muhakeme ve bunun yanında görsel/tablo okumaya yönelik soru sorulduğunu, bu soru türünün alışagelinen soru biçimlerinden farklı olduğunu, ayrıca 8. Sınıf Türkçe dersinde bulunan kazanımlar arasında mantık sorularını karşılama özelliğine sahip doğrudan bir kazanıma rastlanılmadığını, beceri temelli sorularda belirli kazanımlara odaklanılıp bütün öğrenme alanlarını kapsamadığını, sonuç olarak LGS sınavlarına yönelik sorularda kapsam geçerliliğinin tam olarak sağlanmadığını belirtmiştir. Çemrek (2019) ise çalışmasında LGS sorularının Türkçe dersindeki öğrenme alanlarına yönelik olarak dengeli bir dağılım göstermediğini, dinleme ve konuşma öğrenme alanlarıyla ilgili kazanımları ölçecek soru sorulmadığını, dinleme ve konuşma alanına ait becerilerin çoktan seçmeli test yöntemiyle ölçülemeyeceğini belirtmektedir. Okuma ve yazma alanıyla ilgili soruların bulunduğunu fakat bu soruların bütününe yakınının okuma alanıyla ilgili kazanımları ölçmek için sorulduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle okuma ve yazma alanıyla ilgili soruların kazanımların kendi içlerinde de dengeli olarak bir dağılımı göstermediği sonucuna ulaşıldığını, Türkçe Öğretim Programı'nda bulunan kazanımlar ve soruların ilişkilendirilmesiyle ilgili süreçte kazanımların açıklamalarında eksiklik olduğunu ve bunun sınırlarına net olarak yer verilmediğini belirtmektedir. Benzer şekilde Öz (2024) yazma kazanım grubunda bulunan cümlelerin

öğeleri, fiilde çatı, cümle türleri konuları ders programlarında önemli olarak yer almasına karşın ölçme süreçlerinde ise yer verilmediğini; bu konulardan yöneltilen soru sayısının az olmasından dolayı konulara gereken önemin gösterilmediğini belirtmektedir. Acar (2023) ise çalışmasında 2018-2022 yılları arasını kapsayan zamanda LGS’de yöneltilen Türkçe sorularının bilişsel basamaklarla ilgili dengeli bir dağılımının olmadığını, yoğunluğun anlama ve çözümlemeye yönelik basamaklarda yer aldığının görüldüğünü; bunun yanında değerlendirme, hatırlama, uygulama ve yaratma basamağı kısmında LGS Türkçe ile ilgili sorulara karşılık gelen hiçbir bir sorunun yer almadığı sonucuna ulaşıldığını, soruların ağırlıklı bir şekilde okuma becerisi kazanımlarına yoğunlaştığını, az da olsa yazma becerisi kazanımlarına yönelik sorulara da yer verildiğinin tespit edildiğini belirtmektedir. Bu sebeple 2018-2022 yıllarını kapsayan süreçte LGS Türkçe sorularıyla ilgili olarak konuşma ve dinleme becerilerine yönelik kazanımlara yer verilmediğinin tespit edildiğini, dolayısıyla birçok kazanımın göz ardı edildiğini ve soruların belirli kazanımlarda yoğunlaştığının görüldüğünü ve programda yer alan 76 kazanım göz önüne getirildiğinde LGS Türkçe sorularına yönelik olarak kapsam geçerliliğinin çok düşük olduğu sonucuna ulaşıldığını ifade etmektedir.

Türkçe öğretmenleri LGS Türkçe sorularında başarıyı artırmaya yönelik çözüm önerilerini; ders kitapları düzenlenmeli, değişik kaynaklardan soru çözümüne olanak sağlanmalı, sorulara yönelik videolara ve dijital etkinliklere ağırlık verilmeli, test çözme teknikleri geliştirilmeli, MEB ek kaynaklar hazırlamalı, okuma ve anlama alışkanlığı kazandırılmalı, LGS iki aşamalı yapılmalı ve Türkçe konularının tamamı dahil edilmeli, sözel mantık konusu kapsamlı verilmeli, dil gelişimine küçük yaştan itibaren destek olunmalı, okullar kendi programlarını uygulamada rahat bırakılmalı, LGS Türkçe soruları Türkçe Öğretim Programı ve ders kitabıyla uyumlu olmalı, DYK daha önemli hale getirilmeli ve anlaşılmayan konular atlanmamalı şeklinde sıralamışlardır. Çarkıt (2019) çalışmasında bir öğretim programının başarıyı yakalamasının temel faktörlerinden birinin o program çerçevesine göre hazırlanan ders kitaplarının niteliği olduğunu, programların soyut olup uygulanacak öğretim faaliyetine yönelik hedef kazanımlar, yöntem ve ölçme değerlendirmeyle ilgili süreç bağlamında eğiticiye rehberlik edeceğini belirtmektedir. Buna karşın programda ulaşılmak arzu edilen hedef kazanımlar doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarıyla bu ders kitaplarında bulunan alıştırmalar, uygulamalar, etkinlikler somut ve eğitim öğretim sürecindeki temel argümanlarından biri olduğunu ifade etmektedir. Türkçe ders kitaplarında yer alması gerekli olan en önemli özelliklerden biri ise öğrencilerin ilgisini çekip dünyasına hitap ederek onların üst düzey düşünme becerisi kazanmasını sağlaması

gerektiğine; bunun için de ders kitaplarıyla ilgili hazırlık aşamasında tüm bu becerileri kazandırmaya yönelik olarak nitelikli ve öğrencileri yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünmeye yönlendiren uygulamaların geliştirilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Kolçelik (2023) çalışmasında öğretmenlerin öğrencilere üst düzeyde düşünebilme becerileri kazandırırken ders işleme esnasında yazılı ve basılı materyallerle birlikte her türlü teknolojik araç-gereçleri kullanmalarının faydalı olacağını belirtmektedir. Komut (2024) çalışmasında LGS Türkçe sorularının bilişsel süreç boyutlarıyla ilgili olarak yalnızca anlama boyutunda yığılma olmaması gerektiğine; aynı zamanda değerlendirme, çözümleme, uygulama ve yaratma boyutlarını da içine alacak şekilde geniş bir alana dengeli bir şekilde dağılmasının gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Aydın (2022) çalışmasında ise araştırmada ulaşılan sonuçlara göre LGS sınavlarında sorulan soruların belirli kazanımlarla ilgili olarak yoğunlaştığının görüldüğünü, bu bağlamda LGS sınavlarının hazırlanması sürecinde daha önce yer verilmeyen kazanımlara ait soruların da hazırlanabileceğini ifade etmektedir.

VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

Bu çalışmada 8.sınıf Türkçe dersine giren Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak LGS Türkçe sorularının sekizinci sınıf Türkçe ders kitabı etkinlikleri ve tema ölçme değerlendirme sorularıyla uyumuna yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmacı Amasya il merkezi ve ilçelerinde MEB'e bağlı ortaokullarda görev yapan ve 8.sınıf öğrencilerin Türkçe dersine giren 30 öğretmen ile LGS Türkçe sorularının sekizinci sınıf Türkçe ders kitabı etkinlikleri ve tema ölçme değerlendirme sorularıyla uyumunu incelemiş ve Türkçe öğretmenlerinin sorulara verdiği yanıtlar konular doğrultusunda değerlendirilmiş ve bununla ilgili birtakım sonuçlara ulaşmıştır.

Sınavın önemsenip önemsenmemesi öğrenciden öğrenciye değişen bir durumdur. İstekli, arzulu, sınavı önemseyen öğrenciler olduğu gibi sınavı önemsemeyip sınavla hiç alakası olmayan öğrenciler de bulunmaktadır. Öğrencilerin LGS'yi önemseme durumu; bilinçli olmaya, anne-baba tutumuna, önünde örnek birilerinin olup olmamasına, hedeflere göre değişebilmektedir. LGS'nin hayatlarına etki etmesi noktasındaki önemi kavrayan öğrenciler, olanaklarının uygunluğu oranında LGS'ye önem vermektedirler. Öğrencilerin LGS'yi önemseme durumu okul idaresinin ve öğretmenlerin sınava karşı tutumlarına sınıf ortamındaki rekabete, okulun bulunduğu bölgeye göre değişebilmektedir. Bilinçli bir aileye sahip olan, çevresi tarafından LGS'nin önemi vurgulanan ve şartları her yönden elverişli olan öğrenciler LGS'ye büyük önem vermektedirler. LGS'yi geleceğine yönelik kaygı taşıyan öğrenciler daha çok önemsemektedirler.

Okuduğunu anlama LGS'de tüm soruların temelini oluşturmaktadır. Sınavda son yıllarda doğrudan bilgi değil de verilen bilgileri yorumlama tarzında sorular çıktığı için okuduğunu anlayabilen öğrenciler tüm derslerde de başarı sağlayabilmektedirler. Sınav okuduğunu anlama üzerine kurulu bir sınav olduğu için bu sınavda başarılı olmak için öğrencilerin kesinlikle okuduğunu anlaması gerekmektedir. LGS'de de anlam düzeyi gelişmiş öğrenciler sorulara farklı açılardan bakabilmekte ve çözüm için farklı seçenekler üretebilmektedirler. Okuduğunu anlamak öğrencilere üst düzey düşünme beceri kazandırıp öğrencilerin diğer becerilerinin de gelişmesine katkı sunmaktadır. Bu da öğrencilerin sınav başarısını olumlu bir şekilde doğrudan etkilemektedir. Sadece Türkçe dersi için değil, bütün

LGS dersleri için okuduğunu anlamamanın önemli katkısı vardır. Bazen öğrenciler soruda doğru cevabı bilseler bile ne istendiğini bilmedikleri için soruları cevaplayamıyorlar. Burada da okuduğunu anlamamanın önemi ortaya çıkmaktadır.

Özellikle sözel mantık soruları öğrencilerin zamanını fazlasıyla götürmekte ve okuma alışkanlığı edinmeyen öğrenciler için de bazı paragraf soruları zorlayıcı olmaktadır. Bu gibi nedenlerden dolayı biraz daha fazla süreye ihtiyaç duyulmaktadır. Okuma seviyesi iyi olan öğrenciler için sınavda Türkçe dersi için ayrılan süre yeterli olurken okuma seviyesi yeterli düzeyde olmayan öğrenciler için süreyi yetiştirme konusunda sorunlar yaşanmaktadır. Sınavda yöneltilen bazı soruların çok uzun ve zor olması öğrencilerin soruları anlayabilmek için birkaç kez okumalarını gerektirdiğinden bu tür soruların bulunduğu sınavlarda öğrenciler zamanı yetiştirememektedirler.

LGS'ye öğrenci hazırlamak öğretmenin öğrenme-öğretme motivasyonunu artırmakta, hem dersle ilgili yenilikleri yakından takip etmek hem de her sınıf kademesine yönelik konu ve kazanımları tekrar etmesini sağlamaktadır. Ayrıca LGS'ye öğrenci hazırlamak bir plan, program gerektirdiği için öğretmenin kendini sürekli güncellemesini sağlamakta, onu daha azimli hale getirmektedir. LGS öğretmeni performansını olumlu olarak etkileyerek onun sürekli yükselmesini sağlamaktadır. Sınavın telafisi olmadığı için öğretmen derse, konulara, testlere kendini daha fazla vermektedir. LGS'ye hazırlanan öğrencilerin çabaları öğretmenlerin mesleğine yönelik istek ve arzularını artırmaktadır. MEB sınav için derslerde ders kitabının kullanımını yeterli gördüğü için ve öğretmenler de bunu yeterli bulmadığından çok emek harcayan öğrenciler için daha çok çabalayıp öğrencilere yardımcı olmaya çalışmaktadırlar.

LGS'de sekizinci sınıf bazı Türkçe konularından her sene soru gelmemekte, bazı konulardan bazı yıllar iki soru çıkarken bazı yıllar hiç soru çıkmamaktadır. Paragrafa yönelik olarak yöneltilen sorular tüm soruların yarısını oluştururken dilbilgisi sorularının sayısı 3-4'ü geçmemektedir. Sınavlarda dilbilgisi konularına yönelik sorular az çıkmakta ve çıkan sorular da çok seçici olmamaktadır. Türkçe sorularının çoğu öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama ve yorumlama gücünü ortaya koymaya yönelik olarak sorulmaktadır. Sınavda okuma becerisi ön plana çıkarılmaktadır.

Ders kitabı etkinliklerinin LGS sınav soruları için yetersiz olduğu herkes tarafından kabul görmektedir. Bazen yayınevinin hazırladığı ders kitabına göre etkinlikler değişiklik gösterebilmektedir. Bazılarının etkinlikleri çok yüzeysel olurken bazıları içerik bakımından çok donanımlı olmaktadır. LGS'de son yıllarda yeni nesil ya da beceri temelli dediğimiz tarzda sorular karşımıza çıkmaya başladı. Buna rağmen ders kitabındaki etkinliklerde birkaç

soru dışında bu tarz sorulara rastlanmamaktadır. LGS'de daha üst düzey becerileri ölçen sorular çıkarken etkinliklerde bilgi, kavrama gibi alt düzey becerileri ölçen sorular bulunmaktadır. Kitaplardaki etkinliklerde bu uyum konusunda çok eksik var ve yeni nesil tarzı soruları desteklememektedir. Öğrenciler bu tarzda sorularla karşılaşınca yetersiz kalmaktadırlar. Kitaptaki etkinlikler çok alt düzeyde olup üst düzey hiçbir beceriyi geliştirmemektedir. Etkinliklerde LGS tarzı sorularda öğrencileri beslemeye yönelik çalışmalara yok denecek kadar az rastlanmaktadır.

Tema sonu ölçme değerlendirmeler LGS'ye göre çok basit kalmaktadır. Tema sonu değerlendirme soruları LGS soruları ile ölçtükleri beceri ve zorluk yönünden benzerlik göstermemektedirler. Ders kitaplarındaki tema ölçme değerlendirme soruları birkaç soru dışında LGS ile uyumlu değildir. Hem soruların uzunluğu hem de içeriği, tarzı açısından uyum bulunmamaktadır. Tema sonu ölçme değerlendirme soruları LGS'ye hazırlık sorusu gibi değil de temadaki konuların hatırlatıcısı gibi görünmektedir. Tema sonlarındaki değerlendirme soruları kazanım ölçmeye yönelik sorular olup İçerik bakımından LGS soruları ile uyumlu iken tarz olarak LGS sorularından çok uzaktır.

Türkçe ders kitapları öğrencilerin LGS'ye hazırlanmasında yetersizlik göstermektedir. Öğrencilerin sınavda istedikleri başarıya ulaşmaları için çok sayıda etkinlik ve çeşitli sorular çözmeleri gerekmektedir. Ders kitapları hem soru tarzı olarak hem de soru sayısı olarak LGS'ye hazırlama konusunda yeterli değildir. LGS'ye hazırlanan öğrencilerin farklı kaynaklardan farklı sorular çözmesi gerekmektedir. Ders kitaplarında istenen konuyla alakalı az etkinlik bulunmakta, kitapta yer alan sorular LGS soru tarzına uygun olmamaktadır. Bazı metinler öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığından öğrenci anlamakta zorluk çekmektedir. LGS soruları, öncesinde bolca test çözmüş, pratik yapmış öğrenciler istemektedir. Ders kitapları bunu sağlamaktan çok uzaktır. Ders kitapları akıllı tahta etkinlikleri, EBA vb. sanal uygulamalar ve ek kaynaklarla desteklenmediği müddetçe çok yetersiz kalmaktadır.

Türkçe kaynak ihtiyacı kaçınılmaz bir gerçektir. Bir yerde sınav varsa o sınav kesinlikle deneme ve kaynak istemektedir. Türkçe dersine yönelik kaynaklar konusunda okullarda herhangi bir kaynak kısıtlamasına gidilmesi doğru değildir. Sınavda istenilen başarıya ulaşılabilmesi için öğrencilerin istediği kaynağı, denemeyi alıp çözebilmesi gerekli görülmektedir. Binlerce öğrencinin girdiği ve sıralamanın önemli olduğu bir sınavda öğrencilerin bir kaynakla sınırlandırılması uygun bulunmamaktadır. Öğrencilerin hazırlık sürecinde farklı kaynaklara ihtiyacı duymaktadır. Çünkü sorularda özellikle paragraf sorularında ne kadar soru çözülürse o kadar tecrübe kazanılmakta ve bu da başarıya direkt

yansımaktadır.

Öğrenciler, Türkçe dersinin getirdiği ve götördüğü puan değeri üzerinden tutumlarını belirliyorlar. Katsayısı fazla olduğu için Türkçe dersine daha fazla önem vermektedirler. Hazırlık sürecinde öğrencilerin derse yönelik ilgileri yüksek, tutumları olumludur ama son yıllarda soruların zorlaşması Türkçe dersine çalışmak için ayrılan süreyi artırmakta ve tutumu değiştirmektedir. Paragraf sorularıyla ilgili olarak fazla örnek yapmaya ihtiyaç duyulması bazı öğrencilere sıkıcı gelmektedir. LGS sürecinde öğrencilerin Türkçe dersine yönelik soruların uzunluğu konusunda bir ön yargıları var. Uzun soruları anlamayacaklarını ve tekrar okumak zorunda kalacaklarını düşündükleri için zamanın yetmeyeceği yönünde olumsuz bir tutumları olmaktadır. 8.sınıfa kadar öğrenciler Türkçe dersini kolay olarak nitelendirirken LGS sürecinde Türkçe soruları çözerken hiç de öyle olmadığı kanısına varmakta, okuduklarını anlamayınca bocalamaya başlamaktadırlar. Genel itibariyle öğrencilerin tutumları Türkçe dersinin içeriğine göre değişiklik göstermektedir.

Türkçe dersi hem ana dilimizi hem de günlük hayatımızı kapsayan bir ders olduğundan ve günlük hayatımızın vazgeçilmezleri olan ders içi çeşitli etkinlikleri bulundurduğundan öğrencilerin ilgisi derse yoğunlaşabilmektedir. Türkçe dersi genellikle ilgili öğrencilerin aktif oldukları, aynı zamanda öncelik verdikleri bir derstir. Türkçe dersi sarmal yapıları bir ders olduğundan öğrenci eksikleriyle beraber geldiğinde konulara adapte olamamaktadır. Derse hazırlık kısmında öğrenciler konuşmayı çok sevmekte, etkinlik yapma ve metin okumaya karşı da istekli olmakta fakat genel olarak yazı yazmayı birçok öğrenci istememektedir. Öğrencilerin tekrar yapmadıklarında yazım-noktalama ve dilbilgisi konularında zorlandığı görülmektedir. Derse hazırlıksız gelen ve kitap okuma alışkanlıkları olmayan öğrencilerin özellikle beceri temelli, okuduğunu anlama, yorumlama gibi sorularda zorlandığı görülmektedir.

LGS Türkçe soruları göz önüne getirildiğinde ve öğretim programında yer alan kazanım becerilerinin tamamı düşünüldüğünde konuşma ve dinleme gibi becerilere yer verilmediği görülmektedir. Buna karşın okuma ile ilgili beceriye çok yer verilirken yazma becerisine ise oldukça az yer verilmiştir. LGS soruları daha çok okuduğunu anlamak üzerine kurulu olduğundan kapsayıcılığı ve geçerliliği yüksek değildir. Soruların programa uygun bir kapsayıcılık taşıdığını söylenebilir ancak Türkçe ders kitapları programın hedeflerini gerçekleştirmedi çok yetersizdir.

LGS Türkçe sorularında başarıyı artırmak için Öncelikle ders kitaplarının LGS'yi destekleme niteliğine sahip olacak şekilde düzenlenmesi, LGS ile ilgili her türlü kaynağa erişimin ve kaynağı kullanmanın önünün açılması gerekli görülmektedir.

6.2. Öneriler

Bulgulara ve sonuçlara bakılarak şu önerilerde bulunulmuştur:

Türkçe dersinde başarıyı artırmak için öncelikle Türkçe ders kitapları düzenlenmelidir. Ders kitapları Türkçe Öğretim Programı'na göre hazırlanmalıdır.

Öğrencilerin LGS'de Türkçe sorularında başarısını artırmak için öğrencilerin farklı kaynaklardan bolca soru çözmelerine, özellikle de başarılı öğrencilerin ayırt edici soruları çözmelerine olanak sağlanmalıdır.

Öğrencilerin faydalanabileceği LGS sorularına yönelik eğitim videolarına ve dijital etkinliklere ağırlık verilmelidir.

Test çözme tekniklerinin geliştirilmesi için test üzerinde çalışmalar yapılmalıdır.

MEB sarmal kazanım değerlendirme soruları hazırlayıp öğrenciler için ek kaynakları yalnızca dijital ortamlarda değil, özellikle dergi şeklinde fasiküller gibi hazırlayıp okullara dağıtımını yapmalıdır.

Kitap okuma saatleri uzun tutularak ve farklı zamanlara yayılarak etkili biçimde okuma ve okuduğunu anlamaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

LGS birinci dönem sonu ve ikinci dönem sonu olmak üzere iki aşamalı şekilde yapıp birinci sınav dil bilgisi dışındaki basit sorulardan oluşurken ikinci sınav yeni nesil soruların bulunduğu üst düzey düşünme gerektirecek şekilde yapılmalı ve ikinci sınava 8.sınıf Türkçe konularının tamamı dahil edilmelidir.

Sözel mantık soruları öğrencileri zorlamaktadır. Sözel mantık soruları testten ayrılmalı, hatta sözel mantık soruları ayrı bir ders olarak işlenip LGS'de soruları sorulmalı. LGS'den alt sınıf kazanımları çıkarılıp sadece 8.sınıf konularından sorular sorulmalıdır.

Ders kitapları özellikle sözel mantık konusunu daha kapsayıcı ve ayrıntılı bir biçimde almalıdır.

Öncelikle dil gelişimi küçük yaştan itibaren desteklenmelidir. Dil gelişimini artırıcı çalışmalara ağırlık verilip deyim, atasözü gibi kalıplaşmış ifadeler küçük yaştan itibaren çocuklara kavratılmalıdır.

LGS'ye hazırlanan öğrenciler için ayrı alternatifler sunulabilir. Bunun için de MEB okulları kendi programlarını uygulamaları için rahat bırakmalıdır.

LGS Türkçe soruları Türkçe Öğretim Programı'na ve Türkçe ders kitabı kazanımlarına uygun hazırlanmalıdır.

Öğrencilerin DYK kurslarına katılımı sağlanarak DYK için yeni nesil tarzda soruların bulunduğu kaynakların gönderilmesi sağlanmalıdır.

Anlaşılmayan konular kesinlikle atlanmamalı, öğrenciler anlayana kadar farklı yöntemler kullanılarak kavratılmaya çalışılmalıdır.

Sonuç olarak, ders kitaplarında bulunan etkinlikler ve tema sonu ölçme değerlendirme sorularına yönelik kazanımların öğrencileri LGS'ye hazırlama konusunda yetersiz ve düzey olarak da sınavın seviyesinin altında olduğu görülmektedir. Bu çalışmada LGS'ye hazırlık aşamasında öğrencilerin ders kitaplarının içeriğinde yer alan ders etkinlikleri ve tema sonlarındaki ölçme değerlendirme sorularının uygulanan LGS sınavında sorulan sorular ile ilişkisinin saptanması; LGS'ye hazırlık sürecinde ders kitaplarının yeterlilik durumunun varsa eksiklerin belirlenmesi, gelecekte LGS'ye hazırlık için ders kitabı dışında kaynak kullanımı ihtiyacının tespiti, ders kitaplarının sınava uygun şekilde düzenlenmesi, öğrencilerin LGS sınavına hazırlık süreçlerinin iyileştirilmesi bakımından önem taşımaktadır. Ayrıca çalışma, öğrencilerin sınava hazırlığı ile ilgili süreçte görev alacak Türkçe öğretmenlerine ve literatüre katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Acar, S. (2023). *2018-2022 Türkçe sorularının Türkçe Öğretim Programı'ndaki kazanımlar ve Bloom Taksonomisi açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Altun, K. (2021). *8. sınıf Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme sorularının PISA düzeylerine ve yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Altun, K. ve Yıldız, D. (2023). *Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve PISA okuma becerileri yeterliklerine göre 8. Sınıf Türkçe ders kitabı tema değerlendirme sorularının incelenmesi*, 24(1), 90-106.
- Altunuşık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Adapazarı: Sakarya Kitabevi.
- Atay, S.N. (2021). *2018-2022 8. sınıf Türkçe ve T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersine ait beceri temelli sorularla ilgili öğretmen görüşleri incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Amasya Üniversitesi.
- Atılgan, H. (2018). Türkiye'de kademeler arası geçiş: dün-bugünü ve bir model önerisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 1–18. <https://doi.org/10.12984/egeefd.363268>
- Avcı, M. S., Kayman, F. ve Elkatmış, V. (2025). *Türkçe öğretmenlerinin Türkçe derslerinde uygulanan ortak sınavlar hakkındaki görüşleri*. *TEBD*, 23(1), 358-381. <https://doi.org/10.37217/tebd.1470489>
- Aydın, M. (2019). *Ortaokul Türkçe dersi sınav sorularının incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Aydın, İ. (2022). *Liselere geçiş sınavında (LGS) yer alan Türkçe sorularının Türkçe dersi öğretimi programı ve PISA okuma becerileri yeterlikleri bağlamında incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Buldur, S. ve Acar, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin merkezi sınavlara yönelik görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 319-330.
- Batur, Z. ve İnce, H. (2021). *Liselere Geçiş Sınavı (LGS) sorularının ders kitaplarında yer alan etkinliklerle örtüşme düzeyi: Türkçe ders kitapları örneği*. *Journal of Innovative Research in Teacher Education*, 2(1), 42-54. <https://doi.org/10.29329/jirte.2021.342.3>.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2017). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel araştırma yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Bayar, A. ve Gürlek, M. (2022). Ortaokul öğretmenlerine göre 8. sınıf öğrencilerin liseye geçiş sınavıyla ilgili yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD)*, 6(2), 215-229.
- Bobbitt, J. F. (2017). *Eğitim programı*. (Çeviren: M. Emir Rüzgâr). Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, M., ve Alpkaya, C. (2021). LGS Türkçe sorularının Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarına uygunluğu üzerine bir çalışma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 632-654.
- Ceylan, G. (2022). *Beceri temelli fen sorularına yönelik fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Christensen, L. B., Johnson, B.R. ve Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (Çev. Ed: A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Connelly, L. M. (2016). Trustworthiness in qualitative research. *Medsurg Nursing*, 25(6), 435-437.
- Creswell, J.W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri-beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev.: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çarkıt, C. (2019). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı çerçevesinde hazırlanan 8. sınıf Türkçe ders kitabının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1368-1376.
- Çeçen, M. A. ve Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, Sayı, 173. 39-49.
- Çıkrıkçı Demirtaşlı, R. N. (2014). Öğrenme, öğretim ve değerlendirme arasındaki ilişkiler. (ed. R. Nükhet Çıkrıkçı Demirtaşlı). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Edge Akademi.
- Çemrek, (2019). *Liselere Geçiş Sınavı (2018) Türkçe sorularının Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlara uygunluğu açısından değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Emiroğlu, S. ve Pınar, F. N. (2021). Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2005 ve 2019) kazanımların sözcük sıklığı. *Karadeniz Araştırmaları*, 18(72), 1091-1115.
- Erden, B. (2020). Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi beceri temelli sorularına ilişkin öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 270-292.
- Erol, T. ve Kavruk, H. (2021). Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre sınıflandırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1421-1442. <https://doi.org/10.16916/aded.937926>
- Ertürk, S. (2017). *Eğitimde 'program' geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.

- Göçer, A. (2008). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 197-210.
- Göçer, A. (2014). Öğretmen rolleri öğrenci etkililiği ve eğitim kazanımları bakımından Türkçe dersi metin işleme süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 167-198.
- Gökdemir, C., Aydaşgil, B. S. ve Toğçuoğlu Ünal, F. (2021). 2020 liseye geçiş soruları ile Türkçe ders kitaplarındaki etkinlik ve soruların yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 9 (1), 263-279.
- Gün, M. ve Kaya, İ. (2018). *Türkçe öğretmenlerinin yenilenen ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies, Doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7657>, Number: 71 Autumn II 2018, p. 67-79
- Kablan, Z. ve Bozkus, F. (2021). Liselere Giriş Sınavı matematik problemlerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 211-231.
- Karabulut, A. ve Tunagür, M. (2021). Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımların webb'in bilgi derinliği seviyelerine göre analizi. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 15-29. <https://doi.org/10.29000/rumelide.948285>
- Kardaş, N. (2022). Ana dili olarak Türkçe öğretiminin tarihi seyri. Naif Kardaş ve Mehmet Nuri Kardaş (Ed.), *Türkçe Öğretimi*.1-34. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, M. (2019). Eğitim diploması: Kavramsal bir çerçeve. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 4(1), 1-12.
- Kaya, D. (2021). *2018 Türkçe dersi öğretim programı ile 2019 lise giriş sınavı arasındaki ilişki üzerine bir inceleme*. [Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Kaya, M. ve Aydın, E. (2024). 2019 Türkçe dersi öğretim programı ile 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın karşılaştırılması. *Harran Maarif Dergisi*, 9 (1), 108-146. doi: 10.22596/hej.1482003.
- Komut, Z. (2024). *Eğitim paydaşlarının gözünden Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Türkçe sorularının değerlendirilmesi incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kolçelik, S. (2023). *2018 yılı Türkçe LGS soruları ve PISA okuma becerileri sorularının yenilenmiş Bloom Toksonomisine göre incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

- Kuzu, Y., Kuzu, O. ve Gelbal, S. (2019). TEOG ve LGS sistemlerinin öğrenci, öğretmen, veli ve öğretmen velilerin görüşleri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 5 (1), 112-130.
- Kurnaz, H. (2013). *Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme soruları üzerine bir araştırma* [Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Kvale, S. (1994). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage Publications, Inc.
- Marshall, C. and Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage publications.
- MEB. (2018). *2018 Liselere Geçiş Sistemi (LGS) merkezi sınavla yerleşen öğrencilerin performansı*. Ankara: MEB.
- MEB, (2018a). *2018 Liselere geçiş sistemi (LGS) merkezi sınavla yerleşen öğrencilerin performansı*. Ankara: Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi.
- MEB, (2019). MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB, (2021). PIRLS 2021. <https://pirls.meb.gov.tr> sayfasından.
- MEB, (2024). Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed.: S. Turan), Ankara: Nobel.
- Miles, M., B. ve Huberman, A., M. (1994). *Qualitative data analysis: An expended sourcebook*. (2nd Edition). SAGE Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). Liselere Geçiş Sistemi sınav soruları, [www.meb.gov.tr], Erişim tarihi: 19.01.2023.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2019). Liselere Geçiş Sistemi sınav soruları, [www.meb.gov.tr], Erişim tarihi: 19.01.2023. 70
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2020). Liselere Geçiş Sistemi sınav soruları, [www.meb.gov.tr], Erişim tarihi: 19.01.2023.
- Neuman, L. W. (2014). *Social Research Methods: Qualitative And Quantitative Approaches* (Seventh Ed.). Essex: Pearson Education Limited.
- Neuman, W. L. ve Robson, K. (2014). *Basics Of Social Research*. Toronto: Pearson Canada.
- Onat Kocabıyık, O. (2016). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.
- Ordu, H. H., Engin, A. S. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2021). Comparison of Turkish Lesson Sample Questions for LGS Published by MEB in 2018-2019 Academic Year and

- 2019 LGS Turkish Questions. *SDU International Journal of Educational Studies*, 8(2), 102-113. Doi: 10.33710/sduijes.903565.
- Öz, Y. (2024). *8. Sınıf Türkçe kitabındaki tema sonu değerlendirme çalışmaları sorularıyla LGS sorularının Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlara göre örtüşme durumunun incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Özbay, M. (2003). Türkçe öğretiminde hedef-araç ilişkisinin ders kitabı örneğinde değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 59-69.
- Özbulur, E. P. (2011). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinlikleri üzerine bir inceleme* [Yüksek Lisans Tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Özdaş, F. (2019). Merkezi yerleştirme sınav sistemine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mukaddime*, 10(2), 688-707.
- Özkaya, D. S. (2020). *5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Çankırı Karatekin Üniversitesi.
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2016). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2006). Türkçe öğretiminin çözilemeyen sorunları. *Varlık Dergisi*, 1189(10), 8-16.
- Soyuçok, M. (2023). 8. Sınıf Türkçe ders kitabı etkinlikleri ve 2023 LGS sınavı Türkçe soruları üzerine bir araştırma. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 28,45.
- Smith, J. A. ve Eatough, V. (2007). Interpretative phenomenological analysis. In E. Lyons & A. Coyle, (Ed.). *Analysing qualitative data in psychology* (1st ed.) (p. 35-50). London: Sage.
- Strauss, A. ve Corbin, J. (2014). *Basics Of Qualitative Research Techniques*. New York: Sage Publications.
- Şeker, S. (2019). *8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin içerik düzenleme yaklaşımlarına göre incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Taşıyaran, M. (2022). *LGS Türkçe sorularının öğretim programı, ders kitabı ve bilişsel alan sınıflaması açılarından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Tyler, R. W. (2011). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri*. (Çevirenler: M. Emir Rüzgâr, Berna Aslan). Ankara: Pegem Akademi.
- Yağar, F. ve Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma Soruları, Örneklem Seçimi. *Geçerlik ve Güvenirlik. Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (Ed.). (2013). *Türkçe Öğretimi* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yorgancı, O. K. (2015). *Sekizinci sınıf Türkçe dersi ortak sınavı sorularının öğretim programına göre değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.





EKLER

Ek 1. MEB Araştırma Uygulama İzni



**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİNİ BELGESİ**



Başvuru No: MEB.TT.2025.019414

T.C. Kimlik No: 66*****26

Adı Soyadı: MUSTAFA GÜRLEK

Araştırmacının Adı: LGS Türkçe Sorularının Sekizinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı Etkinlikleri ve Tema Sonu Değerlendirme Sorularıyla Uyumuna Yönelik Türkçe Öğretmenlerin Görüşleri

Araştırmacının Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmacının Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Veri Toplama Aracının Başlığı: Öğretmenler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 20.02.2025

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 20.02.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
AMASYA	İl Millî Eğitim Müdürlüğü	AMASYA İl Millî Eğitim Müdürlüğü	117521

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

Doğrulama Kodu: ead941cc062fc0ca76c1e4d1958add7ed993f80f7ff1916645dde38faac98522
Doğrulama Adresi: arastirmaizninleri.meb.gov.tr/belge-dogrula
Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb_arastirmaizninleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr



Ek 2. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 15.01.2025-238098



T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
Bilim Etik Kurulu
Sosyal Bilimler Etik Kurulu

Sayı : E-30640013-108.01-238098
Konu : Etik Kurul İzni Tez (Mustafa Gürlek)

15.01.2025

REKTÖRLÜK MAKAMINA
Sayın Prof. Dr. Nurşat BİÇER
Öğretim Üyesi

İlgi : 03.01.2025 tarihli ve 8236 sayılı yazı.

"LGS Türkçe Sorularının Sekizinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı Etkinlikleri ve Tema Sonu Değerlendirme Sorularıyla Uyumuna Yönelik Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri" adlı araştırmanız Sosyal Bilimler Etik Kurulu tarafından bilimsel araştırma etiği yönünden incelendi ve değerlendirildi. Konu ile ilgili kurul görüşü ektedir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Doç. Dr. Seda SABAH
Etik Kurul Başkanı

Ek:

- 1- Etik Kurul İzni Tez (Mustafa Gürlek) (9 Sayfa)
- 2- Nurşat Biçer Değerlendirme Dosyası (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSRKRHZBTU Pin Kodu :08613

Belge Takip Adresi :
<https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5544&eD=BSRKRHZBTU&eS=238098>

Adres:Akbilek Mah. Muhsin Yazıcıoğlu Cad. No:7 Merkez/Amasya

Telefon:2600060 Faks:2600059

e-Posta:genelsekreterlik@amasya.edu.tr Web:http://www.amasya.edu.tr/idari/etik-kurul/bilim-etik-

kurulu.aspx

Kep Adresi:amasyauniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Oğuz SEYHAN

Unvanı: Araştırma Görevlisi

Tel No: 0



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

	AMASYA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ETİK KURUL DEĞERLENDİRME FORMU

Ek-2

Araştırmanın Başlığı : LGS Türkçe Sorularının Sekizinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı Etkinlikleri ve Tema Sonu Değerlendirme Sorularıyla Uyumuna Yönelik Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri	
Başvuru Formunun Etik Kurula geldiği tarih	03.01.2025
Başvuru Formunun Etik Kurulda incelendiği tarih	15.01.2025
Karar tarihi	15.01.2025

SONUÇ

1.	☒ Kabul
2.	☐ Düzeltme gereklidir: Etik sorun olabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmaktadır. Açıklama:
3.	☐ Red Gerekçe, Görüş, Tavsiye ve Açıklamalar:

Başvuru dosyasının incelenmesinde hazır bulunan ve araştırmayla doğrudan veya dolaylı olarak ilişkisi bulunmayan Etik Kurul başkan ve üyelerinin ad,soyad ve imzaları.

Doç. Dr. Seda SABAH	Başkan	Eğitim Fakültesi	İMZA
Doç.Dr. Melike BAŞ	Üye	Eğitim Fakültesi	İMZA
Doç.Dr. Üyesi Fatih CAN	Üye	Eğitim Fakültesi	İMZA
Dr. Öğr. Üyesi Nihan OSMANAGAOĞLU	Üye	Eğitim Fakültesi	İMZA
Doç. Dr. Ash ALTANLAR	Üye	Mimarlık Fakültesi	İMZA
Doç. Dr. Önder ERYILMAZ	Üye	Eğitim Fakültesi	İMZA
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe ŞAHİN	Üye	Sabuncuoğlu Şerefeddin SHMYO	İMZA
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Yıldız	Üye	Eğitim Fakültesi	İMZA

KYT-FRM-126/00

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 3. Veri Toplama Aracı

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Bu çalışmanın amacı, LGS Türkçe sorularının sekizinci sınıf Türkçe ders kitabı etkinlikleri ve tema sonu değerlendirme sorularıyla uyumuna yönelik Türkçe öğretmenlerin görüşlerinin ortaya koymaktır. Bu kapsamda çalışmaya yapacağınız katkılar oldukça önem arz etmektedir. Çalışma sonuçlarının sağlıklı olabilmesi için soruları samimi ve doğru bir şekilde cevaplamanız gerekmektedir. Bu kapsamda çalışmaya yapacağınız katkılar oldukça önem arz etmektedir. Araştırma sonucunda kişisel bilgileriniz (isim soyisim vb.) saklı tutularak raporlaştırma yapılacaktır. Araştırmaya yaptığınız katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Mustafa GÜRLEK

Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Demografik Sorular

- Cinsiyet : Erkek () Kadın ()
Yaş: 20-29 yaş arası () 30-39 yaş arası () 40-49 yaş arası () 50-59 yaş arası () 60 yaş ve üstü ()
Mesleki Kıdem: 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21-25 yıl () 26 yıl ve üzeri ()
Öğrenim Durumu: Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

2. Görüşme Soruları

- 1- LGS nedir?
- 2- Öğrenciler LGS'yi ne kadar önemsiyor? Örneklerle açıklayabilir misiniz?
- 3- LGS'de okuduğunu anlama becerisinin etkisi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
- 4- LGS'de Türkçe dersi için ayrılan sürenin yeterliliği konusundaki düşünceleriniz nelerdir?
- 5- LGS'nin öğretmenlik performansınızdaki önemi nedir?
- 6- 8. sınıf LGS Türkçe sorularının dağılımları hakkında neler söyleyebilirsiniz?
- 7- Türkçe ders kitabı etkinliklerinin LGS sorularına uyumu konusundaki düşünceleriniz nelerdir?
- 8- Türkçe ders kitabı tema sonu değerlendirme sorularının LGS sorularına uyumu konusundaki düşünceleriniz nelerdir?
- 9- Türkçe ders kitapları öğrencilerin LGS'ye hazırlanmasında yeterli midir? Nedenleriyle açıklayınız.
- 10- LGS'ye hazırlık sürecinde öğrencilerin Türkçe dersine yönelik kaynak ihtiyacı konusunda neler söyleyebilirsiniz?
- 11- LGS'ye hazırlık sürecinde öğrencilerin Türkçe dersiyle ilgili tutumları nasıldır?
- 12- Öğrenme-öğretme sürecinde Türkçe dersinde yaşananlar hakkında neler söylemek istersiniz?
- 13- LGS Türkçe sorularının Türkçe öğretim programını kapsayıcılığına yönelik neler söylemek istersiniz?
- 14- LGS Türkçe sorularında başarıyı artırmak için ne tür öneriler öneriler sunabilirsiniz?