

**T.C.  
AMASYA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**8. SINIF TÜRKÇE VE T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK  
DERSİNE AİT BECERİ TEMELLİ SORULARLA İLGİLİ  
ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**SABİTE NUR ATAY**

**AMASYA  
Ekim-2021**

**T.C.  
AMASYA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**8. SINIF TÜRKÇE VE T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK  
DERSİNE AİT BECERİ TEMELLİ SORULARLA İLGİLİ  
ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİ**

**Hazırlayan  
Sabite Nur ATAY**

**Tez Danışmanı  
Dr. Öğr. Üyesi Gönül Türkan DEMİR**

**Ekim-2021**

## ETİK BEYAN

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi AÜ 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. 05/10/2021

**Sabite Nur Atay**

## TEZ ONAY SAYFASI

Sabite Nur Atay tarafından hazırlanan 8. sınıf Türkçe ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersine Ait Yeni Nesil Sorularla İlgili Eğitimcilerin Görüşleri başlıklı bu çalışma.....tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jürimiz tarafından Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği/oy çokluğu ile başarılı bulunarak kabul edilmiştir.

Jüri

Danışman

Üye

Üye

Üye

İmza

### ONAY

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

.....

Doç. Dr. Nevzat AYDIN

**Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü**

## ÖZET

### 8. SINIF TÜRKÇE VE T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERSİNE AİT BECERİ TEMELLİ SORULARLA İLGİLİ ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİ

Sabite Nur ATAY

Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans, Ekim/2021

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Gönül Türkan DEMİR

Bu çalışmanın amacı ortaöğretime geçiş sınavı olan LGS özelinde, geniş ölçekli sınavlardaki Türkçe ve T.C. İnkılap tarihi ve Atatürkçülük derslerine ait soruların değiştirilmesine ilişkin eğitimci görüşlerinin incelenmesidir. Sınav sistemindeki güncellemeler ve soruların yeni nesil soru olarak farklı başlık altında toplanması ile ilgili öğretmenlerin yaşadığı zorluklar, öğrencilerin kaygı düzeylerindeki değişim ve başarı durumları ile ilgili değerlendirmelerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel bir araştırmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; araştırmacı tarafından uzman görüşleri dikkate alınarak geliştirilen on beş açık uçlu soru sorulmuştur. Görüşme formunun uygulanacağı katılımcılar ise ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırma kapsamında Amasya ilinde farklı ortaokullarda görev yapan, 2020-2021 eğitim öğretim yılında 8. Sınıflara Türkçe ve T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersini okutan 30 branş öğretmeni ile görüşülmüştür. Görüşme sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiş, 4 farklı tema, 11 alt tema elde edilmiştir. Beceri temelli soruların programla ilişkisi, beceri temelli soruların öğretmen üzerindeki etkileri, beceri temelli soruların öğrenci üzerindeki etkileri, beceri temelli soruların başarıya etkisi araştırılmıştır. Veri analizinde NVivo 9 paket programı kullanılmıştır.

Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde aynı branşa ait öğretmenlerin verdiği cevaplar birbiri ile örtüşmektedir. Programla ilişkisine bakıldığında sınav sisteminde yapılan güncellemeler sonucu yeni nesil soruların amacına hizmet ettiği, öğretmen üzerindeki etkileri ile ilişkisine bakıldığında sürekli değişim ve gelişim için öğretmenin kendisini güncellemesini sağladığı, öğrenci üzerindeki etkilerinde okuma, anlama ve yorumlama becerisinin bilgiyle bütünleştirebilmesi gerektiği, yeni nesil soruların başarıya etkisinde ise okuma alışkanlığı, akademik başarı gibi kavramların ön plana çıktığı görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe, T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük, Beceri temelli sorular, LGS.



## **ABSTRACT**

### **TEACHERS' OPINIONS ON SKILL-BASED QUESTIONS IN 8TH GRADE TURKISH AND REVOLUTION HISTORY AND KEMALISM COURSES**

Sabite Nur ATAY

Amasya University, Institute of Social Sciences

Department of Turkish and Social Sciences Education, M.A., October/2021

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Gönül Türkan DEMİR

This study aims to examine the views of educators about changing questions of Turkish and Turkish Revolution History and Kemalism courses in the large-scale exams, in particular LGS, which is a high-school entrance exam. In this research, it is aimed to determine the evaluations of the difficulties experienced by the teachers, the changes in the anxiety levels, and the success of the students regarding the updates in the examination system with the collection of the questions under a different title as skill-based questions. The research is qualitative. As a data collection tool, fifteen open-ended questions developed by the researcher were used in the research after taking expert opinions of the supervisor. The participants to whom the interview form will be applied were chosen by the criterion sampling method. Within the scope of the research, 30 branch teachers who work in different secondary schools in Amasya province and teach 8<sup>th</sup> grades Turkish and Turkish Republic History of Revolution and Kemalism courses during the 2020-2021 academic year were interviewed. The data collected at the end of the interviews were analyzed by content analysis method and 4 different themes and 11 sub-themes were obtained. The relationship of skill-based questions with the program, the effects of skill-based questions on the teacher, the effects of skill-based questions on students, and the effect of skill-based questions on success were investigated. In the data analysis, NVivo 9 package program was used.

When the results are evaluated, all in all, the answers given by the teachers belonging to the same branch match up with each other. Regarding the relationship with the program, it was seen that the skill-based questions serve their purpose as a result of the updates made in the examination system; regarding the relationship with the effects on the teacher, it allows the teachers to update themselves for continuous change and development; regarding the effects on the students, it was seen that the student should integrate reading,

comprehension and interpretation skills with knowledge; regarding the effects of skill-based questions on success, it was shown that concepts such as reading habits and academic success stand out.

**Keywords:** Turkish, History of Turkish Revolution and Kemalism, Skill-based questions, LGS.





## ÖN SÖZ

Tez çalışmam sürecimde destek veren, yol gösterici olan ve altın değerindeki yorumları ile araştırmamı tamamlamamı sağlayan danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Gönül Türkan DEMİR' e teşekkürlerimi sunarım. Eğitim hayatım boyunca benden desteklerini esirgemeyen, her daim bana olan güvenlerini üzerimde hissettiğim aileme çok teşekkür ederim.

Sabite Nur Atay

# İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN .....	i
ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	v
ÖN SÖZ.....	vii
İÇİNDEKİLER .....	viii
TABLolar.....	xi
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xii
I.BÖLÜM	
1.GİRİŞ .....	1
1.1.Problem Durumu.....	2
1.2.Problem Cümlesi .....	5
1.3.Araştırmanın Amacı .....	5
1.4.Araştırmanın Önemi.....	5
1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.6.Araştırmanın Varsayımları .....	6
1.7.Tanımlar .....	7
II.BÖLÜM	
2.KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. Eğitim Sistemindeki Sınav Süreci.....	8
2.1.1. Eğitimde Soru Sormanın Önemi.....	8
2.1.2.Türkiye'deki Sınav Değişimleri ve Yapılandırmacı Yaklaşım.....	9
2.1.3. 8.Sınıf Türkçe Dersi Soru Sorma Yaklaşımı, Hedef ve Kazanımlar.....	11
2.1.4. 8.Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Soru Sorma Yaklaşımı, Hedef ve Kazanımlar.....	14
2.1.5.Sınav Başarısına Etki Eden Faktörler.....	17
2.1.5.1.Öğrencinin Kaygı Düzeyi.....	18
2.1.5.2.Öğrencinin Okul Başarısı .....	19
2.1.5.3.Kitap Okuma Alışkanlığı.....	19
2.2.İlgili Çalışmalar .....	19
2.2.2.Yurt İçi Araştırmaları.....	19

2.2.3. Yurt Dışı Çalışmaları.....	22
III. BÖLÜM	
3.YÖNTEM.....	24
3.1.Araştırma Modeli.....	24
3.2.Çalışma Grubu.....	24
3.3.Veri Toplama Araçları .....	26
3.4.Verilerin Toplanması .....	27
3.5.Verilerin Analizi .....	27
IV. BÖLÜM	
4.BULGULAR.....	30
4.1.Yeni Nesil Soruların Programla İlişkisine Ait Bulgular.....	32
4.1.1.Amaç Alt Temasına Ait Bulgular.....	32
4.1.2. Kazanım Alt Temasına Ait Bulgular.....	37
4.1.3.Ölçme ve Değerlendirme Alt Temasına Ait Bulgular.....	40
4.2. Yeni Nesil Soruların Öğretmen Üzerindeki Etkilerine Ait Bulgular .....	44
4.2.1.Derse Hazırlık Alt Temasına Ait Bulgular.....	44
4.2.2.Derse İşleme Alt Temasına Ait Bulgular.....	45
4.2.3.Ölçme ve Değerlendirme Alt Temasına Ait Bulgular.....	48
4.3.Yeni Nesil Soruların Öğrenci Üzerindeki Etkilerine Ait Bulgular.....	50
4.3.1. Bakış Açısı Alt Temasına Ait Bulgular .....	50
4.3.2. Tutum Alt Temasına Ait Bulgular.....	52
4.3.3. Kaygı Alt Temasına Ait Bulgular.....	54
4.4. Başarıya Etkilerine Ait Bulgular .....	56
4.4.1. Becerisi Alt Temasına Ait Bulgular.....	56
4.4.2. Başarısı Alt Temasına Ait Bulgular.....	59
V. BÖLÜM	
5.TARTIŞMA.....	66
IV. BÖLÜM	
6.SONUÇ VE ÖNERİLER .....	70
6.1.Sonuçlar .....	70
6.2.Öneriler.....	72
6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	72
6.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	73

KAYNAKÇA .....	74
EKLER.....	84
EK 1. Özgeçmiş Sayfası.....	85
EK 2. İzin.....	86



## TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. MEB Tarafından Uygulanan Sınavların Yıllara Göre Değişimi .....	9
Tablo 2. 2020 Merkezi Sınavda Bölümlere Göre Alt Testler, Soru Sayıları ve Sınav Süresi .....	10
Tablo 3. Ağırlıklı Standart Puan Hesaplanırken Kullanılan Alt Test Ağırlık Katsayıları .....	11
Tablo 4. 8. Sınıf Türkçe Dersi Kazanımları .....	12
Tablo 5. 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Kazanımları .....	15
Tablo 6. Katılımcıları Demografik Bilgileri .....	25
Tablo 7. Görüşme Sorularıyla İlgili Temalar ve Alt Temalar .....	30
Tablo 8. Ana ve Alt Temalarla İlgili Katılımcılara Sorulan Görüşme Soruları .....	30
Tablo 9. Beceri Temelli Soruların Amaç Alt Temasına Dağılımı ve Frekansları .....	32
Tablo 10. Beceri Temelli Soruların Kazanım Alt Temasına Dağılımı ve Frekansları .....	37
Tablo 11. Beceri Temelli Soruların Ölçme ve Değerlendirme Alt Temasına Dağılımı ve Frekansları .....	40
Tablo 12. Beceri Temelli Soruların Derse Hazırlık Alt Temasına Dağılımı ve Frekansları .....	44
Tablo 13. Beceri Temelli Soruların Ders İşleme Alt Temasına Dağılımı ve Frekansları ....	45
Tablo 14. Beceri Temelli Soruların Ölçme ve Değerlendirme Alt Temasına Dağılımı ve Frekansları .....	48
Tablo 15. Beceri Temelli Soruların Bakış Açısı Alt Temasına Dağılımı ve Frekansları .....	50
Tablo 16. Beceri Temelli Soruların Tutum Alt Temasına Dağılımı ve Frekansları .....	52
Tablo 17. Beceri Temelli Soruların Kaygı Alt Temasına Dağılımı ve Frekansları .....	54
Tablo 18. Beceri Temelli Soruların Beceri Alt Temasına Dağılımı ve Frekansları .....	56
Tablo 19. Beceri Temelli Soruların Başarı Alt Temasına Dağılımı ve Frekans Değerleri ..	59

## KISALTMALAR DİZİNİ

**ABİDE projesi:** Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi Projesi

**LGS:** Lise Giriş Sınavı

**LGS:** Liselere Geçiş Sistemi

**LKS:** Liselere Kayıt Sistemi

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**OKS:** Ortaöğretim Kurumları Sınavı

**PISA:** Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı

**SBS:** Seviye Belirleme Sınavı

**TEOG:** Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş Sınavı

**TIMSS:** Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması

# I.BÖLÜM

## 1.GİRİŞ

Eğitimle ilgili literatür incelendiğinde farklı araştırmacılar tarafından farklı yönlerinin ele alındığı bir çok tanıma ulaşmak mümkündür. Eğitim, insanın hayatında bilerek ve isteyerek yaptığı değişimdir (Ertürk, 1993). Şişman'a (2007) göre eğitim bir hedefe ulaşmak için planlı yapılan yolculuktur. Başaran (1978) eğitimi davranıştaki değişiklikler ve çıktılar bütünü, Güvenç (1974) ise yaşam boyunca yaşadığımız ortamda karşılaştığımız maddi ve manevi öğelerin toplamı olarak ifade etmiştir. Günümüz dünyası, hızlı değişim ve dönüşümlerin olduğu, bilginin üretildiği, kullanıldığı ve aktarıldığı bir dönem içerisinde. Yaşanan gelişmelerin ardından eğitilmiş insan ifadesinde de değişiklikler yapılmıştır. Geleneksel eğitimde okuma yazma bilen, dört işlemi uygulayan ve ezber yeteneği olan insanlar eğitilmiş sayılırken günümüzde ise öğrendiği bilgileri problem karşısında yorumlayarak farklı bakış açısı geliştiren bireyler eğitilmiş insan olarak ifade edilmektedir (Saygılı, 2013). MEB' e (2018) göre günümüz eğitim anlayışı, bireylerin "21.yüzyıl becerileri" tanımı altında "yaratıcılık, iletişim, takım çalışması, eleştirel düşünce" gibi becerilere hakim olarak, bireyin gelişmesine ve olgunlaşmasına imkan tanımaktadır.

Bu doğrultu da Türkçe ve T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersleri de, hedeflenen kazanımlar doğrultusunda eğitim boyunca vazgeçilemeyen temel dersler olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte modernleşen eğitim politikaları, sınav sistemleri son dönemlerde kafa karıştırıcı hal almaktadır. Ham maddesi insan olan eğitim politikalarının amacı; ülkeye nitelikli, öğrenen, öğrendiklerini sorgulayan ve hayatında uygulayabilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemek ve bu kavramların kazanılıp kazanılmadığını tespit edebilmek için uygun ölçme araçlarını kullanmaktır (Koyuncu ve Özer Özkan, 2019). Öğrenci başarısını ölçmek için tercih edilen en genel yöntem sınav hazırlamak ve öğrencileri sınav sonuçlarına göre değerlendirmektir. Sınıf içi etkinliklerde öğrencinin bilgi kalıcılığını ölçmek için soru cevap yöntemi kullanılırken, öğrencilerin başarı düzeyini ve öğretimin hedeflerine ulaşip ulaşmadığını belirlemek için ise hazırlanan farklı soru çeşitlerinin uygulandığı ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır. Şevik (2004) öğrenmenin kalitesinin artması için ölçme ve değerlendirmeyi temel unsur olarak görmüştür.

Eğitimin içeriğinin değişmesiyle birlikte uluslararası standartlara ulaşabilmek için MEB, 2017 yılında yaptığı düzenleme ile Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavını, Lise Geçiş Sınavı (LGS) olarak değiştirerek yeni sınav sistemiyle öğrenilen bilgilerin 21. Yüzyılda kullanılabilirliğini ölçmeyi ve öğretim kurumlarında da öğrencilere sorgulama ve probleme dayalı yenilikçi öğrenme yöntemlerini ve öğretim teknolojilerini birlikte kullanarak; yüksek düzey düşünme becerilerini edindirmeyi amaçlamıştır (Gelen, 2017).

Öğrencilerde üst düzey düşünme becerisi geliştiren ve eleştirel düşüncelerini sağlayan bu tarz yeni nesil sorulara “beceri temelli sorular” denilmekte, ayrıca bu soru türü alan yazında “yeni nesil soru” olarak da adlandırılmaktadır (Karakeçe, 2021). Her sene belirli tarihlerde Türkiye genelinde uygulanan merkezi sınavlarda kullanılan soru kalıbının, uluslararası sınav içeriği ile Türkiye’de uygulanan eğitim politikaları arasındaki bağı zayıflatması nedeniyle MEB tarafından bu soru kalıbında değişikliğe gidilmiştir. (Koyuncu ve Özer Özkan, 2019). LGS’ nin uygulanmaya başlanmasıyla birlikte ortaokulu bitiren öğrencilerin ortaöğretimde nitelikli okullara yerleştirilebilmesi için beceri temelli soruların sayısında artış yapılmıştır. MEB tarafından geliştirilen Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi Projesi (ABİDE) ile de farklı madde türlerini kullanarak üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik başarı testlerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine sahip olma durumlarının belirlenmesi amaçlanarak beceri temelli soruların merkezi sınavlarda kullanımı desteklenmiştir (MEB, 2015).

### 1.1.Problem Durumu

MEB’in yaptığı düzenlemelerin öğretim sürecine yansımaları incelendiğinde öğrenci ve öğretmenlerin yaşadığı birtakım zorluklar göze çarpmaktadır. İlk defa 2018 yılında uygulanan LGS sınavı ile ilgili yazın incelendiğinde;

- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin LGS ile görüş ve önerileri (Akıncı, 2019),
- LGS’ nin yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliye göre incelenmesi (Yalçın, 2019),
- LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri hedefleri açısından incelenmesi (Batur, Ulutaş, Beyret, 2019),
- Ortaöğretime geçiş sınavları (TEOG, LGS) ile PISA, TIMMS sınavları matematik sorularının matematiksel ve matematik eğitimi değerleri açısından incelenmesi (Yaprakgöl, 2019),
- Fen bilimleri dersi öğretim programının 2015 TIMMS ve 2018 LGS sınavları kapsamında incelenmesi (Pedük, 2019),



- TEOG, LGS VE TIMMS matematik sorularının matematik öğretim programı kazanımlarına, TIMSS bilişsel alanlarına ve math taksonomisine göre incelenmesi(Baydar,2019),
- Matematik öğretmenlerinin 2018 LGS sistemine ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Çetin, 2019),
- TEOG, LGS VE PISA fen bilimleri sorularının analizi ve karşılaştırılması (Çakır, 2019),
- Lise giriş sınavının (LGS) Türkiye’ de bir devlet ortaokulunda İngilizce öğretme ve öğrenme süreçlerine etkileri (Demir, 2019),
- 2018 Liselere Giriş Sınavına İlişkin Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri (Güler, Arslan, Çelik, 2019),
- Fen bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara (LGS) ilişkin görüşleri (Kızkapan, Nacaroğlu, 2019),
- 2018 Yılı Liseye Geçiş Sınavı (LGS) Matematik Sorularının Öğrenme Alanları ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bağlamında Değerlendirilmesi (Ekinci, Bal, 2019),
- LGS’ de Sorulan PISA Tarzı Matematik Sorularını Doğru Cevaplama ile Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Şıvkın ,Aksoy , Erdoğan, 2020),
- Türkçe sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi açısından değerlendirilmesiyle ilgili çalışmaya (Vural, 2020),
- Ortaokul Sosyal Bilgiler ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Derslerindeki Öğrenci Başarılarının LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Testini Yordama Gücü (Öntaş, çoban, yıldırım, 2020),
- Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri Dersi Beceri Temelli Sorularına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Erden, 2020),
- Ortaokul Beceri Temelli Soruların Yeniden Yapılandırılmış Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi (Sanca, Artun, Bakırcı, Okur, 2021),
- Liselere Geçiş Sistemi (LGS) fen bilimleri sorularının yenilenmiş bloom taksonomisine ve öğretmen görüşlerine göre analizi: 2019-2020 yılı örneği (Can, 2021),
- LGS Türkçe Sorularının Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarına Uygunluğu (Calp ve Alpkaya, 2021) adlı çalışmalara ulaşılmıştır.

Bu çalışmalardan fen bilimleri ve matematik branşıyla ilgili çalışmalarda; LGS sorularında ölçülmek istenen beceri düzeyinde öğretmenlerin soru hazırlayamadığı, iyi okuma, iyi anlama ve yorum yapma sürecinin LGS’ de sayısal derslerde öğrenciyi başarıya

ulaştıracağı, bilgi düzeyinden çok üst bilişsel bilgi basamaklarına ait soru kalıplarının öğrenciye merkezi sınavlarda yöneltildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Türkçe ve T.C. ve inkılap tarihi ve Atatürkçülük branşıyla ilgili çalışmalarda ise derslerin öğretim programı kendi içinde LGS açısından incelenmiştir.

Türkçe dersi öğretim programıyla; okuma, yazma, konuşma, Türkçeyi doğru kullanma, bilgiye erişme, araştırma ve keşfetme, eleştirel bakış açısı kazanarak yorumlama, milli ve manevi değerlere önem vererek milli duyguyu geliştirme, Türk ve dünya kültürünü fark ettirmek ve sahiplendirmek amaçlanmıştır (MEB, 2019). Türkçe dersleri, ilköğretim öğrencilerinin dil eğitimini sistemli bir şekilde aldıkları ana derstir. Dil eğitimi çok boyutlu bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bundan dolayı ana dil eğitimi zaman ve mekanla sınırlı kalmayıp öğretim programlarının bütün kademelerinde yerini almakta, ciddi ve planlı bir gelişim sürecini desteklemektedir. Tok ve Kaya (2007) Türk öğrencilerin başarısızlık nedenlerinden birini de okuma becerilerindeki yetersizlik olarak ifade etmiştir. Sallabaş (2008) çalışmasında öğrencilerin okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerisi arasında düşük düzeyli ilişki sonucunu elde etmiş, bu tutumun davranışa dönüşmesi için öğretmenlerin desteklemesi gerektiğini ifade etmiştir.

T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük öğretim programıyla; Atatürk'ün kişiliği, Türk milli mücadelesi, Atatürk ilke ve inkılapları, Türkiye Cumhuriyetinin yapısı, Türkiye' nin jeopolitik konumu, vatandaşlık bilgileri, etkin vatandaş kimliği kazandırma, milli bilinç, geçmiş ve gelecek arasında bağ kurma becerisi kazandırma amaçlanmıştır (MEB,2018). Demir ve Şam (2020) araştırmasında öğrencilerin tarih dersi ile ilgili sorularda muhakeme yapsa da kavram bilgisi yanlıgısı ve zaman algısı konusunda yeterli olmadığı için sorularla ilgili doğru çıkarımlara ulaşamadığını ifade etmiş, düşünme ve sorgulama becerilerinin de önemine dikkat çekmek istemiştir.

Bu çalışmada T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersiyle ilgili öğretmen görüşlerine başvururken Türkçe öğretmenlerinin de görüşleri alınmıştır. Türkçe öğretim programda ana dil eğitiminin verilmesi ve dil üzerine farklı becerilerin kazandırılmasının diğer branşlarla birlikte T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinde de belirleyici bir etken olacağı düşünülmektedir. Yapılan çalışmalarda Fen Bilimleri ve Matematik dersinin ortak incelendiği tezler varken Türkçe ve T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinin ortak olarak incelendiği çalışmalara ulaşılmamıştır. Bunun yanında LGS ile ilgili çalışmalar incelendiğinde Türkçe dersinin Türkçeyi doğru kullanma, eleştirel bakış açısı geliştirme gibi amaçlarının (MEB 2019), sayısal ve sözel bölümdeki tüm dersler açısından belirleyici olduğu anlaşılmıştır. Bu bağlamda LGS sınavında Türkçe soruları salt dil bilgisi becerisini ölçmekten ziyade Türkçe becerisini ölçmeye yönelik olarak hazırlanmakta ve öğrencinin Türkçe sorularında

gösterdiği başarı diğer derslerin sorularındaki başarısını da doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda LGS' de sorulan T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük sorularıyla ilgili sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine başvurulurken aynı okullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurulması yapılan çalışmanın amacına ulaşmasında önemli bir katkı sağlayacaktır.

Öncelikli olarak programda belirtilen ve LGS' de sorulan beceri temelli soruların içeriği, hangi tür becerileri ön plana çıkardığı, öğretmenlerin ve öğrencilerin LGS' ye hazırlanırken karşılaştığı durumlar ve etkileri üzerine öğretmenlerin görüşlerinin alınmasıyla değişim sürecinde sorunların önlenmesine olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

## **1.2.Problem Cümlesi**

Bu araştırmanın problem cümlesi LGS' de Türkçe ve T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersiyle ilgili beceri temelli soru kalıpları hakkında öğretmenlerin görüşleri nasıldır? şeklinde belirlenmiş ve bu çerçevede aşağıda verilen alt problemlerin cevapları aranmıştır.

- Beceri temelli sorular, MEB müfredatı ile uyumlu mudur?
- Beceri temelli soruların öğretmenler üzerindeki etkileri nelerdir?
- Beceri temelli soruların öğrenciler üzerindeki etkileri nelerdir?
- Beceri temelli sorularda başarıyı etkileyen faktörler nelerdir?

## **1.3.Araştırmanın Amacı**

Ülkemizde uygulanan liselere geçiş sınavları öğretmenler ve öğrenciler açısından büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren 8. Sınıf öğrencilerinin ortaöğretime yerleştirilmesinde uygulanan LGS' nin; Türkçe ve T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük sorularında ölçmek istediği bilişsel süreçlerin beceri temelli sorulara yansması ve bu soru türlerinin öğretim sürecine dahil edilmesiyle birlikte doğrudan ve dolaylı olarak öğretmen ve öğrencilere etkileri, olumlu ve olumsuz karşılaşılabilecek durumları öğretmen görüşleri üzerinden incelemek ve uygulama sürecinde çıktılarını ortaya koyarak elde edilen sonuçlar doğrultusunda alana katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

## **1.4.Araştırmanın Önemi**

21. yüzyılın birçok alanda (ekonomi, siyasi, teknoloji, toplumsal) gelişim göstermesiyle bireylerden beklentilerinde de değişiklik görülmüştür. Yaşanan gelişmeler eğitim sistemini

doğrudan etkilerken içeriğinde de farklılaşma meydana gelmesini sağlamaktadır. Öğrendiği bilgiyi günlük hayatına aktarabilen, eleştirel düşünebilen, sorgulayabilen, kendini ifade edebilen ve problem çözme becerisini kazanmış bireyleri hedeflemektedir. Üst düzey bilişsel becerilerin ön plana çıktığı bu süreçte ölçme ve değerlendirme araçlarının yapısında değişikliğe gidilmiştir. LGS' de beceri temelli sorulara yer verilmesi öğretmen, öğrenci ve velinin ortaöğretime geçiş için hazırlık sürecinde bakış açısını değiştirmiştir. Türkçe ve T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi ile ilgili beceri temelli soruların güçlü ve zayıf yönleri, ne tür becerileri ölçmeye çalıştığı, bu soruları çözmek için gerekli yöntemler, öğrencilerdeki algısı ve öğretmenler üzerindeki etkileri gibi konu alanlarına ait değerlendirmelerin branş öğretmenleri tarafından yapılmasının bu sistemin devamlılığına destek sağlayabileceği, mevcut ya da yaşanması olası sorunların çözümüne yönelik öneriler getirebileceği düşünülmektedir.

### **1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma;

1. 2020-2021 eğitim-öğretim yılı ile,
2. Amasya iline bağlı resmi ve özel ortaokullarda 8. Sınıf Türkçe ve T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük derslerinde 8. Sınıflara derse giren 15 Türkçe, 15 sosyal bilgiler öğretmeni ile,
3. Amasya ili merkeze bağlı 11 resmi, 3 özel ortaokul ile,
4. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sınırlıdır.

### **1.6.Araştırmanın Varsayımları**

Bu araştırmada;

1. Çalışmaya katılan öğretmenlerin, görüşme sorularına içtenlikle ve samimi olarak cevap verdikleri varsayılmıştır.
2. Çalışmaya katılan öğretmenler, görüşme sorularına cevap verirken herhangi bir etki altında kalmamışlardır.
3. Araştırmanın teorik muhtevası, çalışma süresince, sahadan elde edilen bilgiler ile uyumludur.
4. Kullanılan görüşme formu araştırmanın amacına uygundur.

## 1.7. Tanımlar

Eğitim: Başlangıcından itibaren dinamik bir şekilde devam eden, zamana ayak uydurarak değişim gösteren, aşamalı bir süreçtir (zmen ve Ekiz, 2013).

LGS: Liselere giriş sınavı olarak bilinen Milli Eğitim Bakanlığı üzerinden içerik ve bilgi donanımı belirlen ortaokulların son sınıf öğrencilerine ülke çapında 2017-2018 öğrenim döneminde uygulanan sınavdır (MEB, 2017).

Merkezi sınav: Sınavla ğrenci alan ortaöğretim kurumlarında ğrenci seçmek amacıyla uygulanan sistemdir (MEB 2018).

Beceri temelli soru: Öğrencilerde st düzey düşünme becerisi geliştiren ve eleştirel düşünmelerini sağlayan bu tarz yeni nesil sorulara “beceri temelli sorular” denilmekte, ayrıca bu soru türü alan yazında “yeni nesil soru” olarak da adlandırılmaktadır (Karakeçe, 2021).

## II.BÖLÜM

### 2.KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Eğitim Sistemindeki Sınav Süreci

Eğitimde kaliteyi artırmak için uygulanan sınavlar her dönemde farklı isimlerle adlandırılmıştır. 2017-2018 eğitim öğretim yılında ilk defa uygulanan LGS (Liselere Geçiş Sistemi) ile öğrenciler birçok farklılıkla karşılaşmıştır. Ortaöğretim kurumlarına geçişte uygulanan sınavlar ve test soruları aynı amaca hizmet ederken, merkezi sınavın adı ve test sorularının yapısındaki güncellemeler dikkat çekmektedir.

##### 2.1.1. Eğitimde Soru Sormanın Önemi

İletişim insan hayatında önemli bir yere sahiptir. Okul kültüründe iletişim sınıf içinde öğretmen ve öğrenci odağında karşımıza çıkmaktadır. Okul ortamında bu iletişim bilgi düzeyinin ölçülmesi ile gerçekleşmekte ve öğrenci-öğretmen arasında ölçme araçlarıyla iletişim kuvvetlenmektedir. Bunun için de soruların doğru sorulması bilime, insanlığa ve bireyin kendisine katkı sağlamaktadır (Bülbül, 2019). Kabaş'a (2009) göre de her soru karanlığa tutulan bir ışık olarak ifade edilmiştir. Akademik süreçte soru sorma tekniğinin sık kullanılması öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmekle birlikte öğrencileri düşünmeye yönlendirir, öğretmen ve öğrenciyi sınıfta aktif hale getirir (Dindar ve Demir, 2006). Akyüz (2013) Türk eğitiminde fikirlerin zengin ve değerli olduğunu, öğrencilerin düşündürülüp dolaylı olarak yol gösterilmesi gerektiğini savunmuştur. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğrenciyi merkeze alan eğitim sistemi soru sorma tekniğini destekler niteliktedir. Beceri temelli soruların merkezi sınavlarda ön plana çıkmasıyla öğretmenlerin de bu konuda kendilerini geliştirerek öğrenciye katkı sağlaması gerekmektedir. Öğretmenlerin dönem içinde hazırladığı sınavlar öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini belirlemek ve öğretim sürecinin çıktılarını ulaştırmak adına yapılmaktadır. Sordukları soruların düzeyi, programa uygun olması, öğrencilerin akademik süreçlerine katkı sağlaması, öğrencinin bilişsel ve zihinsel süreçlerini hayata adapte etmesi öğretmenin taksonomik basamakları bilmesiyle ilgilidir (Uymaz ve Çalışkan, 2019). Savaşkan (2013), Cumhuriyet (2019), Köken (2002), Uymaz ve Çalışkan (2019), Çetinkaya (2019), Kılıç (2010), Geçer (2004) çalışmalarında

öğretmenlerin hazırladığı soruların bilgi basamağında kaldığını, beceri temelli soruların ölçtüğü beceri ve değerlere ulaşamadığını ifade etmiştir.

### 2.1.2. Türkiye'deki Sınav Değişimleri ve Yapılandırmacı Yaklaşım

Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğrencilere bilginin yanında kavramlar, beceriler, değerler ve üst düzey düşünme becerileri kazandırılmasına önem verilmektedir. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri kazanabilmeleri adına öğrenme öğretme ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde kullanılan soruların ezberden ziyade, üzerinde yorum yapılabilecek, öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilecek ve gündelik hayata uygulanmasına katkı sağlayacak sorulardan oluşması gerekmektedir (MEB, 2005). Arslan (2007) yapılandırmacı yaklaşımı ve bu yaklaşıma geçiş sürecini şöyle ifade etmektedir: Bu yaklaşımın geçmişi 18. Yüzyıla dayanmakta olup 21. Yüzyılda da geliştirilerek uygulanabilmesi için öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterliliklere sahip bir şekilde eğitim-öğretim hayatına kazandırılması, merkezi sınavlardaki sayısal ve sözel bölüm derslerinin sınıf içinde yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretilmesi, okul yönetimi ve öğretmen işbirliği içinde sürecin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Türkiye'de 2000 yılından itibaren ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçmek ve yerleştirmek için MEB tarafından her yıl liselere giriş sınavı uygulanmıştır. Merkezi sınavların isimleri, süreleri, soru tarzlarında değişiklik olsa da hizmet etme amaçlarında değişiklik olmamış ilköğretimden ortaöğretime geçişte basamak görevi görmüştür. MEB tarafından uygulanan sınavların yıllara göre değişimi şu şekildedir.

Tablo 1. MEB Tarafından Uygulanan Sınavların Yıllara Göre Değişimi

Sınav	Uygulanma Süresi
LGS	1999-2003
OKS	2004-2008
SBS	2009-2013
TEOG	2014-2017
LGS	2017-

2000 yılından itibaren dört yıl uygulanan LGS, 2004 yılında OKS olarak değiştirilmiştir. 2008 yılında son kez uygulanan OKS, değiştirilerek SBS adını almıştır. Atılgan (2018) OKS' den vazgeçilmesinin nedenini sadece 8. Sınıfta uygulanıyor olması ve öğrencilerin kendini baskı altında hissetmesi olarak ifade etmiştir. Yiğittir ve Çalışkan (2013), Şahin vd. (2012) OKS' nin yerini alan SBS ile öğrencilerin 6. ve 7. sınıfta da sınava girmesi ayrıca okul başarı puanının da etkisiyle öğrencide motivasyon artışı hedeflendiğini belirtmiştir. OKS 2012-2013 yılları arasında sadece 8. sınıflara uygulanmıştır. MEB tarafından alınan kararla 2013

yılında TEOG' a geçilmiştir. Sınav sisteminde yapılan bu değişiklikle MEB, sınavı geniş zaman dilimine yayarak öğrenci, öğretmen ve veli arasındaki ilişkiyi güçlendirmek istemiştir (MEB, 2013). Uluslar arası alanda yapılan sınavlarda istenilen başarının gösterilememesi, eğitim vizyonunda değişikliğe gidilmesini sağlamış 2018 yılında Liselere Geçiş Sistemi (LGS) ile öğrencilere yerel ve merkezi yerleştirme tercihi sunulmuştur. "LGS' nin önceki sistemlerden en önemli farkı "sınav" ile kısıtlanmamış olması, sadece sınavın yapısının değil; aynı zamanda öğrencilerin herhangi bir ortaöğretim kurumuna yerleştirme sisteminin de değiştirilmiş olmasıdır"(Coşkun, İnam ve Turanlı, 2020: 153). Yaprakgöl (2019) LGS' ye geçişle birlikte rasyonelliğin yerini nesnelliğin aldığını ifade etmiş, PISA ve TIMSS sınavlarıyla karşılaştırıldığında LGS' de eksik kalan ilerleme, gizem, erişilebilirlik gibi kavramların ön plana çıkması gerektiğini savunmuştur. Durman (2017) PISA sınavlarında başarılı olan ülkelerin ortak özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

1. Öğretmen adaylarının seçimi ve öğretmenlerin eğitimi,
2. Öğretmenler arasında işbirlikçi ve paylaşımcı çalışma ortamlarının sağlanması,
3. Öğretmen ücretlerinin ülkelerin ortalama ücretinin üstünde olması. (s.45).

Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere uluslararası sınavlarda başarıyı arttırmak için sadece sınav sisteminde ve müfredatlarda yapılan değişiklikler yeterli olmayacak, eğitim sisteminin tüm öğelerinde birtakım düzenlemeler yapmak gerekecektir. 2017-2018 eğitim öğretim yılında LGS ilk kez uygulanmış, sınavda üst düzey bilişsel süreç gerektiren beceri temelli sorulara yer verilmesiyle daha kaliteli bir ölçme yapılması hedeflenmiştir (Ardahanlı, 2018). Birçok beceriyi aynı anda ölçen yeni nesil soruların branşlara göre dağılımı ve katsayıları Tablo 1. ve Tablo 2. de gösterilmektedir.

Tablo 2. 2020 Merkezi Sınavda Bölümlere Göre Alt Testler, Soru Sayıları ve Sınav Süresi

Bölüm	Süre	Alt Test	Soru Sayısı
Sözel Bölüm	75 dakika	Türkçe	20
		T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	10
		Din kültürü ve ahlak bilgisi	10
Sayısal Bölüm	80 dakika	Yabancı dil	10
		Matematik	20
		Fen bilimleri	20



Tablo 3. Ağırlıklı Standart Puan Hesaplanırken Kullanılan Alt Test Ağırlık Katsayıları

Bölüm	Alt Test	Ağırlık Katsayısı (Ak)
Sözel Bölüm	Türkçe	4
	T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük	1
	Din kültürü ve ahlak bilgisi	1
	Yabancı dil	1
Sayısal Bölüm	Matematik	4
	Fen bilimleri	4

### 2.1.3. 8.Sınıf Türkçe Dersi Soru Sorma Yaklaşımı, Hedef ve Kazanımlar

Eğitimin ilk kademesinde okuma yazma becerisi ile karşımıza çıkan Türkçe eğitimi ve öğretimi, eğitimin bütün kademelerinde büyük önem taşımaktadır. Okuduğunu anlama, yorumlama, çıkarım yapma, karşılaştırma, kendini ifade etme gibi kavramlar ilkokuldan başlayarak öğrencilere kazandırılarak hem günlük hayatta sosyalleşmelerine yardımcı olmakta hem de akademik süreçte kolaylık sağlamaktadır.

Okuma becerisi; okuyucunun okuduğunu anlama, ilişkilendirme ve okuyup anladığı bilgileri kullanma olarak ifade edilmekte; Türkçe dersinde de paragraf soruları başta olmak üzere sonuca ulaşırken konuya ait sorunun bir bütün olarak değerlendirilmesi; istenen bilginin soru metni içinde yorumlanarak ayıklanması ve okuma, anlama ve yorumlama becerisiyle cevaplandırılması beklenmektedir (Bayrak Karsli, Demirel ve Kurşun, 2020). Türkçe dersinde kazanımların çoğunluğunun yapılandırmacı yaklaşımla bütünleştiği, özellikle okuduğunu anlama becerisinin öğrenmeyi etkileyen en temel beceri olduğu ve bunu çözümlenme becerisinin takip ettiği ifade edilirken, bu becerilerin Türkçe dersi ve diğer dersler için de öğrenmeyi olumlu etkilediği gözlenmiştir. Çelikkıran (2012: s.64) kazanım cümleleri ve yapılandırmacı yaklaşımla ilgili şu sonuçları elde etmiştir:

Kazanım cümlelerine baktığımızda kazanımların yapılandırmacı yaklaşımla ilgisini açıkça görmek mümkündür. “Belirler, fark eder, ayırt eder, özetler, vb.” şeklinde çekimlenmiş kazanım cümlelerinde öğrencinin öğretim merkezinde yer alacağını ve bilgiyi elde etme sorumluluğun öğrencide olduğunu görmek mümkündür. Bu durum yapılandırmacı yaklaşımın bir sonucudur. Çünkü öğrenci, yapılandırmacı öğretim sürecinde kendi bilgisini kendisi üretir ve bu bilgileri zihninde aktif olarak yapılandırır. Bunu yaparken de ön yaşantılarından önemli ölçüde

faydalanır. Ayrıca kazanım cümlelerinde geçen “tahmin eder, yorumlar, karşılaştırır, çözümler üretir” şeklindeki ifadeler öğrencilerin kazanımları elde ederken düşünmesine, düşüncelerini başkalarıyla paylaşmasına fırsat vermektedir. Aynı zamanda üst düzey zihinsel becerilerin ürünleri olan bu ifadeler, öğrencilerin zihinsel becerilerini öğretim süreci içinde aktif olarak geliştirmelerini de sağlamaktadır.

Programdaki hedeflere ulaşmadaki en önemli materyal olan ders kitapları bu konuda eksik kaldığı, kitaplarda yer alan sorular da taksonomiye ve hiyerarşik düzene uyulmadığı, birçok soru ve etkinlikte üst düzey ve bilişsel beceri gerektiren basamakların yer almadığı görülmektedir (Eroğlu, 2019: 101). Sık karşılaşılan stratejilerden olan önce soru kökünün okunması daha sonra paragrafın okunarak soruları cevaplama yöntemi merkezi sınav hazırlıklarında önem arz etmekte ve çokça tavsiye edilmektedir. Bayrak Karslı, Demirel ve Kurşun (2020) tarafından yapılan çalışmada tavsiye edilenin aksine soru çözerken önce soru kökünün okunması süre yönetimi konusunda zaman kaybına yol açtığını ortaya çıkarmıştır. Soru çözme stratejileri soru tarzlarına, öğrencinin bireysel özellik ve soru çözme alışkanlıklarına göre değiştiği için birden fazla bilimsel çalışmayla desteklenmesi gerekmektedir. Türkiye’de öğrenci başına düşen öğretmen oranı, internete bağlı bilgisayar oranı, eğitim kaynaklarının kalitesi ve okullardaki kız öğrenci oranı arttıkça ve öğretmen eksikliği giderildiğinde okuma becerileri puanı da artmaktadır (Yüksel, 2019: 50). LGS’ de Türkçe alt testiyle ilgili 8. Sınıf öğrencilerine yönelik kazanım ve beceriler tablo 3’ te gösterilmiştir.

Tablo 4. 8. Sınıf Türkçe Dersi Kazanımları

T.8.1.DİNLEME/İZLEME	
T.8.1.1.	Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.
T.8.1.2.	Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.
T.8.1.3.	Dinlediklerini/izlediklerini özetler.
T.8.1.4.	Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.
T.8.1.5.	Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu tespit eder.
T.8.1.6.	Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder.
T.8.1.7.	Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.
T.8.1.8.	Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.
T.8.1.9.	Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular.
T.8.1.10.	Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir.
T.8.1.11.	Dinledikleri/izledikleri medya metinlerini değerlendirir.
T.8.1.12.	Dinlediklerinde/izlediklerinde başvurulmuş düşünceleri geliştirme yollarını tespit eder.
T.8.1.13.	Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.
T.8.1.14.	Dinleme stratejilerini uygular.
T.8.2.KONUŞMA	
T.8.2.1.	Hazırlıklı konuşma yapar.

T.8.2.2.	Hazırlıksız konuşma yapar.
T.8.2.3.	Konuşma stratejilerini uygular.
T.8.2.4.	Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.
T.8.2.5.	Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.
T.8.2.6.	Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
T.8.2.7.	Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

---

#### T.8.3.OKUMA

---

Akıcı okuma	
T.8.3.1.	Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.
T.8.3.2.	Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.
T.8.3.3.	Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.
T.8.3.4.	Okuma stratejilerini kullanır.
Söz Varlığı	
T.8.3.5.	Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.
T.8.3.6.	Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.
T.8.3.7.	Metindeki söz sanatlarını tespit eder.
T.8.3.8.	Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.
T.8.3.9.	Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.
T.8.3.10.	Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir.
T.8.3.11.	Metindeki anlatım biçimlerini belirler.
Anlama	
T.8.3.12.	Görsel ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.
T.8.3.13.	Okuduklarını özetler.
T.8.3.14.	Metinle ilgili soruları cevaplar.
T.8.3.15.	Metinle ilgili sorular sorar.
T.8.3.16.	Metnin konusunu belirler.
T.8.3.17.	Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
T.8.3.18.	Metindeki yardımcı fikirleri belirler.
T.8.3.19.	Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.
T.8.3.20.	Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler.
T.8.3.21.	Metnin içeriğini yorumlar.
T.8.3.22.	Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.
T.8.3.23.	Metinler arasında karşılaştırma yapar.
T.8.3.24.	Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.
T.8.3.25.	Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.
T.8.3.26.	Metin türlerini ayırt eder.
T.8.3.27.	Görsellerle ilgili soruları cevaplar.
T.8.3.28.	Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.
T.8.3.29.	Medya metinlerini analiz eder.
T.8.3.30.	Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.
T.8.3.31.	Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.
T.8.3.32.	Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.
T.8.3.33.	Edebî eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır.
T.8.3.34.	Okuduklarında kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.
T.8.3.35.	Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.

---

#### T.8.4.YAZMA

---

T.8.4.1.	Şiir yazar.
T.8.4.2.	Bilgilendirici metin yazar.
T.8.4.3.	Hikâye edici metin yazar.

T.8.4.4.	Yazma stratejilerini uygular.
T.8.4.5.	Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır.
T.8.4.6.	Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.
T.8.4.7.	Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.
T.8.4.8.	Yazılarında mizahi öğeler kullanır.
T.8.4.9.	Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır.
T.8.4.10.	Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
T.8.4.11.	Formları yönergelerine uygun doldurur.
T.8.4.12.	Kısa metinler yazar.
T.8.4.13.	Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.
T.8.4.14.	Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar.
T.8.4.15.	Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.
T.8.4.16.	Yazdıklarını düzenler.
T.8.4.17.	Yazdıklarını paylaşır.
T.8.4.18.	Cümlelerin öğelerini ayırt eder.
T.8.4.19.	Cümle türlerini tanır.
T.8.4.20.	Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar.

Tablo 4'te verilen Türkçe dersi kazanımları incelendiğinde öğrencilerin dil bilgisi becerilerini geliştirmenin yanında okuma, okuduğunu anlama, çıkarımda bulunma ve eleştirel düşünme becerilerini de kazanmalarına yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde LGS sınavında sorulan beceri temelli sorularda da Türkçe sorularındaki başarının diğer dersleri de olumlu yönde etkileyeceğini düşünmek mümkündür.

#### **2.1.4. 8.Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Soru Sorma Yaklaşımı, Hedef ve Kazanımlar**

8. Sınıfta T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersiyle öğrencilerin milli kimlik ve milli tarihini öğrenip, maddi ve manevi kültürel öğeleriyle birlikte geçmiş ve gelecek ile bağ kurarak karar verme, eleştirel düşünme, analiz etme süreçlerini kuvvetlendirerek sosyalleşme sürecine katkı sağlayarak etkin vatandaş yetiştirme en önemli amaçlarından. Yapılandırmacı yaklaşımın hedefleri doğrultusunda desteklenen etkinlikler ve bilgisayar kullanımı kazanımlarının öğrenci başarısını artırdığı görülmüştür (İşlak, 2011). Sosyal bilgiler öğretmenleriyle öğretim programını yapılandırmacı yaklaşımla değerlendiren Ekinci (2007) şu sonuçlara ulaşmıştır:

1. Kazanımlar üst düzey düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik hazırlanmış, ancak bilgi düzeyinde kalarak gündelik hayata aktarılamamıştır.
2. Ünite ve temalar sarmal olarak hazırlanmıştır.

3. Materyal eksikliği, kalabalık sınıflar, okulların konumu, çevre koşulları, gezi ve inceleme programlarındaki sorunlar kazanım, ölçme ve değerlendirme ve öğretimin yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğunu olumsuz etkiler.
4. Kazanımlara ulaşmak için zaman yetersizdir.
5. Etkinlikler çevre koşullarına uygun değildir.
6. Program köy ve birleştirilmiş sınıflara uygun değildir.
7. Programda evrensel ve güncel olaylara yer verilse de Atatürkçülük, Cumhuriyet konuları ve milli değerlerle ilgili eksik bırakılmıştır.
8. Program öğretmen ve öğrencilere içerik ve etkinlik bölümünde esneklik sağlamıştır.
9. 21 yıl ve üzeri görev süresi olan öğretmenler davranışçı yaklaşıma göre ders işlemektedir.
10. Program öğrencilerin olumlu tutum geliştirmesine katkı sağlar.
11. Benzer etkinlikler öğrencilerin sıkılmalarına neden olmaktadır.
12. Farklı ölçme ve değerlendirme yöntemleri zaman alması ve maddi sorun olarak görüldüğünden öğretmenler tarafından yazılı yoklama çok sık kullanılmaktadır.
13. Merkezi sınavlarla seviye tespit sınavlarının uyumlu olmaması öğretmen, öğrenci ve velinin kaygılanmasına neden olmuştur.
14. Ara disiplinlerle ilgili yeterli açıklama yapılmamıştır.
15. Öğrencilerin öğrenmelerini gerçekleştirmeleri amacıyla sorumluluk bilinci ortamı kazandırılmamıştır.
16. İşleyiş süreci ders kitaplarına bağlı olarak yürütülmektedir (s. 152-154).

Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi uygulamadaki program yapılandırmacı yaklaşıma uygunluk gösterse de programın öğretmenler tarafından hayata geçirilmesinde sıkıntılar ortaya çıkmaktadır. Bu sıkıntıların müfredat ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun hazırlanan LGS' deki beceri temelli sorularda da öğrencilerin başarısını olumsuz etkileyeceği çıkarımına ulaşmak mümkündür. T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinin kazanımları tablo 5' te verilmiştir.

Tablo 5. 8. Sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Kazanımları

1.ÜNİTE BİR KAHRAMAN DOĞUYOR	
İTA.8.1.1.	Avrupa'daki gelişmelerin yansımaları bağlamında Osmanlı Devleti'nin yirminci yüzyılın başlarındaki siyasi ve sosyal durumunu kavrar.
İTA.8.1.2.	Mustafa Kemal'in çocukluk ve öğrenim hayatından hareketle onun kişilik özelliklerinin oluşumu hakkında çıkarımlarda bulunur.
İTA.8.1.3.	. Gençlik döneminde Mustafa Kemal'in fikir hayatını etkileyen önemli kişileri ve olayları kavrar.
İTA.8.1.4.	. Mustafa Kemal'in askerlik hayatı ile ilgili olayları ve olguları onun kişilik özellikleri ile ilişkilendirir.
2.ÜNİTE: MİLLÎ UYANIŞ: BAĞIMSIZLIK YOLUNDA ATILAN ADIMLAR	

İTA.8.2.1.	Birinci Dünya Savaşı'nın sebeplerini ve savaşın başlamasına yol açan gelişmeleri kavrar.
İTA.8.2.2.	Birinci Dünya Savaşı'nda Osmanlı Devleti'nin durumu hakkında çıkarımlarda bulunur.
İTA.8.2.3.	Mondros Ateşkes Antlaşması'nın imzalanması ve uygulanması karşısında Osmanlı yönetiminin, Mustafa Kemal'in ve halkın tutumunu analiz eder.
İTA.8.2.4.	Kuvâ-yı Millîye'nin oluşum sürecini ve sonrasında meydana gelen gelişmeleri kavrar.
İTA.8.2.5.	Millî Mücadele'nin hazırlık döneminde Mustafa Kemal'in yaptığı çalışmaları analiz eder.
İTA.8.2.6.	Misakımillî'nin kabulünü ve Büyük Millet Meclisinin açılışını vatanın bütünlüğü esası ile "ulusal egemenlik" ve "tam bağımsızlık" ilkeleri ile ilişkilendirir.
İTA.8.2.7.	Büyük Millet Meclisine karşı ayaklanmalar ile ayaklanmaların bastırılması için alınan tedbirleri analiz eder.
İTA.8.2.8.	Mustafa Kemal'in ve Türk milletinin Sevr Antlaşması'na karşı tepkilerini değerlendirir.
<b>3. ÜNİTE: MİLLÎ BİR DESTAN: YA İSTİKLAL YA ÖLÜM!</b>	
İTA.8.3.1.	Millî Mücadele Dönemi'nde Doğu Cephesi ve Güney Cephesi'nde meydana gelen gelişmeleri kavrar.
İTA.8.3.2.	Millî Mücadele Dönemi'nde Batı Cephesi'nde meydana gelen gelişmeleri kavrar.
İTA.8.3.3.	Millî Mücadele'nin zor bir döneminde Maarif Kongresi yapan Atatürk'ün, millî ve çağdaş eğitime verdiği önemi kavrar.
İTA.8.3.4.	Türk milletinin millî birlik, beraberlik ve dayanışmasının bir örneği olarak Tekalif-i Millîye Emirleri doğrultusunda yapılan uygulamaları analiz eder.
İTA.8.3.5.	Sakarya Meydan Savaşı'nın kazanılmasında ve Büyük Taarruz'un başarılı olmasında Mustafa Kemal'in rolüne ilişkin çıkarımlarda bulunur.
İTA.8.3.6.	Lozan Antlaşması'nın sağladığı kazanımları analiz eder.
İTA.8.3.7.	Millî Mücadele Dönemi'nin siyasi, sosyal ve kültürel olaylarının sanat ve edebiyat ürünlerine yansımalarına kanıtlar gösterir.
<b>4. ÜNİTE: ATATÜRKÇÜLÜK VE ÇAĞDAŞLAŞAN TÜRKİYE</b>	
İTA.8.4.1.	Çağdaşlaşan Türkiye'nin temeli olan Atatürk ilkelerini açıklar.
İTA.8.4.2.	Siyasi alanda meydana gelen gelişmeleri kavrar.
İTA.8.4.3.	Hukuk alanında meydana gelen gelişmelerin toplumsal hayata yansımalarını kavrar.
İTA.8.4.4.	Eğitim ve kültür alanında yapılan inkılapları ve gelişmeleri kavrar.
İTA.8.4.5.	Toplumsal alanda yapılan inkılapları ve meydana gelen gelişmeleri kavrar.
İTA.8.4.6.	Ekonomi alanında meydana gelen gelişmeleri kavrar.
İTA.8.4.7.	Atatürk Dönemi'nde sağlık alanında yapılan çalışmaları devletin temel görevleri ile ilişkilendirir.
İTA.8.4.8.	Cumhuriyet'in sağladığı kazanımları ve Atatürk'ün Türk milleti için gösterdiği hedefleri analiz eder.
İTA.8.4.9.	. Atatürk ilke ve inkılaplarını oluşturan temel esasları kavrar.
<b>5. ÜNİTE: DEMOKRATİKLEŞME ÇABALARI</b>	
İTA.8.5.1.	Atatürk Dönemi'ndeki demokratikleşme yolunda atılan adımları açıklar.
İTA.8.5.2.	Mustafa Kemal'e suikast girişimini analiz eder.
İTA.8.5.3.	Cumhuriyetin ilk yıllarında Türkiye Cumhuriyetine yönelik tehditleri analiz eder.
<b>6. ÜNİTE: ATATÜRK DÖNEMİ TÜRK DIŞ POLİTİKASI</b>	
İTA.8.6.1.	Atatürk Dönemi Türk dış politikasının temel ilkelerini ve amaçlarını açıklar.

İTA.8.6.2.	Atatürk Dönemi Türk dış politikasında yaşanan gelişmeleri analiz eder.
İTA.8.6.3.	Atatürk'ün Hatay'ı ülkemize katmak konusunda yaptıklarına ve bu uğurda gösterdiği özveriye kanıtlar gösterir.

---

#### 7.ÜNİTE: ATATÜRK'ÜN ÖLÜMÜ VE SONRASI

---

İTA.8.7.1.	Atatürk'ün ölümüne ilişkin yansıma ve değerlendirmelerden hareketle onun fikir ve eserlerinin evrensel değerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.
İTA.8.7.2.	Atatürk'ün Türk Milleti'ne bıraktığı eserlerinden örnekler verir.
İTA.8.7.3.	Atatürk'ün İkinci Dünya Savaşı öncesi tespitleri ve girişimleri Türkiye'nin savaşta izlediği denge siyaseti ile ilişkilendirilir.
İTA.8.7.4.	İkinci Dünya Savaşı'ndaki gelişmelerin ve bu savaşın sonuçlarının Türkiye'ye etkilerini analiz eder.
İTA.8.7.5.	Türkiye'de çok partili siyasi hayata geçişi hızlandıran gelişmeleri, demokrasinin gerekleri açısından analiz eder.

Tablo 5 incelendiğinde T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinin kazanımları arasında açıklama, kavrama, analiz etme, çıkarımda bulunma gibi becerilerin önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Bu noktada öğrencilerin LGS' de sorulan beceri temelli sorularda başarı gösterebilmelerinde okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme gibi becerileri edinmiş olmaları önem taşımaktadır.

### 2.1.5.Sınav Başarısına Etki Eden Faktörler

Merkezi sınavlardaki ve okuldaki akademik başarıyı etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. “Öğrencilerin akademik başarısında etkili olan faktörlerin sırayla öğrenciden, aileden ve okuldan kaynaklı olduğu gözlenmektedir. Türkiye bağlamında ulaşılan bu veriler akademik başarının arttırılmasında her üç faktöründe önemli olduğunu göstermektedir. Öğrenci başarısı üzerinde özellikle okulun etkisi üzerinde değişik tartışmalar süregelmektedir” (Sarier, 2016: 10). Alamdar (2015) ise akademik başarının yordayıcılarını dört başlık altında şöyle gruplandırmıştır:

1. Kişisel faktörler
  - ✓ Okulöncesi eğitimi alıp almama durumu.
2. Aileye ilişkin faktörler
  - ✓ Öğrencinin annesinin yükseköğrenim mezunu olması
  - ✓ Öğrencinin annesinin ortaokul mezunu olmaması
3. Evde sahip olunan olanaklara ilişkin faktörler
  - ✓ Edebi eserlerin olması
  - ✓ Sahip olduğu kitap sayısı
4. Öğretmene ilişkin faktörler
  - ✓ Branş
  - ✓ Yaş

- ✓ Eğitim durumu
- ✓ Derse hazırlık amaçlı öğretme etkinliklerine ayrılan zaman
- ✓ Ders materyallerinin hazırlanmasını ve kullanımını planlamak için bir araya gelme sıklığıdır (s.66-67).

Han (2019) ise "öğrenci başarılarını iç ve dış sebepler olarak 2' ye ayırmış, üst düzey başarılı öğrencilerin alt düzey başarılı öğrencilere göre daha mütevazı olduğunu ve başarı düzeyi az olan öğrencilerin kendilerini yeterli buldukları sonucuna ulaşmıştır. Karakuş' a (2016) göre internet bağımlılığı düzeyinin artması merkezi sınav ders puanlarında düşüş yaşanmasına neden olmaktadır.

### 2.1.5.1.Öğrencinin Kaygı Düzeyi

Kademeler arası geçişte uygulanan merkezi sınavlar öğrencilerin kaygı düzeyini etkileyerek istenilen ve hedeflenen sonuçların ortaya çıkmasını engellemektedir. Buna sınav kaygısı denmektedir. Sınav kaygısı, bireyin herhangi bir değerlendirmeye veya sınava tabi tutulduğu durumlarda ortaya çıkan ve gerginliğe yol açan, davranışsal, duyuşsal, zihinsel özellikleriyle gerçek performansın sergilenmesini engelleyen süreç olarak tanımlanmaktadır (Spielberger, 1980; Zeidner, 1998, Akt. Genç, Kutlu, 2018). "Öğrencilerin çoğunluğu sınavı geleceklerini belirleyecek bir olgu olarak görmeleri, sınav sonuçlarına göre iyi bir lise ve oradan da iyi bir üniversite kazanarak nitelikli bir hayat sürmeyi planlamaları ve sınava oldukça fazla anlam yüklemelerinden dolayı sınav kaygısı yaşamaktadırlar" (Önder, 2016 :76). "Türkiye'deki öğrenci sayısı düşünüldüğünde sınav sisteminin de gerekliliği ortadadır. Fakat bu kaygı paydaşlar tek tek ele alınarak her paydaş için kaygıyı azaltıcı sisteme dair önlemler alınarak azaltılabilir. Böylelikle sistemden kaynaklı kaygının önüne geçilebilir. Ayrıca başarı için belirli düzeyde kaygının olması gerektiği de unutulmamalıdır" (Migray, 2002; Yılmaz, 2006, akt. Önder, 2016: 77). "Ayrıca araştırmada stres, kaygı, motivasyon ve tutumun hem birbirleri ile hem de ayrı ayrı başarı ile ilişkili oldukları belirlenmiştir. Dolayısıyla kaygı, tutum ve motivasyon gibi duyuşsal faktörler ve bunlarla ilişkili olduğu belirlenen stresin ayrı ayrı değil bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasının daha uygun olacağı söylenebilir" (Kesici, 2015: 130). Çamurlu' nun (2018) 67 kişiden oluşan 8. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada; öğrencilerin kaygı düzeyinin artmasının başarı düzeyini olumsuz etkilediği, öğrencilerin iyilik hali düzeyinin artmasının başarı düzeyini olumlu etkilediği, iyilik halini etkileyen en önemli şeyin ise aile desteği olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmalarda sınav başarısındaki kaygı düzeyindeki değişkenlerin birbirinden bağımsız olmadığı ve birbirini etkilediği görülmektedir.



### **2.1.5.2.Öğrencinin Okul Başarısı**

Sınıf içinde anlatılan derslerin ve yapılan etkinliklerin çeşitli ölçme araçları ile kontrol edilmesi sonucu öğrencinin akademik başarısına ulaşılmaktadır. Merkezi sınavlarla birlikte öğrencinin başarılı olabilmesi için bir çok etkene ihtiyaç vardır. Demir' e (2019) göre sınıf içinde öğrenmenin hızlı bir şekilde gerçekleşmesini ve öğrencinin akademik başarısının buna bağlı olarak artmasını, öğrencinin psiko-sosyal kişilik gelişimini öğretmenin akademik bilgisi ve öğrenme ortamındaki tutumları olumlu veya olumsuz etkilemektedir. Öğrencinin okul başarısını etkileyen birçok faktör sayılabilir. Bunlar zeka düzeyi, bedensel gelişim, kişilik özellikleri, aile, okul ortamı ve öğretmen davranışları vb. olarak ifade edilebilir. Çınar (2017) öğrencinin akademik bilgilerini kullanma düzeyinin ise okul başarısını etkileyen en önemli kavram olduğunu belirtmiştir.

### **2.1.5.3.Kitap Okuma Alışkanlığı**

Kitap okuma alışkanlığının başarıyı desteklediği bilinmektedir. Ortaş (2014) çalışmasında kitap okuma alışkanlığının ailede model olarak öğrenme ile oluştuğu, ilk 3 sınıfta tamamlandığı ve eğitimdeki başarıyla birlikte sosyal yaşantıyı etkileyerek toplumun gelişmişlik düzeyini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Aksoy (2018) Türkiye' deki öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının ortanın üzerinde olduğu, merkezi sınavlardaki sözel ve sayısal bölümde bulunan testlerdeki sorularda başarı oranını artırdığı ve merkezi sınav başarısını olumlu etkilediğini söylemiştir. LGS' nin öğrenci başarısını belirlerken kitap okuma alışkanlığı kazandırma ve okuduğunu anlama ve yorumlama becerilerini de ölçmeyi hedefleyen bir sınav olduğunu akıllara getirmektedir. Okuma, anlama ve yorum ön plana çıkmıştır. Koyuncu' ya (2017) göre TEOG sınavı doğru sonuca ulaşmakta LGS' ye göre daha objektif bir sınavken öğrencilerin yorumlama yeteneğini köreltmesi dezavantaj olarak belirtilmiştir. Okuma becerisi ve aile katılımı arasındaki ilişkiyi araştıran Demir (2019), ebeveynlerin evde eğitim sürecini devam ettirme aşamasında çocuklarla birlikte çalışma veya kitap okuma etkinliğine dahil olduklarında akademik başarıyı olumlu etkilediğini ifade etmiştir.

## **2.2.İlgili Çalışmalar**

### **2.2.2.Yurt içi araştırmaları**

Liselere geçiş sistemi (LGS) ile merkezi sınavlarda güncelleme yapılmış, müfredat ve kazanımlar yeniden şekillendirilmiştir. LGS ile ilgili literatür taraması yapıldığında yeterli

sayıda çalışmaya ve yapılan çalışma ile doğrudan ilgili çalışmalara ulaşamamıştır. Daha çok TEOG ve önceki yıllarda uygulanan merkezi sınavlarla ilgili çalışmalar bulunmaktadır. LGS ile ilgili benzer çalışmalar incelenerek aşağıdaki görüşlere ulaşılmıştır.

Arıkan (2018) çalışmasında, OKS, SBS ve TEOG' da yer alan alt testlerde bilişsel süreç basamaklarının hepsine yer verildiği fakat temel becerileri destekleyen soruların fazla olduğu ve üst düzey becerileri destekleyen ve geliştiren soru sayısının yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Batur, Ulutaş ve Beyret (2019) LGS' deki Türkçe sorularını PISA okuma becerileri ile kıyaslamış, LGS sorularının hızlı okuma ve okuduğunu anlama becerisini ön plana çıkarıp okuma alışkanlığı olan öğrenciler için avantaj olduğunu ifade etmiştir. LGS' yi öğrencilere kitap okumaya teşvik eden bir sınav olarak değerlendirmiştir.

Demir ve Yılmaz (2019) yaptıkları çalışmada adrese dayalı sistemle yerleştirme yapılmasıyla ilgili katılımcılar arasında ortak karara varılamadığı, öğrenciler ve ailelerde sınav stresi ve kaygıyı artırdığı, ortaöğretim kurumlarının nitelikli ve niteliksiz okul olarak gruplandırılmasının merkezi sınav puanıyla öğrenci alımı yapmayan okulların imajını zedeleyeceğini ve LGS' nin bir günde iki oturum şeklinde yapılmasının öğrencide kaygı ve stresi artırdığını ifade etmiştir.

Demirbilek ve Levent (2019) kademeler arası geçiş ve sınav sisteminde yapılan değişikliklere ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri adlı çalışmasında merkezi sınavlardaki değişiklikleri araştırmıştır. Kısa süre uygulandıktan sonra değişikliğe uğrayan sınavların bilgi eksikliği, belirsizlik, motivasyon düşüklüğü, sisteme güvenmeme, pes etme tutumlarını ortaya çıkardığı sonucuna ulaşmıştır.

Kızılcı ve Nacaroğlu (2019) yaptıkları çalışmada LGS' nin öğrenci üzerindeki etkilerini incelemiştir. Öğrenci üzerinde baskı ve stres oluşturarak derse karşı tutumuna olumlu etkisi olmadığına ve aynı gün içinde iki oturum halinde yapılmasının stres ve kaygı düzeyini artırdığını, öğrenci başarısını düşürdüğünü tespit etmiştir.

Korkmaz ve Şahin (2019) liselere kayıt sistemine (LKS) yönelik öğretmen görüşleri adlı çalışmasında öğretmenlerin görüşlerini olumlu ve olumsuz olmak üzere iki grupta araştırmıştır. Olumlu görüşlerle LKS' nin öğrenci başarısını daha iyi ölçtüğü, sınav zorunluluğunun olmamasının öğrencinin sınav kaygısını azalttığı, sınav dışında öğrenci alan okulların öğrencilerinin heterojen dağıldığı, adrese dayalı sistemle üst kuruma yerleşen öğrencilerin okul servisi problemi yaşamayacağı ve mahalle kültürünü kazanacağı; olumsuz görüşlerle ilgili TEOG sisteminin daha iyi olduğu, öğrencilerin ders çalışmadıkları,

öğretmenlerin görüşleri alınmadan sistemin değiştiği, iyi ve kötü okul, öğretmen, öğrenci algısının oluşacağı ve ikametgah sorunlarının yaşanacağı sonucuna ulaşmıştır.

Kuzu, Kuzu ve Gelbal (2019) çalışmasında TEOG ve LGS ile ilgili öğrenci, öğretmen, veli görüşleri üzerinden değerlendirme yapmıştır. Değişen sınav sisteminin kademeli olarak uygulanması, TEOG sisteminin olumlu yönlerinin LGS' ye göre daha ağır bastığı, yıl sonu başarı puanları dikkate alınarak nitelikli okullara yerleştirmenin yapılması görüşlerinde birlik sağlanmıştır.

Yalçın (2019) çalışmasında LGS' yi yönetici, öğretmen, öğrenci, veli dörtlemesinde araştırmış; öğrencilerin okula verdikleri önemin , ders çalışma ve derse katılma isteklerinin azaldığı; yazılı sınavlarındaki başarının ve derse karşı ilginin düştüğü sonucuna ulaşmıştır.

Çaylar (2020) çalışmasında TEOG ve LGS' yi karşılaştırarak 8. Sınıf öğrencilerin LGS algılarıyla ilgili olarak: LGS' deki soruların; uzun, zor ve yoruma dayalı olması, tek oturumda yapılması, mazeret sınavının yapılmaması, soru sayısının az olması, mantığa dayalı soruların kaygı düzeyini artırması, adrese dayalı sistemde seçiciliğinin Az olmasının TEOG' a göre zayıf yönleri olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Erden (2020), yaptığı çalışmada Türkçe, matematik ve fen öğretmenlerinin beceri temelli sorulara ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda LGS konularıyla ders kazanımlarının uyumlu olmadığı, öğretim programlarının LGS sorularına yönelik öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme değerlendirme öğeleri açısından gerekli rehberliği yapamadığı, ders kitaplarında yer alan soruların LGS beceri temelli sorularla uyumlu olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öntaş, Çoban ve Yıldırım (2020) sosyal bilgiler dersi kazanımlarının T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük testine etkisini incelediği çalışmasında kademeler arasında sarmal sistem olduğu için olumlu etkilediği görüşünü elde etmiştir.

Ulusoy (2020) 8. sınıf öğrencilerinin LGS' ye ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi adlı çalışmasında LGS ile ilgili 77 metafora ulaşmış ve altı kategoride toplayarak öğrencilerin verdiği cevapların benzerliğine göre aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır:

1. Rahatsızlık/ zorluk veren durum olarak LGS (% 38.96),
2. Mücadele/ çaba/ emek olarak LGS (% 23.38),
3. Başlangıç / önemli/ dönüm noktası olarak LGS (% 15.57),
4. Gelecek/ yol gösterici olarak LGS (% 14.29),
5. Başarısızlık olarak LGS (% 3.90),
6. Belirsizlik/ gereksizlik olarak LGS (% 3.90).

Vural (2020) çalışmasında 2010-2020 yılları arasında liseye geçiş sınavlarındaki Türkçe sorularını Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre inceleyerek Türkçe sorularının bilgi alanı ve bilişsel süreç basamaklarına dengeli bir şekilde dağılmadığı ve genellikle alt düzey bilişsel basamaklarda yoğunlaştığını ifade etmektedir.

Calp ve Alpkaya (2021) LGS Türkçe sorularının Türkçe öğretim programı ile uyumunu araştırdığı çalışmasında soru dağılımlarının dil bilgisi ve hatırlama düzeyinden çok metni yorumlama, çıkarımda bulunma ve ana fikri belirleme şeklinde yığıldığını belirtmektedir. Türkçe sorularında grafik ve tablo soruları ile görsel okuma ve yorumlamaya ağırlık verildiği, kapsayıcılık düzeyinin orta seviyede olduğu ve soruların eşit dağılmadığı sonucuna ulaşmıştır.

### 2.2.3. Yurt dışı çalışmaları

Ülkelerin eğitim politikaları ve sınav sistemleri değişim göstermektedir. Literatür taraması yapıldığında bu değişimlerin farklı boyutlarıyla araştırıldığı görülmektedir. Literatür taramasında LGS ile eşdeğer bir sınavla ilgili çalışma bulunamamış; okul, öğretmen, öğrenci, başarı ve eğitim sistemini genel olarak yansıtan konularla ilgili çalışmalardan yararlanılmıştır.

Woessmann (2002), TIMSS verileri üzerinden yapmış olduğu çalışmasında 77 ülke ve 450.000 öğrenci verisini değerlendirmiştir. Çalışmasının sonucunda liselere geçişte merkezi sınav uygulaması olan ülkelerin öğrencilerinin matematik ve fen başarılarının, merkezi sınav olmayan ülkelerin öğrencilerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ailelerin, yöneticilerin, okulların, öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitim sürecini merkezi sınavlara uygun olarak düzenlemelerinin eğitim başarısını arttırdığını belirtmiştir.

Alexandrov, Vorontsova, Makarov, Mozdakova ve Shimanovsky (2015), öğrencilerin okuma metinleri ile karşılaştığında bilgiyi anlama, pekiştirme, kavrama, yorumlama, analiz etme ve derleme gibi zihinsel beceri süreçlerini kullandığını ve öğrenci tarafından yeni anlamlar kazandığını ifade etmiştir. Beceri temelli soruların yapısındaki taksonomik süreçler bu çalışmada karşımıza çıkmaktadır.

Carnoy, Khavenson, Loyalka, Schmidt ve Zakharov (2016) çalışmalarında PISA-TIMSS örneği üzerinden değerlendirme sonuçları ve öğretim süreçleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğretmenin yeterliliğinin ve eğitime bakış açısının öğrencinin sınav başarısı üzerinde olumlu bir etki bıraktığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu noktada öğretmenin mesleki

yeterliliği ve değerlendirme süreçlerine ilişkin tutumunun öneminin ortaya konulduğu anlaşılmaktadır.

Mulis, Martin ve Loveless (2016) alışmasında TIMSS sınavlarının ulusal düzeyde ülkelerin eğitim politikalarına etkisini araştırmıştır. 4. Ve 8. Sınıf ğrencilerinin fen ve matematik müfredatlarının bu doğrultuda yenilendiğini ve bu değişikliğin TIMSS 2007 sonuçlarına göre TIMSS 2015' te ğrenci başarisını arttırdığını belirtmiştir.

Winarti ve Patahuddin (2017), alışmasında Endonezya'da uygulanan ulusal sınavlarda ve PISA ve TIMSS sınavlarında sorulan grafik soruları üzerine bir değerlendirme yapmıştır. Bu değerlendirme sonucunda grafik okuma becerisine Endonezya'da uygulanan ulusal sınavlarda PISA ve TIMSS' e göre daha az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ulusal sınavlardaki başarının artırılmasının uluslararası sınavlardaki başarının artmasına katkı sağlayacağı belirtilmiştir.

Woessmann (2018) yaptığı çalışmada merkezi sınavların etkilerini incelemiştir. Araştırmacı merkezi sınavların öğrencilerin ve okulların çabalarını ortaya koymaları noktasında önemli bir amaca hizmet ettiğini belirtmiş ve merkezi sınav uygulamalarının ğrenci başarisını olumlu düzeyde etkilemenin yanı sıra uygulanan ülkelerin ekonomik gelişmelerini de desteklediği sonucuna ulaşmıştır.

Soto, Blume, Jacovina, McNamara, Benson ve Riffo (2019) alışmasında okuduğunu anlama ve üst biliş: Çıkarımsal becerilerin öneminin araştırmıştır. Çıkarımsal becerileri yüksek öğrencilerin üst biliş bilgisinin daha fazla olduğunu ve metin okumalarında anlama seviyesinin yüksek olduğunu ifade etmiştir. Öğrenmenin değerlendirilebilmesi için öğrencilerin okurken daha iyi anlaması ve değerlendirme yapması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Indartono ve Hamidy (2019), okullarda uygulanan eğitim programlarının ve ulusal düzeyde gerçekleştirilen sınavların, uluslar arasındaki sınav başarı seviyesini ve başarı puanlarını etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Utomo (2021) alışmasında ortaokul ğrencilerinin problem çözme becerisinde okuryazarlık düzeyini araştırmıştır. Öğrencileri düşük yetenekli, orta yetenekli ve yüksek yetenekli olarak gruplandırarak belirlediği problemi çözmelerini istemiş ve okuryazarlık istatistikleri ile ilgili olarak şu sonuçlara ulaşmıştır: Düşük yetenekli öğrenciler zayıf okuryazarlık yeteneğine, orta yetenekli öğrenciler konuyu anlayabildikleri için iyi okuryazarlık yeteneğine, yüksek yetenekli öğrenciler ise iyi matematik becerisine sahip olduğu için çok iyi okuryazarlık yeteneğine sahiptir.

## III. BÖLÜM

### 3.YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümü üzerinde durulmuştur.

#### 3.1.Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma karşılıklı etkileşim göstererek insanın kendisiyle ve karşısındakiyle olan ilişkilerinin anlaşılmasını sağlayan birçok uygulama gerektirmektedir (Böke, 2009). Bu araştırma türünün konusu insandır, yapılan ölçümlerin ve gözlemlerin kesinliği yoktur. (Arıkan, 2011). Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımında olgubilim (fenomenoloji) araştırması olarak desenlenmiştir. "Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim (fenomenoloji) uygun bir araştırma zemini oluşturur" (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 69). Olgu bilim, araştırılan olgunun anlamına odaklanmakta, konuyla ilgili bireylerin deneyimlerinin anlamını açıklamaktadır. Olgu biliminde sadece, bireylerin geçmiş deneyimlerinin tanımlanması yeterli olmamakta bunun yanında, bireylerin geçmiş deneyimlerinin olgu ile olan ilişkisinin saptanmasının gerekli olduğu vurgulanmaktadır (Onat Kocabıyık, 2016: 62). Eğitim araştırmalarında ise fenomenografik yaklaşımın amacı, öğretmen ile öğrencilerin öğretme ve öğrenme deneyimleri arasındaki ilişkiyi anlamaktır (Çekmez, Yıldız ve Bütüner, 2012: 82).

Bu çalışmada öğretmenlerin LGS sınavıyla ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlandığı için olgu bilim deseninine çalışmaya uygun olduğu düşünülmüştür. Öğretmenlerin LGS ile ilgili deneyimlerinden yola çıkarak LGS olgusuyla ilgili düşünceleri anlamlandırılmaya çalışılmıştır.

#### 3.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Amasya il merkezinde ilköğretim seviyesinde resmi ve özel ortaokullarda görev alan 8. Sınıf Türkçe dersine giren 15

öğretmen ve T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersine giren 15 öğretmen, toplamda 30 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma evrenine ulaşılabilirliği kolaylaştırmak ve sosyo-kültürel yapısı farklı ortaokullarda çalışan öğretmenlerin görüşleri hakkında bilgi edinmek için Amasya il merkezinde farklı mahallelerde bulunan 14 ortaokulda 30 öğretmenle görüşülmüştür. Ortaokulların 11 tanesi resmi kurumlardan, 3 tanesi de özel kurumlardan oluşmaktadır. Görüşmeler pandemi döneminde yapıldığı ve gönüllülük esasına dayalı olduğu için ulaşılabilen öğretmenler çalışma grubuna dahil edilmiştir. MEB'den görüşmeler için verilen izin süresi sokağa çıkma yasağı olan dönemlere denk geldiğinden dolayı araştırmacı hafta sonları okullarda yapılan Destekleme ve Yetiştirme Kursları kapsamında görev alan ve 8. Sınıflara ders veren öğretmenler ile de görüşme yapmıştır. Bu nedenle katılımcılar arasında cinsiyet dağılımında denge sağlanamamıştır. Ancak çalışma için gerekli olan sayıya ulaşılabilmektedir. Katılımcılar yapılan görüşmelerin sırasına göre Türkçe öğretmenleri T1, T2, ... sosyal bilgiler öğretmenleri S1, S2, ... şeklinde kodlanmış ve bulgular kısmında verilen tablolarda bu sıralama doğrultusunda düzenlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. "Patton' a (1987) göre amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektir" (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 118). Ölçüt örnekleme, araştırma öncesinde belirlenen kriterlere sahip örneklem grubunun araştırmaya dahil edilmesidir. Marshall' a(1996) göre bilgi zenginliği taşıması, Morgan ve Morgan' a (2008) göre incelenen durumun temel eksikliğini ortaya çıkaracak işlev görmesi ölçüt örnekleme yöntemini önemli kılmaktadır (Akt. Baltacı, 2018). Bu çalışmada LGS sınavına yönelik öğretmen görüşleri araştırıldığı için katılımcıların 8. sınıflarda derse giren öğretmenler olmaları önem taşımaktadır. Bu nedenle katılımcılar belirlenirken öğretmenlerin 8. sınıflarda derse giren Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenleri olması ana ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu ölçütler öğretmenlerin LGS sınav sistemi ve beceri temelli sorular ile ilgili deneyimlere sahip olmasını sağlayarak çalışmanın amacına ulaşılmasını kolaylaştırmış ayrıca çalışmanın güvenilirliğini arttırmıştır. Katılımcıların demografik bilgileri tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6. Katılımcıları Demografik Bilgileri

Kod	Cinsiyet	Yaş	Mezuniyet	Kurum	Mesleki Kıdem
T1	Kadın	40	Eğitim Fakültesi	Resmi	18
T2	Erkek	40	Eğitim Fakültesi	Özel	15
T3	Kadın	33	Eğitim Fakültesi	Özel	10
T4	Kadın	43	Eğitim Fakültesi	Resmi	21
T5	Erkek	38	Eğitim Fakültesi	Resmi	12
T6	Kadın	28	Eğitim Fakültesi	Özel	7
T7	Erkek	39	Eğitim Fakültesi	Resmi	15
T8	Erkek	42	Eğitim Fakültesi	Resmi	20
T9	Erkek	41	Eğitim Fakültesi	Resmi	18

T10	Kadın	30	Eğitim Fakültesi	Resmi	6
T11	Erkek	40	Eğitim Fakültesi	Resmi	17
T12	Erkek	41	Eğitim Fakültesi	Resmi	19
T13	Kadın	37	Eğitim Fakültesi	Resmi	14
T14	Erkek	36	Eğitim Fakültesi	Resmi	11
T15	Kadın	38	Eğitim Fakültesi	Resmi	14
S1	Erkek	49	Eğitim Fakültesi	Resmi	30
S2	Erkek	35	Eğitim Fakültesi	Resmi	7
S3	Kadın	43	Eğitim Fakültesi	Resmi	22
S4	Erkek	43	Eğitim Fakültesi	Resmi	21
S5	Erkek	53	Eğitim Fakültesi	Resmi	30
S6	Erkek	38	Eğitim Fakültesi	Resmi	17
S7	Erkek	43	Eğitim Fakültesi	Resmi	23
S8	Erkek	32	Eğitim Fakültesi	Özel	9
S9	Erkek	35	Eğitim Fakültesi	Özel	7
S10	Erkek	40	Eğitim Fakültesi	Resmi	12
S11	Erkek	42	Eğitim Fakültesi	Resmi	21
S12	Erkek	38	Eğitim Fakültesi	Resmi	12
S13	Erkek	41	Eğitim Fakültesi	Resmi	15
S14	Erkek	39	Eğitim Fakültesi	Resmi	15
S15	Kadın	28	Eğitim Fakültesi	Özel	4

Tablo 6' da katılımcıların kod, cinsiyet, yaş, mezuniyet, çalıştığı kurum türü ve kıdem yılı ile ilgili demografik bilgilerine yer verilmiştir. Araştırmaya 30 öğretmen katılmıştır. Katılan Türkçe öğretmenlerinin 7'si kadın, 8'i erkek; sosyal bilgiler öğretmenlerinden 2'si kadın, 13'ü erkektir. Türkçe öğretmenlerinin yaş ortalaması 37,73 ; sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaş ortalaması 39,93' tür. Katılımcıların tümü eğitim fakültesi mezunudur. Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenlerinden 12 kişi resmi kurumda 3 kişi de özel kurumda çalışmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin mesleki kıdem ortalaması 14,46 ; sosyal bilgiler öğretmenlerinin ise 16,33 'tür.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışma 2020-2021 eğitim öğretim yılında 4. defa uygulanacak olan LGS' deki beceri temelli sorular hakkında eğitimci görüşlerini belirlemeye yönelik bir çalışmadır. Araştırmada veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda; amaçlar, daha çok açık uçlu sorularla ifade edilmektedir. Bunun nedeni, açık uçlu soruların araştırmacılara esnek davranabilme imkânı sağlamasıdır (Yeşil, 2010: 58). Soruların hazırlanması sürecinin ilk aşamasında literatür taranmıştır. Katılımcılara sorulacak sorular oluşturulurken alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Açık uçlu soru formu taslağında öğretmenlere yönelik yirmi iki maddelik soru hazırlanmıştır. Taslakta yer alan maddelerin araştırmanın amacına hizmet edip etmediğine yönelik bir doktor öğretim üyesi, bir araştırma görevlisi ve bir tane bilim uzmanından görüş ve düzeltme önerisi alınmıştır. Araştırmanın problem durumu ve alt



problemlerini göz önünde bulundurarak incelemelerini tamamlayan uzmanların görüşleri doğrultusunda uzmanlar tarafından belirtilen sorularda düzeltmeler yapılmış ayrıca yine uzman görüşlerine uygun olarak uzman görüşleri doğrultusunda yedi madde soru formundan çıkarılmıştır. Hazırlanan yeni görüşme soruları ile araştırmacı tarafından 5 okulda 10 öğretmen ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama sonucunda elde edilen verilere göre sorular yeniden gözden geçirilerek katılımcılara sorulacak olan son hali verilmiştir. Görüşme formunun son haline getirilmesi sürecinde alan uzmanlarının ve pilot uygulama sonuçlarının dikkate alınması araştırmanın geçerliliği, tutarlılığı ve tekrar edilebilirliğine katkı sağlamaktadır. Nitel araştırmalarda tutarlılık, inanırılık, tekrar edilebilirlik kavramları geçerlik ve güvenilirlik açısından önem taşımaktadır (Başkale, 2016). Açık uçlu soru formunun yeterli düzeyde anlaşılır ve araştırmanın amacına uygun verileri derlemek için yeterli olduğu belirlendikten sonra veri toplama aşamasına geçilmiştir.

### **3.4.Verilerin Toplanması**

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun araştırmada uygulanabilmesi için Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma için gerekli izinler alınmıştır. Görüşmeler gönüllülük esasına dayandığı için araştırma örnekleme uygun öğretmenlerle görüşme öncesi çalışma ile ilgili bilgi verilerek istekli olan katılımcılara katılımcı formu imzalatılarak görüşmeler yapılmıştır. Açık uçlu sorular öğretmenlere yöneltilmeden önce sorular hakkında açıklamalar yapılmış ve kendi kişisel görüşlerini içeren ifadeler kullanmaları konusunda paylaşımlar yapılmıştır. Veri toplama aracı ile toplanacak verilerin sadece araştırma için kullanılacağı başka kişi/kurum ve kuruluşlarca paylaşılmayacağı güvencesi verilmiştir. Öğretmenlerle birebir ve yüz yüze görüşme sağlanarak samimi cevaplara ulaşılmıştır. Veriler toplanırken ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

### **3.5.Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Analiz öncesinde görüşmeler görüşme sırasına göre sıralanmış ve görüşme yapılan sosyal bilgiler öğretmenleri S1, S2...S15; Türkçe öğretmenleri T1,T2...T15 aralığında kodlanarak numaralandırılmıştır. İlk olarak araştırmacı tarafından ses kayıtlarının dökümü yapılmış, böylece veri kaybının önüne geçilmiştir. Toplam görüşme metinleri araştırmacı tarafından defalarca okunarak dört ana tema, on bir alt tema ve kodlar saptanmış, cevaplar elde edilen verilere göre yorumlanmıştır. Bu çalışmada Miles&Huberman modelinde nitel çalışmalarda eş zamanlı olarak gerçekleştirilen ilk iki aşama verilerin azaltılması ve sunulması (kodlama ve not alma) ile

son aşama olan sonuçların biçimlendirilmesi ve doğrulanması uygulanmıştır (Baltacı, 2017). Katılımcıların sorulan sorulara vermiş oldukları cevaplar gruplandırılarak vermiş olduğu cevaplar alıntılarla gösterilmiştir. Katılımcı görüşlerinden yapılan alıntılar sıklık, o koda ilişkin tek görüş olma, tutarlılık ya da tutarsızlık ve çarpıcı ifade edilmiş olması temelinde seçilmiştir. Veri analizinde NVivo 9 paket programından yararlanılmıştır.

Bu araştırmada nicel araştırmalar için uygulanan geçerlik ve güvenilirlik kavramları yerine nitel araştırmalarda kullanılan inandırıcılık(iç geçerlilik), aktarılabirlik (dış geçerlilik), tutarlılık (iç güvenilirlik) ve teyit edilebilirlik(dış güvenilirlik) kavramlarının tercih edilmektedir. Nitel araştırmalarda toplanan veriler eğer geçerli ise başka bir araştırmada aynı olmasa bile benzer sonuçlara ulaşmak mümkün olabileceği için geçerlik güvenilirlikten önceliklidir (Yıldırım ve Şimşek).

Geçerlik araştırmanın problemini tarafsız bir şekilde incelemesi ve var olan durumu yansıtmaya derecesiyle ilgilidir, bu yüzden de problemi bütün halinde ele alarak tüm özelliklerini değerlendirmek geçerliği artıracaktır (Baltacı, 2019).

**İnandırıcılık (İç geçerlik):** İnandırıcılığı sağlamak için katılımcı teyidi ve uzman incelemesi gibi yöntemlerden faydalanmak mümkündür (Başkale, 2016). Bu çalışmada üç akademisyen tarafından incelenerek gerekli düzenlemeler yapılmış ayrıca araştırmacı tarafından pilot uygulama gerçekleştirilerek görüşme formuna son şekli verilmiştir.

**Aktarılabirlik (Dış geçerlik):** Dış geçerlik araştırmada ulaşılan sonuçların genellenebilmesidir. Nitel araştırmada elde edilen sonuçlar bulunduğu duruma göre değişkenlik gösterdiği için nicel araştırmalara göre geçerlik sağlanması daha zordur (Yıldırım ve Şimşek). Bulgular kısmında elde edilen temalar ayrıntılı şekilde verilerek katılımcı alıntıları ile desteklenmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılan Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapılan görüşmelerin öncesinde tüm katılımcılara yapılacak olan çalışmanın amacı, çalışma grubu, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgi verilmiş, isimlerinin gizli tutulup araştırmacının hazırladığı kodlarla katılımcı görüşlerinin ifade edileceği ve verilen cevapların sadece bu araştırma için kullanılacağı söylenerek kendilerini iyi ifade edebilecekleri ortam oluşturularak dış geçerliğin artırılmasına çalışılmıştır.

Güvenirlik araştırmanın sonuçlarının tekrar edilebilirliği ilgili olmakla birlikte nitel araştırmalarda problemler dinamik olduğu için tekrarlanamaz fakat farklı ölçme araçları ile güvenilirliği artırılabilir (Baltacı, 2019).

**Tutarlılık (İç güvenilirlik) ve Teyit Edilebilirlik (Dış güvenilirlik):** Bu çalışmada güvenilirliği sağlamak amacıyla katılımcılarla ilgili tüm özelliklere yer verilmiştir. Görüşmeler sonrası elde edilen veriler hiçbir değişiklik yapılmadan doğrudan alıntılarla aktarılmıştır. Daha sonra katılımcı görüşleriyle ilgili benzerliklere ve farklılıklara değinilmiştir. Elde edilen bilgiler

alanında uzman üç akademisyen tarafından değerlendirmeye alınmış, tema, alt tema, kategori ve kodlarda görüş birliği sağlanmışır. Çalışmanın iç güvenilirliği ve dış güvenilirliği Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde ses kayıt cihazı ile birlikte araştırmacının tuttuğu notların yazıya geçirilmesi ve elde edilen metinlerin katılımcılarla paylaşılarak karşılaştırılması, cevaplara doğrudan alıntı şeklinde bulgularda yer verilmesi ile arttırılmışır. Ayrıca araştırma kapsamında elde edilen ham bilgiler, kodlamalar araştırmaya ilgili olanların inceleyebilmelerine olanak tanımak için araştırmacı tarafından saklanmışır. Araştırmanın iç güvenilirliğinin sağlanmasında araştırmacının veri toplama döneminde özel bir LGS kursunda öğretmen olarak çalışıyor olması ve kendisinin de LGS sınavına dair alt yapısının olması gerek görüşme soruları hazırlanırken, gerek öğretmenlerle görüşülürken araştırmacıdan kaynaklanabilecek ön yargıların ya da yanlış bakış açılarının oluşmasının önüne geçtiği düşünölmektedir.

## IV. BÖLÜM

### 4.BULGULAR

Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular çalışmanın alt problemlerine uygun olarak dört ana temaya ve on bir alt temaya ayrılmıştır. Oluşturulan temalar tablo 6' da gösterilmiştir.

Tablo 7. Görüşme Sorularıyla İlgili Temalar ve Alt Temalar

Tema	Alt Tema
Beceri Temelli Soruların Programla İlişkisi	Amaç Kazanım Ölçme ve değerlendirme
Beceri Temelli Soruların Öğretmen Üzerindeki Etkileri	Derse hazırlık Ders işleme Süreci Dersin Değerlendirilmesi
Beceri Temelli Soruların Öğrenci Üzerindeki Etkileri	Bakış açısı Tutum Kaygı
Beceri Temelli Soruların Başarıya Etkisi	Beceri Başarı

Tablo 7 incelendiğinde dört ana, on bir alt tema elde edildiği görülmektedir. Ana temalar beceri temelli soruların programla ilişkisi, beceri temelli soruların öğretmen üzerindeki etkileri, öğrenci üzerindeki etkileri ve başarıya etkisi şeklindedir. Alt temalar ise amaç, kazanım, ölçme ve değerlendirme, derse hazırlık, ders işleme süreci, dersin değerlendirilmesi, bakış açısı, tutum, kaygı, ,beceri ve başarı şeklinde gruplanmıştır. Ana ve alt temalarla ilişkilendirilen görüşme soruları tablo 8. de verilmiştir.

Tablo 8. Ana ve Alt Temalarla İlgili Katılımcılara Sorulan Görüşme Soruları

Görüşme Sorularının Tema ve Alt Temalarla İlişkisi			
Tema	Alt Tema	Görüşme Soruları	Soru Sırası
Beceri Temelli Soruların Programla İlişkisi	Amaç	Yeni nesil sorular hangi anlamda değişiklik getirmiş ve seçicilik katmıştır?	5
		Sınav sistemi ve soru tarzlarında yapılan değişikliklerin amacına ulaştığını düşünüyor musunuz?	12

	Kazanım	Merkezi sınavlarda soru kökleri ve soru tarzlarında değişikliğe gidilmiştir. Bu değişikliklerin öğrenci düzeyine ve haftalık ders saatlerine uygunluğu konusunda ne düşünüyorsunuz?	3
		Yeni nesil soruların düzeyi müfredattaki kazanımlarla aynı seviye midir?	4
Beceri Temelli Soruların Öğretmene Etkileri	Ölçme ve değerlendirme	Merkezi sınavlarda beklediğiniz tarz sorular dışında her yıl mutlaka farklı bir soru kalıbı eklenmiş oluyor mu?	1
		Siz olsaydınız merkezi sınavlarla öğrenci başarısını ölçerken hangi ünitelerde ve ne tarz sorularda değişikliğe başvururdunuz?	11
	Derse hazırlık	Merkezi sınavlarda yapılan değişiklikler ders anlatımınızı ve ölçme değerlendirme uygulamalarınızı nasıl etkiliyor?	2
	Ders işleme süreci	Yeni nesil sorularda öğrencinin başarılı olabilmesi için sınıfta ne tür destekleyici çalışmalar yaparsınız?	10
	Ölçme ve değerlendirme	Merkezi sınavlarda yapılan değişiklikler ders anlatımınızı ve ölçme değerlendirme uygulamalarınızı nasıl etkiliyor?	2
Beceri Temelli Soruların Öğrenciye Etkileri	Bakış açısı	Yeni nesil soruların öğrencilerin sınava bakış açılarında meydana getirdiği değişikliklerle ilgili gözlemleriniz nelerdir?	13
	Kaygı	Yeni nesil soruların kendi dersinizle ilgili olarak öğrencilerin sınav kaygıları üzerindeki etkileriyle ilgili gözlemleriniz nelerdir?	14
	Tutum	Yeni nesil soruların öğrencilerin dersinize karşı tutumlarıyla ilgili	15

		gözlemlerinizi paylaşır mısınız?	
Beceri Temelli Soruların Başarıya Etkisi	Beceri	Okuma becerisinin öğrencilerin yeni nesil soruları anlaması ve cevaplandırması üzerindeki etkisiyle ilgili düşünceleriniz nelerdir?	6
	Başarı	Yeni nesil sorulardaki değişiklikler için öğrencilere önerdiğiniz soru çözüm yöntemleri nelerdir?	7
		Yeni nesil soruların doğru cevaplanması ile öğrencinin okul başarısı arasındaki ilişki hakkında düşünceleriniz nelerdir?	8
		Yeni nesil sorularda öğrenci başarısını artıran faktörler ile ilgili görüşlerinizi paylaşır mısınız?	9

Tablo 8. İncelendiğinde öğretmenlerin görüşleri alınarak beceri temelli soruların programla ilişkisini belirlemek için 6, öğretmen üzerindeki etkilerini belirlemek için 3, öğrenci üzerindeki etkilerini belirlemek için 3, başarı üzerindeki etkilerini belirlemek için 4 soru sorulmuştur.

## 4.1.Yeni Nesil Soruların Programla İlişisine Ait Bulgular

### 4.1.1.Amaç Alt Temasına Ait Bulgular

Tablo 9. Beceri Temelli Soruların Amaç Alt Temasına Dağılımı ve Frekansları

Tema	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans	Katılımcılar
Beceri Temelli Soruların Programın amacıyla ilişkisi	Amaç	Sınav ve Soru	Olumsuz	14	S1,S3,S6,S13,S14, T2,T3,T5,T7,T8,T9,T12,T13,T15
		Değişikliğinin Amacı ve Sonucu	Olumlu	15	S2,S5,S7,S8,S9,S10,S11,S12,S15 T1,T4,T6,T10,T11,T14
	Beceri Temelli Sorular	Yorum		20	S2,S3,S5,S7,S8,S9,S10,S12,S13,S14 T1,T2,T3,T4,T5,T9,T12,T13,T14,T15,
		Anlama		10	S10,S13,S15,S2,S3,S4,S6 T2,T6,T14
		Okuma		8	S2,S4,S5,S15 T1,T15,T6,T8
		Zeka		5	S1 T4,T8,T10,T12
		Bilgi		2	S3,S8

Tablo 9. İncelendiğinde amaç alt temasına ait 2 kategori, 7 kod, 74 frekans öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda elde edilmiştir.

**Sınav ve soru değişikliğinin amacı ve sonucu kategorisi** altında öğretmenlerin bir kısmı *olumsuz* (f=14) derken diğerlerinin *olumlu*(f=15) şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür.

**Olumsuz (f=14)** koduna ilişkin olarak katılımcıların verdiği cevaplar aşağıda gösterilmiştir.

**S1:** *“Kesinlikle alakası yok. Tamamen deneme yanılma yöntemi olduğunu düşünüyorum”.*

**S3:** *“Çok uğraşyoruz kolay sorular çıkıyor çok kolay. Bütün bir sene çalışmayanla çalışanı ayırt etmiyor sorular”.*

**S6:** *“Daha henüz ulaşmadı ama birkaç sene içerisinde bu kabul edildiği zaman yani veliler cep telefonu ile oynayıp da çocuklara kitap oku demedikleri zaman, kendileri de onlara örnek olup kitap okudukları ve çocuklara da kitap okuttukları zaman başarılı olacağını düşünüyorum”.*

**S13:** *“Çok ideal bir sistem diyemeyiz”.*

**S14:** *“Kesinlikle örtüşmemektedir. Fırsat eşitliğini özellikle vurgulamak isterim”.*

**T2:** *“Hayır. Sadece yapılan bir sınav hiçbir zaman çocuğun bilgi ve başarısını hiçbir şekilde ölçemez ama bu çocuklar illa ki bir okula yerleşecekler o yüzden böyle bir sınavla karşı karşıya kalıyorlar”.*

**T3:** *“Hayır, amaçları ve sonuçları arasında alaka göremiyorum”.*

**T5:** *“Düşünmüyorum, sadece sınava odaklı bir süreç oluşturduğundan öğrencinin tüm alanlarda bu değişiklikleri yeterince etkili kullanabildiğini söyleyemem”.*

**T7:** *“Henüz değil ama iyi yönde ama eğer benim düşündüğüm gibi amaçlandıysa ilerde daha iyi olabileceğini düşünüyorum”.*

**T8:** *“Kesinlikle amacıyla sonucu arasında ilişki olduğunu söyleyemem”.*

**T9:** *“8. Sınıftaki dersler LGS’ deki sorulara uyumlu hala geldiği zaman ulaşır yoksa ulaşması mümkün değil”.*

**T12:** *“Amacına ulaştığını düşünmüyorum, çocukları bu yeni nesil sorular daha çok kaygılandırıyor üzüyor maalesef”.*

**T13:** *“Şu an için tam yerine oturmadı”.*

**T15:** *“Ben öyle olduğunu düşünmüyorum. Maalesef çocukların tek kaygısı sınavı kazanmak. Sınav sonrası öğrenciler bu durumu yaşantı haline getirmedikleri sürece gerçek*

*amaca ulaşılmaz. Ayrıca mezun olup gittikleri okullarda farklı soru tipleri ile karşılaşıp bocalama yaşayabiliyorlar. Diğer okullardan mezun olduklarında girdikleri genel sınavlar da maalesef bu konuda amaca ulaşılır nitelikte değil”.*

**Olumlu (f=15)** koduna ilişkin katılımcıların verdiği cevaplar aşağıda gsterilmiştir.

**S2:** *“Amacına ulaşıyor diyebiliriz, biz biliyoruz ki yüzde altmış veya yüzde yetmişe başarı ulaştıysa bir dersle alakalı tamamlanmıştır. Çünkü geriye kalan yüzde otuzluk payı dikkat eksikliği gibi konulardan gidiyordur”.*

**S5:** *“Ulaştığını düşünüyorum çünkü öğrencilerimiz daha fazla okumaları gerektiğinin farkındalar. Okumuyorlar, şu an farkındalar en azından çocuk ben okumazsam eğer bu soruları yapamam diyor”.*

**S7:** *“Sınav sistemindeki değişiklik eleme açısından amacına ulaşmıştır, belli bir grup öğrenciyi elemek gerekiyordu”.*

**S8:** *“Evet tutarlı olduğunu düşünüyorum”.*

**S9:** *“Ölçme babında evet yani sistem değişikliği mutlaka işe yarıyor sonuçta işe yaramamış olmasaydı belli bir sonuçları elde edemezdik”.*

**S10:** *“Okuyan öğrenciyi seçmeyi hedefliyor ve sınav sonrasında bunu elde ediyor”.*

**S11:** *“Tabii ki yani örtüşme zaten bu sisteme devam edilmez”.*

**S12:** *“Net bir ifadeyle kitap okuyan öğrenciyi seçmek, bunu da sorularla gösteriyor bakanlık bizlere”.*

**S15:** *“Okuyan ve anlayan öğrenciyi seçmeyi amaçlamıştır. Bilgiden çok anlamaya yönelik soruyorlar artık net bilgi çok nadir. Bence örtüşüyor. İstedikleri öğrenci profili başarılı oluyor. Gerisi başarısız”.*

**T1:** *“Amaçları sadece gerçekten ilk onu seçmek ise tamam bu olabilir”.*

**T4:** *“Ölçme değerlendirme açısından ya da okula yerleştirilme açısından ulaşılıyor”.*

**T6:** *“Genel sınavlarda aslında test yönteminin çocukları ölçmeyeceğini biz de biliyoruz ama sistem bunu gerektiriyor birilerini elemek lazım.... Bu yüzden ilişkili buluyorum”.*

**T10:** *“Ulaşıyor bence. Daha zeki öğrenciyi seçiyor. Ezberleyeni değil okuyanı, yorum yapanı, pratik zekası daha iyi olan çocukları ölçtüğünü düşünüyorum”.*

**T11:** *“Evet, gerçekten de merkezi sınavın amacının ve sonucunun birbiri ile örtüştüğünü düşünüyorum”.*



**T14:** “Şu an da yeni sınav sisteminde iyi istemiyor. En iyi istiyor. Tabii ki sorular zorlaştıkça sınav sonrası amacı ve sonucu aynı oluyor”.

**Beceri temelli sorular kategorisi altında** öğretmenlerin yorum (f=20), anlama (f=10), okuma (f=8), zeka (f=5) ve bilgi (f=2) şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür.

**Yorum (f=20)** koduna ilişkin katılımcıların verdiği cevaplar aşağıda verilmiştir.

**S2:** “Analiz-sentez düzeyinde sorular olduğu için bu anlamda eğer kişi konuyu biliyor ve yorumluyorsa öne çıkıyor”.

**S3:** “Yorumlama”.

**S5:** “Yorum yapmaya yönlendiriyor”.

**S7:** “Çocukların yorum yapma yeteneğini çoğalttı”.

**S8:** “Muhakeme beyin fırtınası okuduğunu yorumlama, hatta fazlaca yorum”.

**S9:** “Bilgiyi en üst düzeyde kullanıp yorumlama becerisi kazandırıyor”.

**S10:** “Yorum ön plana çıkarmış”.

**S12:** “Öğrenciyi düşündürmek istiyor, sorgulamak istiyor”.

**S13:** “Analiz-sentez yapabilen öğrencileri seçiyor”.

**S14:** “Öğrencilerin muhakeme ve pratik düşünme becerilerini daha üst seviyeye çıkarma”.

**T1:** “Yorumlama”.

**T2:** “Analiz etme yeteneğini geliştiriyor”.

**T3:** “Muhakeme yapabilen öğrenciyi çok iyi ayırt ediyor”.

**T4:** “Öğrencinin düşünme yetisini geliştirmeye ve zekasını kullanmaya yöneltiyor”.

**T5:** “Düşünme, yorumlama, çıkarım yapma, eleştirel bakış açısı gibi becerilerini geliştirici yönde katkı sağlamıştır”.

**T9:** “Düşünen sorgulayan çocuklar yetiştiriyor gibi gözüküyor”.

**T12:** “Mantık yürütme”.

**T13:** “Yorum istiyor. Yorum becerisi güçlü olan çocuk daha başarılı oluyor”.

**T14:** “Anladığını yorumlayabilme ifadesi daha ağır basıyor”.

**T15:** “Sadece Türkçe dersi için değil bütün derslerde okumanın, yorumlayabilmenin önemi kavranmış oldu”.

**Anlama (f=10)** koduna ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

**S2:** "Okuduğunu anlamaya yönelik".

**S3:** "Anlama".

**S4:** "Okuduğunu anlama becerisine yönelik sorular".

**S6:** "Okuduğunu anlama düzeyindeki performanslarını ölçmede çok etkili olduğunu düşünüyorum".

**S10:** "Okuduğunu anlama".

**S13:** "Okuduğundan anlam çıkaran".

**S15:** "Anlayan öğrenciyi seçmeyi amaçlamıştır".

**T2:** "Anlama, algılama".

**T6:** "Anlama alanında özellikle gidişatın kötü olduğu".

**T14:** "Anladığını yorumlayabilme ifadesi daha ağır basıyor".

**Okuma (f=8)** koduna ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

**S2:** "Herhangi bir şekilde bir okuma becerisi yoksa geri planda kalıyor ve seçicilik devreye girmiş oluyor".

**S4:** "Okuma becerisi".

**S5:** "Çocuğu biraz daha okumaya yönlendiriyor".

**S15:** "Okuyan öğrenciyi seçmeyi amaçlamıştır".

**T1:** "Okuma".

**T6:** "Okumanın eksik olduğunu göstermek için bunu uyguladılar".

**T8:** "Okuma alışkanlığı kazanmış öğrenci girsin fen lisesine ya da sosyal bilimler lisesine. Diğer öğrenciler girmesin diyor ve bunu net olarak da seçiyor yeni nesil sorular".

**T15:** "Sadece Türkçe dersi için değil bütün derslerde okumanın, yorumlayabilmenin önemi kavranmış olundu".

**Zeka (f=5)** koduna ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

**S1:** "Öğrencilerin daha çok malzemesini ölçmeye yarayan sorular".

**T4:** "Öğrencinin düşünme yetisini geliştirmek adına zekasını kullanmak adına değişiklik getirmiştir".

**T8:** "Bu sınava sadece kapasitesi iyi olan öğrenciler girsin diyor".

**T10:** "Daha zeki soruları seçiyor sistem bence".

**T12:** "Görsel zekalarını kullanmaları konusunda öğrencilere katkı sağlamıştır".

**Bilgi (f=2)** koduna ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir".

**S3:** "Kelime bilgisi kavram bilgisi".

**S8:** "Azıcık bilgi".

#### 4.1.2. Kazanım Alt Temasına Ait Bulgular

Tablo 10. Beceri Temelli Soruların Kazanım Alt Temasına Dağılımı ve Frekansları

Tema	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans	Katılımcılar
Beceri Temelli Soruların Programdaki Kazanımlarla İlişkisi	Kazanım	Soru Kökü ve tarz değişikliği	Olumlu	19	S4,S5,S6,S8,S9,S11,S12,S14,S15 T1,T2,T4,T5,T6,T9,T7,T10,T11,T15
			Olumsuz	17	S1,S10,S11,S13,S14,S2,S3,S5,S6,S7,S9 T7,T8,T1,T12,T14,T3
	Soruların düzeyi	Olumlu	21	S1,S2,S3,S4,S5,S6,S7,S8,S9,S10,S11,S12,S13,S14,S15 T4,T7,T10,T12,T13,T14	
		Olumsuz	7	T1,T2,T3,T5,T6,T8,T9	

Tablo 10. İncelendiğinde kazanım alt temasına ait 2 kategori, 4 kod, 64 frekans öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda elde edilmiştir.

**Soru kökü ve tarz değişikliği** kategorisi altında öğretmenlerin bir kısmı *olumlu* (f=19) derken diğerlerinin *olumsuz*(f=17) şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür.

##### **Olumlu (f=19)**

**S4:** "Gayet iyi oldu, ders saatimiz inkılap tarihinde yeterli zaten".

**S5:** "Soruların yapısı öğrenci düzeyine uygun ama öğrenciye kitap okursa uygun".

**S6:** "Öğrenci düzeyine uygun".

**S8:** "Öğrenci düzeyine uygun. Kesinlikle inkılap ünitelerine baktığımız zaman yetiştirilmeme gibi bir lüksü yok. Ders saati yeterli".

**S9:** "İnkılabın saatlerine uygun".

**S11:** "Öğrenci düzeyine uygun".

**S12:** "Öğrenciyi düşündürmeye yönlendirmesi açısından gayet iyi yorumlayamayan öğrenci istemez, yorumlayabilen öğrenci lazım bize onun için ben uygun buluyorum. Ders saatine uygun".

**S14:** "Öğrenci düzeyine uygun diyebilirim".

**S15:** "Öğrenci düzeyine uygun".

**T1:** "Haftalık ders saatlerine uygun".

**T2:** "Soru kalıpları ve haftalık ders saatleri yeterlidir".

**T4:** "Bizim dersimizin saati uygun. Öğrenci düzeyine de uygun".

**T5:** "Haftalık ders saatleri açısından Türkçe branşında bir sıkıntı görmüyorum".

**T6:** "Uygun olduğunu düşünüyorum".

**T7:** "Öğrenci düzeyine uygun".

**T9:** "Aslında hiçbir sıkıntı yok. Zaten Türkçenin yeteri kadar saati var".

**T10:** "Bizim dersimizin ders saati çok güzel 8.sınıflarda 5 saatimiz var yetiyor".

**T11:** "Uygundur".

**T15:** "Bizim dersimiz için haftalık ayrılan süre yeterli".

### **Olumsuz (f=17)**

**S1:** "İnkılap tarihinde geçen olayları öğrencilere yaşatmaları için en az 3 saat olmalı".

**S2:** "Haftalık ders saatlerimize birazcık sıkıntı çünkü iki saat dersimiz var haftada inkılap tarihiyle alakalı".

**S3:** "Konumuz çok ama ders saatimiz çok az 2 saat yani biliyoruz".

**S5:** "Bize inkılap tarihinde 2 saat yetmiyor. Yani yorum yapıyım dediğin zaman yetmiyor".

**S6:** "Haftalık ders saatimiz her zaman yüksek sele söylendiği gibi yeterli değil çünkü inkılap tarihi biraz kavramların iyice açıklanması gereken bir branş".

**S7:** "Ders saati olan dersimiz iki saat yetmiyor".

**S7:** "Şimdi öğrenci düzeyinin üzerinde aslında sorular. yani bu yeni tip sorular ortaokul öğrencilerinden daha beklenenden daha üst düzey sorular".

**S9:** "Öğrenci düzeyinin maalesef üstünde".

**S10:** "İnkılapta ders saatlerini çok kestiler yeterli değil".

**S11:** "Ders saatimize uygun değil, iki saatte biz inkılap tarihi dersini konuları yetiştirmekte çok zorlanıyoruz".

**S13:** "Uygun değil çünkü 2 saatlik dersimiz var haftada".

**S14:** "Haftalık ders saati yetersiz, en az 3 olmalıdır".

**S15:** "Haftalık ders saatine uygun değil. En az 3 saat olmalı bence. Konuları hızlı anlatmak zorunda kalıyoruz ve konu arasındaki bağı öğrenciye anlatmak zaman istiyor".

**T1:** "Öğrenci düzeyine uygun değil".

**T3:** "Mantık muhakeme sorularında cidden öğrencinin seviyesine uygun olmayan çok ağır olan soru tarzları var".

**T7:** "Haftalık ders saatlerine uygun olmadığını düşünüyorum".

**T8:** "Seviyeleri düşük, okumaları düşük, kapasiteleri, algılama kapasiteleri düşük öğrencilere anlatabilmek için daha fazla zamana ihtiyacımız var. Yeterli değil".

**T8:** "Bence uygun değil çünkü sorular çok zor".

**T12:** "Öğrencilerin seviyelerinin üzerinde".

**T14:** "Sorular çok ağır olmaya başladı. Çocukların çok üstünde. Çok uygun değil".

**Soruların düzeyi** kategorisini altında öğretmenlerin bir kısmının *olumlu* ( $f=21$ ) derken diğerlerinin *olumsuz* ( $=7$ ) görüş bildirdiği görülmüştür.

#### **Olumlu ( $f=21$ )**

**S1:** "Hemen hemen aynı".

**S2:** "Aynı".

**S3:** "Aynısı sıkıntı yok".

**S4:** "Aynı seviyede".

**S5:** "Kazanımlarla aynı seviyede".

**S6:** "Evet aynı".

**S7:** "Yeni nesil sorularda 1-2 kazanımla bir üniteyi bitirebiliyoruz mesela 2. Ünite için bağımsızlık ve milli egemenliği iyi anlatırsan çocuğa, o kazanımları alırsa büyük ihtimalle gelen soruları yapabiliyor".

**S8:** "Kesinlikle aynı".

**S9:** "Aynı seviyede".

**S10:** "Gördüğüm kadarıyla aynı seviyede".

**S11:** "Aynı seviyede kazanımlara uygun".

**S12:** "Aynı seviyede".

**S13:** "Kazanımlara uygun".

**S14:** "Yeni nesil sorularla müfredat arasında bir kopukluk yok".

**S15:** "Evet aynı seviyededir".

**T4:** "Muhakeme mantık soruları hariç evet".

**T7:** "Kazanımlara uygun".

**T10:** "Evet".

**T12:** "Yeni nesil sorulardaki kazanımlarla müfredattaki kazanımlar aynı".

**T13:** "Kazanımları sorulan sorular kazanımları yansıtıyor ama zor sorular zor".

**T14:** "Aynı".

#### **Olumsuz (f=7)**

**T1:** "Aynı seviyede değil daha üst seviyede".

**T2:** "Hayır, aynı seviyede değil".

**T3:** "Müfredat kazanımlardan kesinlikle zor".

**T5:** "Tam olarak aynı seviyede değildir".

**T6:** "Aynı seviye diyemiyorum. Kazanımı bazı sorular var gerçekten ölçer bazısı da acaba kazanımın neresinde var diye düşünüyorum şekilli sorularda".

**T8:** "Zorlamak adına bence müfredatın dışına çıkılıyor diye düşünüyorum".

**T9:** "Kazanımların çok üstünde. Çocukların yaşına uygun değil".

### **4.1.3. Ölçme ve Değerlendirme Alt Temasına Ait Bulgular**

Tablo 11. Beceri Temelli Soruların Ölçme ve Değerlendirme Alt Temasına Dağılımı ve Frekansları

Tema	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans	Katılımcılar
			Olumsuz	16	S2,S3,S4,S5,S6,S10,S12,S13,S14

Beceri Temelli Soruların Programda ki Ölçme ve Değerlendirme ile ilişkisi	Ölçme ve değerlendirme	Her sınavda yeni soru	Olumlu	11	T4,T5,T8,T11,T13,T14,T15
		Ünite ve soru değişikliği	Olumlu	21	S1,S7,S9,S11,S15
			Olumsuz	7	T1,T2,T3,T7,T9,T12
					S2,S3,S5,S6,S7,S8,S9,S10,S15
					T1,T2,T3,T4,T5,T6,T7,T10,T12,T13,T14,T15
					S1,S4,S12,S13
					T8,T9,T11

Tablo 11. İncelendiğinde ölçme ve değerlendirme alt temasına ait 2 kategori, 7 kod, 55 frekans öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda elde edilmiştir.

**Her sınavda yeni soru kategorisi** altında öğretmenlerin bir kısmının *olumsuz* ( $f=16$ ) derken diğerlerinin *olumlu* ( $f=11$ ) şeklinde görüş bildirdiği görüşmüştür.

**Olumsuz ( $f=16$ )** koduna ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

**S2:** "Genel itibariyle aynı şekilde devam ediyor".

**S3:** "Olmuyor".

**S4:** "Eklenmiyor, beklenen ve milli eğitim bakanlığının kazanımları çerçevesinde hazırlanmış olduğu örnek sorulara benzer sorular geliyor".

**S5:** "Genelde aynı tarz geliyor".

**S6:** "Tarih konuları değişmediği için sorularda pek bir değişiklik olmuyor".

**S10:** "Farklı tarz bir soruyla karşılaşmadım".

**S12:** "Eklenmiyor".

**S13:** "Soru kalıbı aynı çok değişiklik yok yani LGS olarak düşünürsek".

**S14:** "Her yıl mutlaka farklı bir soru kalıbı eklendiği söylenemez".

**T4:** "Pek de olmuyor. Genelde aynı son 2 yılda 3 yılda değişti müfredat yeni nesil sorular geldi ama . pek bir değişiklik yok".

**T5:** "Hayır, sorular her yıl aynı kalıplardan geliyor".

**T8:** "Örnek soruları incelediğimizde çok da farklı olduğunu düşünmüyorum".

**T11:** "Genellikle beklediğimiz tarzda sorular geliyor".

**T13:** "Karşılaşmıyoruz".

**T14:** "Hayır, olmuyor".

**T15:** "Her yıl değişen bir soru kalıbı olmuyor".

**Olumlu (f=11)** koduna ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

**S1:** *"Oluyor. Farklı soru kalıplarıyla karşılaşıyoruz"*.

**S7:** *"LGS sınavında farklı tarz sorular geliyor yani son 2 yılda okuma anlamaya dayalı sorular geliyor"*.

**S9:** *"Farklı sınav soruları ekleniyor"*.

**S11:** *"Soru kalıpları son yıllarda değişmeye başladı"*.

**S15:** *"Her sene olmasa da genelde değişik soru sormaya çalışıyorlar evet"*.

**T1:** *"Evet oluyor"*.

**T2:** *"Soru kalıplarının formatlarında bir değişiklik oldu"*.

**T3:** *"Her sene farklı soru tarzları eklenmiş oluyor maalesef"*.

**T7:** *"Nadiren de olsa değişik bir soru tarzıyla karşılaşıyoruz"*.

**T9:** *"Ekleniyor"*.

**T12:** *"LGS' de özellikle mantık sorularında ve görsel sorularda farklı soru kalıplarıyla karşılaşıyoruz"*.

**Ünite ve tarz değişikliği kategorisi** altında öğretmenlerin bir kısmının *olumlu (f=21)* derken diğerlerinin *olumsuz (f=7)* şeklinde görüş bildirdiği görülmüştür.

**Olumlu (f=21)** koduna ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

**S2:** *"Ünitelerle ilgili değil de belki ders saatimizin az olmasından dolayı kazanımlarda bir eksiltme meydana gelebilirdi"*.

**S3:** *"Ünitelerde değil de harita bilgisi sorularda hiç çıkmıyor biz onlara da çok emek veriyoruz ve genel kültür olduğu için sorulmalı. Son ünitelerden de soru sorulmalı"*.

**S5:** *"Yani değişiklik demeyelim de bütün ünitelere eşit dağıtabilirler"*.

**S6:** *"Soruların sayısının artırılması ve ünitelere eşit değil de ağırlığa göre dağıtılması taraftarıyım"*.

**S7:** *"İnkılap tarihi....7 üniteyi aklında tutmak mümkün değil bir öğrenci için. 3 tane önemli ünite var. 1. Dünya savaşı, Kurtuluş savaşı ve yenilikler"*.

**S8:** *"10 tane soru olduğu için ne kadar güzel soru sorma isteğinde bulunsak da soru sayımız az olduğu için ölçmede sıkıntı yaşıyoruz isterdim ki 20 tane soru olsun"*.



**S9:** "Ben öğrenci başarısını derslerde gösterdiği performans veya konuyu anlama veya uygulama konusunda noktasında yaparak yaşayarak olan faaliyetlerini dikkate alırdım".

**S10:** "Özellikle son üniteler yani 5.6.7. ünitelerden soru sorardım".

**S15:** "Ben olsam Nutuk'tan sorumlu tutardım öğrenciyi ders kitabı bastırmak yerine. 1919-1927 yılları arasını iyi öğrenirdi".

**T1:** "Dil bilgisi sorularının artmasını isterdim".

**T2:** "Şimdi bu ulusal tarzda yapılan sınavlarda öğrenci sayısının fazla ama alımın az olduğu sınavlarda evet, şu anda biz de anlam ağırlıklı sınavlar yapardık".

**T3:** "Dil bilgisi sorularını artırır. Mantık sorularını azaltırdım".

**T4:** "Dil bilgisi sorularını artırıp anlam sorularını azaltırdım".

**T5:** "Okuma ve anlama becerilerini ölçebilecek daha nitelikli sorular oluştururdum".

**T6:** "Dil bilgisi ve noktalama sorularına ağırlık verirdim".

**T7:** "Görsel soruları sadeleştirip anlam sorularını kısaltırdım".

**T10:** "Köklü değişiklik yapardım".

**T12:** "Özellikle mantık sorularını sormazdım".

**T13:** "Dil bilgisini tamamen çıkarırdım".

**T14:** "Diploma notu ile liseye yerleştirdim".

**T15:** "Müfredatın içeriğinin yoğun olduğunu ve ezberci bir eğitim sistemi olduğunu düşünüyorum. İçerik azaltılarak okuma, anlama, yorumlama konusu üzerinde durur; temel kurallar ile yazım üzerinde dururdum".

**Olumsuz (f=7)** koduna ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

**S1:** "Değiştirmeye lüzum yok, her üniteden soru çıkıyor soru kalıpları güzel".

**S4:** "Değişikliğe başvurmaya gerek yok, bakanlık bunu çok güzel uyguluyor, her üniteyle ilgili hemen hemen her kazanımla ilgili soruyorlar".

**S12:** "Muhtemelen değişikliğe başvurmazdım bu sistemi devam ettirirdim".

**S13:** "Ünitelerde ki sorularımız güzel dengeli".

**T8:** "Branşımızda değişiklik yapmazdım. Soruların çok kaliteli olduğunu düşünüyorum".

**T9:** “Müfredatı değiştirdim. Doğru dürüst test sorusu yok. Test kitabı dağıttım öğrencilere soru çözmeye teşvik eddim”.

**T11:** “Gerçekten de merkezi sınavda öğrencilerin seviyesi tam olarak veren sorulardır. Değişiklik yapmazdım”.

## 4.2. Yeni Nesil Soruların Öğretmen Üzerindeki Etkilerine Ait Bulgular

### 4.2.1. Derse Hazırlık Alt Temasına Ait Bulgular

Tablo 12. Beceri Temelli Soruların Derse Hazırlık Alt Temasına Dağılımı ve Frekansları

Tema	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans	Katılımcılar
Beceri Temelli Soruların Öğretmene Etkileri	Derse hazırlık	Öğretmenin derse hazırlanması	Olumlu	24	S1,S2,S4,S5,S6,S7,S8,S11,S12,S13,S14,S15
					T1,T3,T4,T5,T6,T7,T9,T11,T12,T13,T14,T15
		Olumsuz	2	S3	
					T2

Tablo 12. İncelendiğinde derse hazırlık alt temasına ait 1 kategori, 2 kod, 26 frekans öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda elde edilmiştir.

**Öğretmenlerin derse hazırlanması kategorisi** altında öğretmenlerin bir kısmı *olumsuz* ( $f=24$ ) derken diğerlerinin *olumlu* ( $f=2$ ) şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür.

**Olumlu ( $f=24$ )** koduna ilişkin olarak katılımcıların verdiği cevaplar aşağıda verilmiştir.

**S1:** “Tabii”.

**S2:** “Ona göre kendimizi planlıyoruz”.

**S4:** “Bazı değişikliklerde etkiliyor”.

**S5:** “Biz de ona göre sorular soruyoruz”.

**S6:** “Olumsuz etkisi oldu bize”.

**S7:** “Değiştirdi tabii”.

**S8:** “Bizim işimizi daha çok kolaylaştırıyor”.

**S11:** “Tabii”.

**S12:** “Etkiliyor”.

**S13:** “Çok değişiklik oluyor bu bizi rahatsız ediyor ama biz tabii hızlı uyum sağlıyoruz”.

**S14:** “Tabii ki etkiliyor”.

**S15:** "Sürekli takip edip gelişmeleri kendimizi ona göre güncelliyoruz".

**T1:** "Olumsuz etkiliyor".

**T3:** "Önceleri".

**T4:** "Etkiliyor".

**T5:** "Olumsuz etkileyebiliyor".

**T6:** "Yöneltti".

**T7:** "Etkiler".

**T9:** "Evet etkiliyor. Komik gülüyorum ben. Bizden istenen eğitim fakültesinde öğretilenle burada yaptığımız işin hiç alakası yok".

**T11:** "Yukarıdan gelen talimat planlama neyse onları dikkate alarak öğrencilerimizi bu şekilde çalışmalarını etkinlikleri ve eğitim öğretim tekniklerini uygulamaya çalışıyorum".

**T12:** "Etkiliyor".

**T13:** "Oluyor".

**T14:** "İster istemez biz de soru tarzını değiştirdik".

**T15:** "Tabii ki".

**Olumsuz (f=2)** koduna ilişkin olarak katılımcıların verdiği cevaplar aşağıda verilmiştir.

**S3:** "İşin aslı değişiklik yok".

**T2:** "Bizim için bir değişiklik olmuyor".

#### 4.2.2.Derse İşleme Alt Temasına Ait Bulgular

Tablo 13. Beceri Temelli Soruların Ders İşleme Alt Temasına Dağılımı ve Frekansları

Tema	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans	Katılımcılar
Beceri Temelli Soruların Öğretmene Etkileri	Ders işleme	Sınıf içi etkinlik	Soru çözümü	20	S3,S4,S5,S6,S7,S8, S11,S12,S14 T2,T3,T4,T6,T8,T9,T10,T12,T13,T14 ,T15
			Yorum	8	S2,S6,S10,S12,S14 T1,T14,T15
			Akıllı tahta	6	S5,S7,S8,S10 T2,T3
			Okuma saati	5	S7,S13 T9,T12,T15

Yardımcı kaynak	3	S1
Yazma	1	T2,T11
		T7

Tablo 13. İncelendiğinde ders işleme alt temasına ait 1 kategori, 6 kod, 43 frekans öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda elde edilmiştir.

**Sınıf içi etkinlik kategorisi** altında öğretmenlerin soru çözümü ( $f=20$ ), yorum ( $f=8$ ), akıllı tahta ( $f=6$ ), okuma saati ( $f=5$ ), yardımcı kaynak( $f=3$ ) ve yazma ( $f=1$ ) şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür

**Soru çözümü ( $f=20$ )** koduna ilişkin olarak katılımcıların verdiği cevaplar aşağıda verilmiştir.

**S3:** "Soru çözüyorum bol bol yani yeni nesil sorular".

**S4:** "Bol bol etkinlik ile birlikte soru çözümü yapıyorum".

**S5:** "Konuyla alakalı 3-5 tane de soru yapıyoruz".

**S6:** "Daha çok çıkmış soruların çözümü üzerinde yoğunlaşıyorum".

**S7:** "Soru çözümüne ağırlık veriyorum".

**S8:** "İlk olarak konu anlatımı geri kalan soru çözümü yaparım".

**S11:** "Konu sonunda mutlaka etkinlik, test, alıştırma çalışıyoruz".

**S12:** "Soru çözüyorum ve çözerken direkt öğrenciye okutturuyorum".

**S14:** "Soru- cevap dersin büyük bir zamanını kaplıyor".

**T2:** "İlk önce sınıfta benzer soruları çözüyoruz veya LGS sorularını çözüyoruz".

**T3:** "Her konu sonunda bu tarz sorularla ilgili bol etkinlik yaptırıyorum".

**T4:** "Bol soru çözmeye, eğlenceli yöntemler deniyoruz".

**T6:** "Bol etkinlik sorular çözerek ilerliyorum".

**T8:** "Bakanlığın beceri temelli seviye soruları yayımlandı, her sınıf seviyesinde. Temalar bittikten sonra onları çözüyorum".

**T9:** "Bol soru ve deneme çözdürüyorum eve de bu tarz ödev veriyorum".

**T10:** "Sınıfta önce beraber çözüyorum önce çocuğa test vermiyorum beraber birkaç soruyu anlayana kadar ben çözüyorum".

**T12:** "MEB'in yayımladığı örnek LGS sorularını çözüyoruz kurslarda deneme sınavları yapıyoruz".

**T13:** "Ben öğrencilerime sık sık paragraf sorularını çözdürüyorum sadece okumak yetmez".

**T14:** "Genelde mantık muhakeme soruları çözdürmeye çalışıyoruz görsel yorumlama mesela karikatür açıyoruz".

**T15:** "Değişik yaşantılar kazandırmaya yönelik oyun temelli etkinliklerle öğrenmelerini kalıcı hale getirmeye çalışıyorum".

**Yorum (f=8)** koduna ilişkin olarak katılımcıların verdiği cevaplar aşağıda verilmiştir.

**S2:** "Sıkça yorumlama üzerine çalışıyoruz".

**S6:** "Bilgileri vermiş zaten yorum istiyor böyle çalışmalar yapıyorum".

**S10:** "Çocuklara kalkıp aktif bir şekilde kendi yorumlarını anlatsın diye ödevlendirmeler yapıyorum".

**S12:** "Yorum yaptıktan sonra kendi yorumlarını istiyorum tekdüze anlatmaktan çok yorumlarla örneklerle geçiyor dersimiz".

**S14:** "Düşündürücü metinler, hikayelerle yorum yaptırıyorum".

**T1:** "Sınıfta yorum yaptırmaya çalışıyorum bakış açısını geliştirmeye çalışıyorum".

**T14:** "Görsel soruları öğrenciye yorumlatıyorum".

**T15:** "Okuduklarını ifade etmelerini ve çıkarımlarını anlatmalarını istiyorum".

**Akıllı tahta (f=6)** koduna ilişkin olarak katılımcıların verdiği cevaplar aşağıda verilmiştir.

**S5:** "Akıllı tahtamız var her okulda her sınıfta var dolayısıyla hemen soruyu yansıtıyoruz".

**S7:** "Akıllı tahtalarda daha fazla soru çözmeye çalışıyoruz".

**S8:** "Akıllı tahta var. Fiziki yapı olarak destek var".

**S10:** "Akıllı tahtaları ağırlıklı kullanıyorum görselliğe çok önem veriyorum".

**T2:** "Akıllı tahtayı çok sık kullanıyorum".

**T3:** "Her konu sonunda bu tarz sorularla ilgili akıllı tahtada bol etkinlik yaptırıyorum".

**Okuma saati (f=5)** koduna ilişkin olarak katılımcıların verdiği cevaplar aşağıda verilmiştir.

**S7:** "Daha çok hoşlarına gidecek ve seviyelerine uygun tarihi roman okumaya teşvik ediyorum".

**S13:** “Sorular okuma ve anlamaya dayalı olduğu için kitap okuma etkinliği yapıyorum”.

**T9:** “Zaten dersin 1 saatini okuma saatine veriyoruz”.

**T12:** “Derslerde okuma saatleri yapıyoruz”.

**T15:** “Aynı zamanda okuma çalışmaları, hızlı okuma teknikleri kullanarak okumalarını hızlandırmaya çalışıyorum”.

**Yardımcı kaynak (f=3)** koduna ilişkin olarak katılımcıların verdiği cevaplar aşağıda verilmiştir.

**S1:** “Öğrencimizi yetiştirirken hazırlık kitapları var yani daha özet, daha kurucu bilgilerin olduğu o hazır kitapları öğrencilerimize veriyoruz”.

**T2:** “Ekstradan da kaynak kitap alarak çocukların pekiştirmesi sağlanıyor”.

**T11:** “Farklı kaynaklardan sorularla karşılaştırıyorum öğrencilerimi”.

**Yazma (f=1)** koduna ilişkin olarak katılımcıların verdiği cevaplar aşağıda verilmiştir.

**T7:** “Ya şöyle benim açıkçası iyi bir okuyucu olabilmek için iyi bir yazar olmak gerekir. Her hata mutlaka sınıfta ya da ödev olarak yazma çalışması yaptırıyorum yazı gönderiyorum yani konu veriyorum yazı yazmalarını istiyorum”.

#### 4.2.3. Ölçme ve Değerlendirme Alt Temasına Ait Bulgular

Tablo 14. Beceri Temelli Soruların Ölçme ve Değerlendirme Alt Temasına Dağılımı ve Frekansları

Tema	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans	Katılımcılar
Beceri Temelli Soruların Öğretmene Etkisi	Ölçme ve değerlendirme	Dönem sınavları	Uygulama	20	S1,S3,S4,S5,S6,S7,S8,S10,S11,S12,S14 T1,T6,T7,T9,T10,T12,T13,T14,T15

Tablo 14. İncelendiğinde ölçme ve değerlendirme alt temasına ait 1 kategori, 1 kod, 20 frekans öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda elde edilmiştir.

**Dönem sınavları kategorisi** altında öğretmenlerin *uygulama (f=20)* koduna ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir.

**S1:** “Yardımcı kaynaklardan da yararlanabilirsek de tabii ki zaman zaman yoruluyoruz”.

**S3:** “LGS tarzı sorular soruyoruz yoruma yönelik bilgi ama o bilgiyi yorumlamaya yönelik sorular”.

**S4:** “Örnek sorularımızdan yararlanıyorum”.

- S5:** "Ölçme değerlendirme yaparken yoruma dayalı sorular sormaya özen gösteriyorum".
- S6:** "20 soru varken daha rahattık daha rahat ölçüm yapabiliyorduk testlerimiz denemelerimiz daha bizim için işe yarar oluyordu ama şimdi 10 soruyla sıkıştırılınca bizi o da etkiledi gerçekten ters etkiledi yani".
- S7:** "Daha çok yoruma dayalı sorular, paragraf sorularından tek bir paragraftan 4-5 soru çözüm sormaya çalışıyorum".
- S8:** "Boşluk doldurma, doğru yanlış, çoktan seçmeli ve eşleştirme soruyorum".
- S10:** "Çocuklara yönelik biraz daha okuma az bir bilgi ama okuduğunu anlama şeklinde soruyorum".
- S11:** "Doğru yanlış, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme, yorumlama, analiz etme şeklinde sorular hazırlıyorum".
- S12:** "LGS tarzı sorular hazırlamaya çalışıyoruz".
- S14:** "Sağlıklı bir ölçme değerlendirme yaptığımızı düşünmüyorum".
- T1:** "Her sene bir önceki çıkan soru tarzında sorular soruyorum".
- T6:** "Genelde okuduğunu anlamaya yönelik yorum soruları, deneme , quiz şeklinde ölçme yapıyorum".
- T7:** "Sınav soru stili değiştirdiğinde biz de aynı ona benzer soruları sınavda sormaya çalışıyoruz ona paralel yani".
- T9:** "Test çözmesen ve çoktan seçmeli sormasan çocuğun performansı düşüyor, çözsene sisteme aykırısının çok garip bir durum".
- T10:** "Her soru tipine alışsınlar diye kısa sorular, uzun sorular, şu an yani popüler olan sorular uğraştıran süre yiyen sorular soruyorum alıştırmak için".
- T12:** "Ölçme ve değerlendirmelerde görsel unsurlara sık sık yer veriyorum".
- T13:** "Ölçme değerlendirme açısından soruları biraz daha düşünmeye sevk edici şekilde teori değil de yorum üzerinden soruyorum".
- T14:** "Yorumlama ağırlıklı sorular soruyorum".
- T15:** "Hazırladığımız sınavlar çoktan seçmeli oluyor daha çok".

### 4.3.Yeni Nesil Soruların Öğrenci Üzerindeki Etkilerine Ait Bulgular

#### 4.3.1. Bakış Açısı Alt Temasına Ait Bulgular

Tablo 15. Beceri Temelli Soruların Bakış Açısı Alt Temasına Dağılımı ve Frekansları

Tema	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans	Katılımcılar
Beceri Temelli Soruların Öğrenciye Etkisi	Bakış açısı	LGS' ye bakış açısı	Olumsuz	24	S2,S3,S5,S6,S7,S8,S9,S13,S14,S15 T1,T3,T4,T5,T6,T7,T8,T9,T10,T11,T12,T1,T14,T15
			Olumlu	5	S2,S4 T2,T11,T14

Tablo 15. İncelendiğinde bakış açısı alt temasına ait 1 kategori, 2 kod, 29 frekans öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda elde edilmiştir.

**LGS' ye bakış açısı kategorisi** altında öğretmenlerin bir kısmının *olumsuz* ( $f=24$ ) derken diğerlerinin *olumlu* ( $f=5$ ) şeklinde görüş bildirdiği görüşmüştür.

**Olumsuz( $f=24$ )** koduna ilişkin olarak katılımcıların verdiği cevaplar aşağıda verilmiştir.

**S2:** "Paragraf soruları olduğu için okuduğunu anlamaya yönelik sorular olduğu için bazı öğrencilerimiz bu anlamda sıkılabiliyor genel tepki olarak gördüğümüz şey şu hocam bu soruyu kim okuyacak".

**S3:** "Korkarak sınava giriyorlar yeni nesil sorularda".

**S5:** "Matematik soruları fazla zor ve diğerlerinin de kolaylaştırılması nispeten çocukları olumsuz etkiliyor bence ağırlık biraz eşitlenmeli".

**S6:** "Uzun sorular gözlerini baştan korkutuyor".

**S7:** "Sınavdan korkuyorlar".

**S8:** "Çocukların korkulu rüyası Türkçe, matematik ve fen".

**S9:** "Sorular yorum gerektirdiğinden ister istemez bir panik havası bir korku oluştu".

**S13:** "Yeni nesil sorular bazı çocuklarda umutsuzluğa yol açabiliyor".

**S14:** "Stres ve başarısız olma korkusu yaşıyor öğrenciler".

**S15:** "Korku var öğrencide".

**T1:** "Çalışmaya inanmıyor çocuk ben bunu yapamıyorum ben eksikim diyerek çocuk kendini suçluyor yani orta düzey çocuklarımızı kaybediyoruz bu sınav sisteminde bence".

**T3:** "Sınavdan daha korkar hale geldiler maalesef".



**T4:** "Yılgınlık, heves kaçırma, yetersiz hissetme".

**T5:** "Öğrencilerin birçoğu alt kademelerde yeni nesil soru sistemi görmediğinden olumsuz bakış açısına sahip".

**T6:** "Korku....alt kademedeki öğretmenler çocukları hareketlilik ve irdelemeyi yöneten sistemle eğitmeli".

**T7:** "Öğrenciler sınavlara hiçbir zaman olumlu bir gözle bakmadılar".

**T8:** "Sorular gerçekten üst düzey öğrencileri seçmek için hazırlanmış sorular. Çoğu ben bu sınavı kazanamam ama şansımı deneyim mantığıyla giriyor".

**T9:** "Bence öğrencilerin bazıları ümitsizliğe düşüyor, savaşmayı da bırakıyor, pes ediyorlar".

**T10:** "Çocuklar her sistemde bir değişiklik oluyor ve bu onarı olumsuz etkiliyor".

**T11:** "Başarmayı isteyen gayret eden öğrencilerim bu konuda avantajlı oluyorlar ama diğer öğrencilerimiz için aynı şeyi söyleyemiyorum".

**T12:** "Çocuklar sınavlardan daha çok korkmaya başladılar".

**T13:** "Korku. Ne yapacaklarını bilmiyorlar. Çünkü kontrol edebilecekleri sorular çıkmıyor".

**T14:** "Şöyle bir durum var iyi öğrencileri olumlu yönde iyi olmayanları olumsuz yönde etkiliyor".

**T15:** "Yeni nesil sorular öğrencilerin gözünü korkutmakta".

**Olumlu(f=5)** koduna ilişkin olarak katılımcıların verdiği cevaplar aşağıda verilmiştir.

**S2:** "Eğer çocuk okumayı seviyorsa okuma kültürü varsa o zaman sıkılmıyor daha çok hoşuna gidiyor ve saniyeler içerisinde soruları çözen çocuklar da var".

**S4:** "Soruları gördükten sonra ama konular işlenip de etkinliklerle desteklendikten sonra görüyorlar ki aslında bu tarz sorular tam onlara göre".

**T2:** "Ezberci eğitimden kurtuldular. Bunu fark ediyoruz. Bunu çocukları sadece 8 olarak değerlendirmeyelim, 12.sınıfa kadarki gelişim aşamalarını takip ettiğimde çocuklarda en azından şu oldu, bir şeylerin farkına varmaya başladılar, düşünmeye başladılar, analiz etmeye başladılar".

**T11:** "Başarmayı isteyen gayret eden öğrencileri olumlu etkiledi".

**T14:** “Alt yapı zayıfsa öğrenci erken kopma yaşıyor. Anlatınca hakim olamıyor konulara. Her şey birbirine giriyor”.

### 4.3.2. Tutum Alt Temasına Ait Bulgular

Tablo 16. Beceri Temelli Soruların Tutum Alt Temasına Dağılımı ve Frekansları

Tema	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans	Katılımcılar
Beceri Temelli Soruların Öğrenciye Etkileri	Tutum	Derse karşı tutum	Olumlu	10	S2,S3,S4,S8,S12 T1,T2,T3,T7,T9
			Etkisiz	10	S1,S5,S6,S7,S10,S14,S15 T5,T8,T13
			Olumsuz	9	S9,S11 T1,T4,T6,T10,T12,T14,T15

Tablo 16. İncelendiğinde tutum alt temasına ait 1 kategori, 3 kod, 29 frekans öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda elde edilmiştir

**Derse karşı tutum kategorisi** altında olumlu( $f=10$ ), etkisiz( $f=10$ ) ve olumsuz( $f=9$ ) şeklinde görüş bildirdiği görüşmüştür.

**Olumlu( $f=10$ )** koduna ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

**S2:** “Yeni nesil sorularla birlikte inkılap tarihine bakış açısının değiştiğini görüyorum özellikle konular işlendikçe çocukların da başarıya duygununun arttığını gördükçe daha da sever hale geliyorlar”.

**S3:** “Yorumlamaya yönelik olduğu için kolaylaştırıyor işi. Seviyor çocuklar”.

**S4:** “Kavram değişikliği yani okuduğunu anlamaya yönelik olduğu için derse ilgileri daha da arttı”.

**S8:** “20 soru çözmektense 10 soru çözmek kolaylarına geliyor. 20 soru çözüp detay bilgide boğulmak yerine 10 soru yüzeysel yapmak tabii ki de ön yargıyı lehimize çevirdi”.

**S12:** “Değiştirdi. Mesela sınıfta önceden ben inkılap tarihi anlatırken belli başlı öğrenciler katılıyordu bilgiye ama şimdi sınıfın tamamı ilgili”.

**T1:** “Bilinçli çocukta olumlu anlamda etkili oldu”.

**T2:** “Türkçe içerisinde matematiğin de olduğunu gördüler. Olumlu yönde bir değişme var şu anda”.

**T3:** “İyi anlamda da tutum değişikliği oldu. Dersimi daha önemser hale gelenler de var”.

**T7:** “Yeni nesil soruların Türkçeye olan ilgiyi biraz daha artırdığını söylüyoruz”.

**T9:** *“Daha ciddiye aldılar Türkçeyi. Türkçe tüm derslerin anası net bir şekilde yeni nesil sorularda şey var okuduğunun anlarsan yüzde doksan yaparsın soruyu matematikte ve fende de öyle ama anlamazsan o konuyu bilsen de yapamazsan”.*

**Etkisiz(f=10)** koduna ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

**S1:** *“Her şey öğretmenle alakalı yani öğrencinin tutumu siz ne kadar yeni nesil, müfredat deyin eğer ki öğretmen sınıfa girdiğinde o yeni kavramların içini doldurmadıysa boş”.*

**S5:** *“Değişen bir şey olmadı dolayısıyla çocuk dersi iyi dinlemek zorunda olduğunu bilecek. Bilen çocuk eksiden de yapıyordu şimdi de yapıyor”.*

**S6:** *“Dersle ilgili bir olumsuz tutum sergilemiyorlar ama bu biraz da benim onlarla olan ilişkim ile de alakalı olabilir”.*

**S7:** *“Bizim dersimizde yeni nesil soruların etkisi olmadı derse karşı tutumda”.*

**S10:** *“Sınav sistemi ne kadar değişirse değişsin çocuk öğretmeni sevmiyorsa o derse de yönelmez”.*

**S14:** *“Öğrencilerin derse karşı tutumunun öncelikle öğretmen öğrenci ilişkisinin iyi olmasına bağlı olduğunu düşünüyorum”.*

**S15:** *“Etkisi olmadı. Öğretmen, sözel beceri vb gibi durumlarla değişeceğine inanıyorum”.*

**T5:** *“Yeni nesil soruların öğrencilerin derse olan tutumlarında belirgin bir değişikliğe yol açtığını söyleyemem”.*

**T8:** *“Öğretmenle alakalı derse karşı tutumu”.*

**T13:** *“Türkçe dersine yönelik bir şey olduğunu düşünmüyorum ne olumlu ne olumsuz”.*

**Olumsuz(f=9)** koduna ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

**S9:** *“Kat sayı düşüklüğünden dolayı çok fazla yüklenmek istemiyorlar, bildiğim bana yeter ya da zaten yorum sorusu çıkacak bir şekilde yaparım düşüncesindedeler”.*

**S11:** *“Tabi yani diğer derslere daha fazla çalışıyorlar, bizim dersi daha hafife alıyorlar, soru sayısı az ağırlık düzeyi az”.*

**T1:** *“Çok bilinçli olmayan çocuklar açısından da arasına mesafe girdi diyebilirim”.*

**T4:** *“Bence stabil o durum ilgi. Ne de olsa okuduğumuzu anlayabiliyoruz diye düşünüyorlar yani gereksiz buluyorlar hatta dersi bunu dillendiriyorlar da”.*

**T6:** “Dersi sevmemeye başladılar. İlk karşılaştıklarında çok uzun geldi. Kitap okuyun ifadesini artık duymamak istiyorlar. Çalışmayla irdeleme birbirleri ile doğru orantılı gitmezse başarılı olamayacaklarını anladılar”.

**T10:** “Eskisi kadar dil bilgisinde ilgili değiller. Zaten böyle çıkmıyor mantığındalar”.

**T12:** “Yeni nesil sorular öğrencilerin de dikkatini çekiyor ama zorlayıcı olması onların motivasyonlarını bozuyor Türkçe dersinde”.

**T14:** “Çocukların bakış açısını olumsuz etkiledi daha zor olduğunu anladılar”.

**T15:** “Evet. Soruları zor olarak gördüklerinden dersin de genel anlamda daha zor olduğunu düşünüyorlar”.

### 4.3.3. Kaygı Alt Temasına Ait Bulgular

Tablo 17. Beceri Temelli Soruların Kaygı Alt Temasına Dağılımı ve Frekansları

Tema	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans	Katılımcılar
Beceri Temelli Soruların Öğrenciy Etkileri	Kaygı	Dersin sınav kaygısı	Olumlu	15	S6,S7,S9,S13,S15 T3,T4,T6,T7,T8,T10,T12,T13,T14,T15
			Olumsuz	14	S1,S2,S3,S4,S5,S8,S10,S11,S12,S14 T2,T5,T9,T11

Tablo 17. İncelendiğinde kaygı alt temasına ait 1 kategori, 2 kod, 29 frekans öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda elde edilmiştir

**Dersin sınav kaygısı kategorisine** altında öğretmenlerin bir kısmı *olumlu* ( $f=15$ ) derken diğerlerinin *olumsuz* ( $f=14$ ) şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür.

**Olumlu( $f=15$ )** koduna ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir. (Kaygılı)

**S6:** “Soruların uzun olması rahatsız ediyor ve başını okurken sonunu, sonunu okurken başını unuttuklarını söylüyorlar, kaygılandırıyor”.

**S7:** “Çocuklar sınava girerken ya yapamazsam ve yetiştiremezsem kaygısı var”.

**S9:** “Evet fazlasıyla kaygılandırıyor ünitelerin kapsamı geniş olduğu için”.

**S13:** “Yeni nesil sorular biraz zorlayıcı ve uzun oluyor özellikle okumayı sevmeyen çocukları kaygılandırdı”.

**S15:** “Tamamen ilgisiz olan öğrencide çok kaygı var bizim derste”.

**T3:** “Kesinlikle kaygılandıklarını düşünüyorum”.

**T4:** *"Kaygılarını artırdığını düşünüyorum zaman açısından endişelenmelerine sebep oluyor, grafik muhakeme mantık paragraf soruları umutsuzluğa itiyor".*

**T6:** *"Kendini yetiştiren öğrencinin bile kaygılanmasına neden oluyor".*

**T7:** *"Öğrenci üst üste soruları yapamadığında kaygı düzeyinde artış oluyor ve diğer sorulardaki başarısı da düşüyor".*

**T8:** *"Ben başarılı olacak mıyım diye kaygılandırıyor, endişelendiriyor".*

**T10:** *"Yeni nesil sorular zor olduğu için bırakıyorlar. Sınav kaygılarını da yükseltiyor haliyle".*

**T12:** *"Maalesef çocuklar yeni nesil sorularla karşılaştıkça kendilerine olan güvenleri zayıflıyor, kaygı artıyor".*

**T13:** *"Önceden Türkçe basitti matematik zordu. Şu anda matematik burun farkıyla bizi geçer. Çok kaygılılar".*

**T14:** *"Maalesef orta ve durumu iyi olmayan öğrencileri kopuş sürecine kötü bir duruma doğru sürüklüyor bence".*

**T15:** *"Kesinlikle etkiliyor. Sınav öncesi ve sırasında bir heyecana kapıldıklarına çokça şahit oluyorum".*

**Olumsuz(f=14)** koduna ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir. (kaygısız)

**S1:** *"Sonuçlara baktığımda inkılap tarihi yapılabilir bir ders ve biraz gayret biraz dikkat gösteren tüm öğrenciler tarafından yapılabilir, bir de dersin seviliyor olması çok çok önemli ki seviliyor inkılap tarihi dersimiz".*

**S2:** *"Tarih zordur nasıl ezberleyeceğiz gibi tarzda bakış açıları oluyor, yeni nesil soruları da görünce biraz daha rahatlıyorlar".*

**S3:** *"İnkılap Tarihi LGS' de gerçekten en rahat olunan ders".*

**S4:** *"Soruları gördükten sonra konular işlenip de etkinliklerle desteklendikten sonra görüyorlar ki aslında bu tarz sorular tam onlara göre".*

**S5:** *"Olumlu etkiledi. Çocuk bilmesem de soruda veriyor cevaplarını diyor".*

**S8:** *"İnkılabaya yönelik bir kaygıları yok çocukların".*

**S10:** *"Çocuklar pek kaygılanmıyorlar inkılap için".*

**S11:** *"Sorularımız okuma ve anlamaya yönelik olduğu için kaygılanmıyorlar".*

**S12:** “Bence çocuklara daha kolay geliyor çünkü yorumlayabildiği sürece soruların ne kadar basit olduğunu görüyorlar”.

**S14:** “Bu tip soruların sınav kaygısını özellikle etkilediğini düşünmüyorum”.

**T2:** “Dersim için öğrencide kaygı oluşturmadı”.

**T5:** “Yeni nesil sorulara başta mesafeli yaklaşıyorlar da soruları doğru çözdükçe kendilerine güvenlerinin arttığını gözlemledim”.

**T9:** “Türkçede kaygılı değiller okuyup anlayabiliyorlar”.

**T11:** “Sorular çözdükçe doğru cevabı buldukça kaygılanmalarına fırsat kalmıyor”.

#### 4.4. Başarıya Etkilerine Ait Bulgular

##### 4.4.1. Beceri Alt Temasına Ait Bulgular

Tablo 18. Beceri Temelli Soruların Beceri Alt Temasına Dağılımı ve Frekansları

Tema	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans	Katılımcılar
Beceri Temelli Soruların Başarıya Etkisi	Beceri	Okuma becerisi	Olumlu	29	S1,S2,S3,S4,S5,S6,S7,S9,S10,S11,S12,S13,S14,S15
			Olumsuz		T1,T2,T3,T4,T5,T6,T7,T8,T9,T10,T11,T12,T13,T14,T15

Tablo 18. İncelendiğinde beceri alt temasına ait 1 kategori, 2 kod, 29 frekans öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda elde edilmiştir

**Okuma becerisi kategorisi** altında öğretmenlerin bir kısmı *olumlu* ( $f=29$ ) derken *olumsuz* ( $f=0$ ) şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür.

**Olumlu( $f=29$ )** koduna ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

**S1:** “Bütün derslerde çok okuyan daha hızlı daha pratik bu sayısal derslerde de öyledir yani çok kitap okuyan soru çözümüne daha pratik bir çözüm kazanabiliyor”.

**S2:** “Evet kesinlikle çok etkili, çünkü okuduğunu anlamaya yönelik sorular. Dersimizle ilgili kurtuluş savaşını konu alan kitapların okunması bireyi geliştirmesi noktasında etkili oluyor”.

**S3:** “Etkisi çok tabii. Okumayan öğrencinin anlaması ve yorumlaması gelişmiyor, yorumlayamayan çocuklar soruları çok basit de olsa yapamıyor. Bir bilgi zincirinin halkası gibi düşünün okuyan çocuklar genelde başarılı”.

**S4:** "En önemli nokta bu zaten. Okumak ve anlamak".

**S5:** "Etkisi büyük. Başka türlü çocuk Türkçe sorularını da inkılap tarihi sorularını da din kültürü sorularını da yapamaz yani okumuyorsa".

**S6:** "Okuma becerisi olmayan çocukları yeni sistemde ek bir yer yok yani çok yoğun okuma yapmaları gerekiyor".

**S6:** "Okuma, yazma ve kavramanın çok etkisi var".

**S7:** "Okuma yazması iyi olan öğrenci inkılap tarihinde zorlanmıyor...O yüzden de okuma alışkanlığı bizim olmazsa olmazımız aslında".

**S9:** "Yorumlama konusunda bir artı avantajı var. Ama şöyle bir sıkıntı da çok fazla kitap okuması gerekiyor ve bilgi zaten olacak".

**S10:** "Bu anlamda yüzde doksan diyebilirim özellikle okuma ve anlamaya yönelik sorular olduğu için".

**S11:** "Okuma düzeyinizi, anlama düzeyinizi ölçmeye yönelik sorular".

**S12:** "Sınıfta da kendini belli ediyor soru çözerken kitap okuyan kendini hissettiriyor. Okumayan öğrenci kafasındaki belli kalıplarla soruya yaklaşıyor".

**S13:** "Çok etkisi var okuma yani daha çok şimdi bir de uzun paragraflar okuma önemli zaten ve okuduğunu anlamaya dayanıyor matematikte falan da bunu görüyoruz artık işleme dayalı değil okuyup okuduğunu anlamaya dayalı sorular".

**S14:** "Evet ama bence önemli olan okumanın niteliğidir. Anlamadan hissetmeden yapılan okumanın bir faydası yoktur".

**S15:** "Evet etkisi var. Okuyan çocuk anlamayı da öğrenir. Ve çıkarım yapar. Soruda verilen karmaşık bilgileri toparlayarak sonuca ulaşır. Tüm dersler için sonuç aynı".

**T1:** "Okuma becerisi iyi olan ama sırf okumuş olmak için değil de anlayarak analiz ederek, sentezleyerek, yorum yaparak okuyan çocuklar bu sınavlarda başarılı oluyor".

**T2:** "Tabii ki vardır. Çünkü çocuklar soru köklerini anlamazsa soruyu yapma şansları yok. Daha çok ALES tarzı soruları".

**T3:** "Evet, okuyan çocuk her zaman 1-0 öndedir. Okuyan öğrencinin sorgulama yeteneği de fazla oluyor".

**T4:** "Çok etkili".

**T5:** “Okuryazarlık teması ile temel beceri alanlarındaki farklı problem durumlarında, problemin tanınması, anlaşılması ve çözülmesi ile mevcut bilginin problem durumuna aktarılması, analitik değerlendirilme yapılması, gerekçelendirme ve sosyal iletişim becerileri kurulması yeni nesil sorularda başarılı olunmasında çok etkili”.

**T6:** “Resim, görsel okuma , sözel mantık ,metni yorumlama direkt okuma ya da anlama ile doğru orantılı. Okuyan insanı ölçüyor”.

**T7:** “Çocukların okuma anlama becerilerini daha üst düzeye taşımaya yönelik sorular olduğu için düzenli bir okuma alışkanlığı kazanmış olması gerekiyor ve okudukları üzerinde de düşünerek taşınarak okuması gerekiyor. Küçüklükten okuma alışkanlığı kazanmış, okuduklarını içselleştirmeye, anlamaya ve yorumlamaya çalışan çocuklar başarılı oluyor”.

**T8:** “Okuma becerisi iyi olmayan, bu konuda kendini yetiştirmemiş, okuma alışkanlığı olmayan, kelime hazinesi iyi olmayan çocukların yapamayacağı sorular bunlar”.

**T9:** “Genelde zaten zeki çocuklar kitap okuyor. Onlarında anlama kabiliyeti daha da gelişiyor soruları net bir şekilde çözüyor”.

**T10:** “Çocuğun okuma becerisi zayıf, okuma alışkanlığı zayıf o yüzden asıl problemimiz bu. Çok soru çözmeyen ama düzenli kitap okuyan çocuk başarılı oluyor sınavda aşırı soru çözmeye gerek yok”.

**T11:** “Evet, kesinlikle var. Soru kökü olsun ya da verilen bilgi olsun çocuk o seçenekleri bilmese bile orda ki açıklamaya göre o soruyu çözebilecek aşamaya geliyor. Bu sadece Türkçe için değil sosyal bilgiler için de çok önemli, fen bilgisinde de”.

**T12:** “Yeni nesil soruların geneli uzun paragraflardan oluştuğu için okuyan ve okuduğunu anlayan çocukların daha başarılı olduğunu söyleyebilirim”.

**T13:** “Okuma becerisi derken okuma alışkanlığı düzenli kitap okumaysa eğer bu okuma becerisi olan başarılı olacak diye bir kural yok. Okuma becerisi değil de anlama becerisi önemli olan”.

**T14:** “Bence çok doğru ve önemli etkisi var”.

**T15:** “Kesinlikle vardır. Okumak yeterli değil; daha hızlı okuyup aynı zamanda anlamak ve yorumlamak gerekli”.



#### 4.4.2. Başarı Alt Temasına Ait Bulgular

Tablo 19. Beceri Temelli Soruların Başarı Alt Temasına Dağılımı ve Frekans Değerleri

Tema	Alt Tema	Kategori	Kod	Frekans	Katılımcılar
Beceri Temelli Soruların Başarıya Etkisi	Başarı	Akademik başarı	Olumlu	24	S1,S2,S3,S4,S5,S6,S8,S11,S12,S13,S14,S15 T1,T2,T3,T5,T6,T7,T8,T11,T12,T13,T14,T15
			Olumsuz	6	S7,S9,S10 T4,T9,T10
	Başarıyı artıran faktörler		Okuma	19	S1,S3,S4,S5,S6,S7,S8,S10,S15 T2,T3,T6,T7,T8,T10,T11,T12,T13,T14
			Yorum	15	S2,S3,S5,S7,S8,S9,S11,S12,S14 T2,T3,T4,T5,T6,T15
			Soru çözme	10	S3,S4,S6,S7,S8,S14 T4,T6,T10,T12
			Soru kökü	10	S2,S7,S8,S12,S14,S15 T2,T4,T13,T15
			Anahtar kelime	4	S2,S3 T11,T15
			Şıkları eleme	4	S8,S12,S13 T15

Tablo 19. İncelendiğinde başarı alt temasına ait 2 kategori, 8 kod, 92 frekans öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda elde edilmiştir

**Akademik başarı kategorisi** altında öğretmenlerin bir kısmı *olumlu* ( $f=24$ ) derken diğerlerinin *olumsuz* ( $f=6$ ) şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür.

**Olumlu** ( $f=24$ ) koduna ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

**S1:** “Doğru orantılıdır”.

**S2:** “Tabii ki doğru bir orantı var eğer yeni nesil soruları çözebiliyorsa okulda da ona göre soru sorulduğu için bir başarı geliyor beraberinde”.

**S3:** “Bir bilgi zincirinin halkası gibi düşünün doğru orantılı”.

**S4:** “Doğru orantı. Öğrenciyi derse adapte olduysa dersi takip ediyorsa konu kazanım bütünlüğü varsa sorularda da başarılı oluyor zaten”.

**S5:** “Öğrenci başarılıysa derslerini iyi dinleyip ezber yapmadan bağlantı kuruyorsa başarılı oluyor”.

**S6:** "Okuduğunu anlayan çocuk hem okulda hem de merkezi sınavda başarılı oluyor doğru orantılı".

**S8:** "Yazılı notları ile öğrencilerin LGS' de çıkardığı netler birebir uyuyor".

**S11:** "Doğru orantılı yani o sorulara cevap veren çocuklar hafta içi derslerde de başarılı oluyor".

**S12:** "Öğrenci başardıkça mutlu olur, mutlu oldukça da diğer derslere kendini daha çok verip başarıyı yakalar".

**S13:** "Okul başarısı ile doğru orantılı...uyumlu gidiyor yani okul başarısıyla sorular arasında, testler arasında bir doğru orantı var".

**S14:** "Bence bu ikisi arasında paralel bir ilişki vardır. Yeni nesil soruyu doğru cevaplayan bir öğrenci okulda zaten başarılıdır ya da başarılı ise doğru cevaplayabilmiştir".

**S15:** "Okulu ciddiye alan öğrenci zaten sınav odaklı çalışmıştır. Doğal olarak doğru orantılı bir ilişki vardır".

**T1:** "Tabii ki akademik başarısı yüksektir".

**T2:** "Tabii ki yeni nesil sorular sınavın en kritik sorularındandır. Zaten bunu yaptığında bir adım rakibinin önüne geçiyor her anlamda".

**T3:** "Çalışan, düzenli soru çözen yeni nesil sorulara daha hakim. Soruları çözdükçe kendilerine özgüven geliyor ve ders başarıları artıyor".

**T5:** "Öğrencinin muhakeme gücünü artırdığı için aynı zamanda tüm derslerde de başarısını artırmaktadır".

**T6:** "Okul başarısı ve LGS başarısı arasında iyi bir ilişki vardır".

**T7:** "Paralel yani çocuk yeni nesil soruları rahatlıkla cevaplıyorsa okuldaki sınavları daha rahat yapabiliyor".

**T8:** "Gerçekten de kapasitesi olan, hak ederek yüksek not alan bir öğrenci o sınavda başarılı olur".

**T11:** "Yeni nesil sorular tabii ki öğrencinin akademik başarısı için çok önemli fakat biz okul içerisinde genellikle öğrencilerin lehine olabilecek sorular soruyoruz".

**T12:** "LGS' de başarılı olan çocuklar derslerinde de zaten başarılı oluyor o yüzden doğru orantılı".

**T13:** *"Akademik olarak başarılı öğrenciler bu soruları daha doğru cevaplıyor".*

**T14:** *"Valla tam aslında doğru orantılı çünkü bir öğrenci bir konu da ne kadar başarılıysa soruyu çözmeye o kadar etkili oluyor".*

**T15:** *"Evet genelde doğru orantılı diyebilirim".*

**Olumsuz(f=6)** koduna ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

**S7:** *"Daha önceden ezberci çocuklar daha başarılıydı.... ezber sorular sorulunca hep yüz alan öğrencinin bu genel sınavlarda hiç beklemediğimiz başarısızlıklara uğradığını görüyoruz".*

**S9:** *"Bence hiçbir etkisi yok".*

**S10:** *" Akademik başarı ile ilişkisi yok, kitap okuması yeterli".*

**T4:** *"Hiçbir alakası olmadığını düşünüyorum".*

**T9:** *"Ters orantılı gibi. Hiç alakası yok aslında. Mesela çocuk derste çok başarılı önüne LGS sorularını verelim çocuk dökülüyor".*

**T10:** *"Yani çok paralel değil açıkçası çalışkanlık açısından çocuk okulda başarılı ödevlerini yapan düzenli çalışan biriye sınav başarısı ona göre yükseliyor ama bazen bakıyoruz çocuğun notları çok güzel ama istediği liseyi kazanamıyor".*

**Başarıyı artıran faktörler kategorisi** altında öğretmenlerin *okuma(f=19)*, *yorum(f=15)*, *soru çözme(f=10)*, *soru kökü(f=10)*, *anahtar kelime(f=4)* ve *şıkları eleme(f=4)* şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür.

**Okuma(f=19)** koduna ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

**S1:** *"Okumak, okumak, okumak".*

**S3:** *"Hep aynı cevapları veriyorum ya okuma, yorumlama çok seri çözme".*

**S4:** *"En önemli faktör kitap okumak".*

**S5:** *"Öğrenci kitap okuyacak, iyi dinleyecek ve anlayacak".*

**S6:** *"Direkt okumayla alakalı".*

**S7:** *"Kitap okuması gerekiyor".*

**S8:** *"1. Dönem sonuna doğru inkılap tarihi ile ilgili kitap önerisinde bulunuyorum. Bunları okutunca çocuklar olay incelemesinin içerisinde bulunuyor"*

**S10:** "Kitap okuması".

**S15:** "Okumak anlamak. 5. Sınıftan itibaren temeli de sağlamsa başarısını her şey artırır öğrencinin".

**T2:** "Hızlı okuma ve anlama etkili oluyor".

**T3:** "Okuma, analiz etme ve sorgulama yeteneklerinin gelişmesi".

**T6:** "Deneme tarzı felsefi tarzda yazılar okutuyorum. Paragraf okutmaya çalışıyorum".

**T7:** "Kesinlikle ve kesinlikle çocuk okuma alışkanlığı kazanmış olması lazım ki bu sorularda başarı gösterebilsin".

**T8:** "Mesela 5'te, 6'da beceri temelli sorular çözüyoruz. Orda diyor ki öğrencilere, bakın kitap okuma alışkanlığınız yoksa siz başarılı olmazsınız....sınavı kazanacağım diyen öğrenci ortaokul beşten itibaren çalışmak zorunda".

**T10:** "Kitap".

**T11:** "Öğrenciyi okumaya sevk etmesi".

**T12:** "Okumayı sevmesi".

**T13:** "Akademik olarak başarılı öğrenciler bu soruları daha doğru cevaplıyor bu çocukların normalde de okuma alışkanlıkları oturduğu için soruları daha rahat cevaplandırıldığını görüyorum".

**T14:** "Kitap okuma en önemli temel faktör".

**Yorum(f=15)** koduna ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

**S2:** "Öğrenci ezber yapmadığı için inkılap tarihi üzerinde biraz daha işim kolaylaşıyor bu anlamda".

**S3:** "Hep aynı cevapları veriyorum ya okuma, yorumlama ve çok seri çözmek".

**S5:** "Artık bilgi sorulmadığı için çocuğa yorum yapmak kalıyor sadece".

**S7:** "Kapsamlı düşünme yeteneği".

**S8:** "Bilgileri yorumlaması gerekiyor".

**S9:** "Yorum. Daha çok yoruma yönelik olduğu için başarıyı artırıyor yani ki mantık ve muhakeme yeteneğini geliştirdiği için öğrenciler daha fazla başarıya ulaşmış oluyor".

**S11:** "Yorumlamaya yönelik orda ki bilgilere bakarak verilenlere bakarak analiz sentez yapması sağlanıyor".

**S12:** "Öğrencinin bir kere düşünmeye yönlendirmesi beyin jimnastiği yaptırması çocuğa kendini farklı hissettiriyor bu dersimize de diğer derslerde de yansıyor sadece inkılap tarihine değil matematikte de Türkçe de aynı şekilde başarılı oluyor".

**S14:** "Sınıfta asıl işimizden kalan az bir zaman oluyor. Bu zamanda soru cevap, düşündürücü hikayeler, problemler ortaya atarak yorum yapma yeteneklerini geliştiriyoruz".

**T2:** "Yorum, soruyu doğru yapmasında etkili".

**T3:** "Okuma, analiz etme, yorum ve sorgulama yeteneklerinin gelişmesi".

**T4:** "Çocuk zekasını kullanabiliyorsa yorum yeteneği vara bilgi temelli olmadığı için sorular tamamen çocuğun yapısıyla ilgili diye düşünüyorum".

**T5:** "Öğrencinin muhakeme gücünü artırdığı için aynı zamanda tüm derslerde de başarısını artırmaktadır".

**T6:** "Etkinlik tarzında metinler üzerinde çalıştırıyorum. Konuşma halkası gibi yorum yaptırarak ilerliyorum".

**T15:** "Tamamen mantığını çalıştırabilen çocuklar bu konuda daha başarılı oluyor".

**Soru çözme(f=10)** koduna ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

**S3:** "Çok soru çözmek".

**S4:** "Tekrar etmek ve bol bol soru çözmek".

**S6:** "Çok soru çözmeye alakalı".

**S7:** "Paragraf çok çözmesi gerekiyor o başarısını artırıyor".

**S8:** "Anlayarak çok soru çözmesi lazım".

**S14:** "Sınıfta asıl işimizden kalan az bir zaman oluyor. Bu zamanda soru çözüyoruz".

**T4:** "Bol bol soru çözmek lazım".

**T6:** "Öğrenciler analitik düşünmeyi bence yapabiliyor. Çocukların ne yapabileceğini görmesi açısından güzel ama haddini aşan sorular çözüyoruz".

**T10:** "Süre tutarak soru çözmek".

**T12:** "Test çözme tekniklerini bilen ve öğrendiği bilgileri tekrar edip unutmayan öğrenciler daha başarılı olur kanaatindeyim".

**Soru kökü(f=10)** koduna ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

**S2:** "Soru köündeki olumlu veya olumsuz kelimeler önemli".

**S7:** "Önce bir soru kökünü anlayıp ondan sonra paragrafa girme olayını daha çok tavsiye ediyorum".

**S8:** "Ortak şey soru kökü soru kökünü anlamadan çözdükleri zaman çocuklar bocalamaya gidiyor o yüzden öncelik soru kökünü okuyacaklar".

**S12:** "Soru köklerini ilk önce okumaları".

**S14:** "Her soru için geçerli olan şey önce sorunun kökünü okuyup ne istediğini bulmaktır".

**S15:** "Önce soru kökü iyi anlaşılacak. Sonra gerisi geliyor zaten".

**T2:** "Çocukların soru köklerini rahat bir şekilde okuyup anlayıp soruyu çözmelerini öneriyoruz. Tabi, soruyu anlayacaklar ki ondan sonra soruyu cevaplasınlar".

**T4:** "Önce soru kökü".

**T13:** "Soru kökünü okuyoruz yine eski sistemle devam ediyoruz sonra paragrafa sonra bir daha soru köküne dönüyoruz".

**T15:** "Öncelikle soru kökünün her zaman için ilk olarak okunması çok önemli".

**Anahtar kelime(f=4)** koduna ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

**S2:** "Cümle cümle gidelim çünkü paragraf içerisinde zaten sorunun cevabı verilmiş oluyor biraz dikkat".

**S3:** "Kelime bilgisini halletmesini istiyorum çocuğun onu hallederse paragraf onun için çok kolay hale gelecek".

**T11:** "Özellikle verilen bilgilerde anahtar sözcükleri belirlemeye çalışıyorum. Sonra seçeneklerde bu anahtar sözcükler var mı? Bire bir aynısı olmuyor ama eş anlamlısı ya da yakın anlamlısını bularak soruları çok rahat çözdüklerini görüyorum".

**T15:** "Bizden isteneni bulabilmek için bize verilenlerin not edilmesinin gerekli olduğunu söyleyerek verilenleri not etmelerini sağlıyorum".

**Şıkları eleme (f=4)** koduna ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

**S8:** *“Bireysel farklılıklar var ama genel anlamda öncüllü sorularda genellikle şıkları elemelerini tavsiye ediyorum”.*

**S12:** *“Bazen şunu yapıyorum kendilerini geliştirmeleri açısından şıklardan gitmelerini istiyorum”.*

**S13:** *“Çoktan seçmeli sorularda biz çok ısrarla eleme yöntemi kullanın diye çok ısrarla üstünde duruyoruz”.*

**T15:** *“Zaman zaman eleme yöntemini kullanacakları soru tipleri oluyor, öneriyorum”.*



## V. BÖLÜM

### 5.TARTIŞMA

Bu bölümde Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucu elde edilen sonuçlar ile benzer çalışmalarda ulaşılan sonuçlar ile karşılaştırılacaktır. Araştırmanın konusu ile ilgili literatür tarandığında birebir aynı konuya rastlanmamaktadır. Benzer çalışmalarla desteklenerek katkı sağlayan yazarların görüşleri kronolojik olarak aşağıda sunulmuştur.

Özdoğan (2008), yüksek lisans tezinde yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanmış sosyal bilgiler programında aktif öğrenme tekniklerinin kullanımını araştırmıştır. Ortaokul öğrencilerini katılımcı olarak dahil ettiği çalışmada aktif tekniklerin kullanılmasının akademik başarıyı artırdığı ve dersin daha etkili işlendiği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin akıllı tahta kullanımı, konu ile ilgili kitap okutma ve yorumlatma gibi öğrenciyi merkeze alan sınıf içi etkinliklerini uyguladıkları zaman öğrenci başarısında artış sağlandığı yönünde görüş belirttikleri ve öğrencinin LGS' ye karşı olumsuz tutumu olsa da T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersine karşı tutumunda değişme olmadığını ifade ettikleri görülmektedir. Özdoğan (2008)'in aktif öğrenme tekniklerinin başarıya olumlu etki yaptığı yönündeki görüşü bu çalışmada ulaşılan öğretmen görüşleri ile örtüşmektedir.

Erol (2016) Adıyaman ilinde görev yapan 18 sosyal bilgiler öğretmenin görüşlerini olarak TEOG sınavındaki T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük sorularıyla ilgili yapmış olduğu araştırmada elde ettiği sonuçlarda; sınav sorularının müfredat, ders kazanımları ve öğrenci seviyesi ile uygun; ünite bazında soru dağılımının dengesiz ve T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi için haftada 2 ders saatinin yetersiz olduğunu ifade etmektedir. Ekinci (2017)' de 2 ders saatinin yetersiz olduğu kazanımların hayata aktarılmasında amaca hizmet etmediğini ifade etmektedir. Bu çalışmaya katılan 15 sosyal bilgiler öğretmenin de dersin kazanımlarının çok yoğun olması nedeniyle ders saatinin yetersiz olduğu konusunda ortak görüş belirttiği görülmüştür. TEOG ve LGS sınavlarındaki soru sayısının değişmiş olduğu göz önüne alındığında sınavda sorulan soru sayısından bağımsız olarak öğretmenlerin düşüncelerinin her iki çalışmada da benzer olduğu görülmektedir. Bunun yanında LGS' de soru sayısının azaltılmasına rağmen öğrencinin sorumlu olduğu



kazanımların aynı kalmış olmasının ders saatinin az olmasıyla birlikte daha olumsuz durumlara yol açtığı bu çalışmada ulaşılan ve Erol (2016) ve Ekinci (2017)' nin çalışmalarından farklı olarak karşımıza çıkan bir sonuçtur.

Öğrencilerin okuma ve anlama becerisi kazanabilmesi için kitap okumayı alışkanlık haline getirmesi gerekmektedir. Türkçe ve T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersine giren öğretmenler LGS sistemine geçilmesi ile bu alışkanlığın ön plana çıktığını ve sadece 8. sınıfta değil alt kademelerden itibaren öğrencinin kendini bu konuda geliştirmesinin beceri temelli soruların çözümünde kolaylık sağladığını belirtmişlerdir. Aksoy (2018) yüksek lisans tezinde kitap okuma alışkanlığı ile merkezi sınavlardaki Türkçe, T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük, matematik, fen bilimleri, din kültürü ve ahlak bilgisi ve yabancı dil testlerindeki sorulardaki başarı oranının artış gösterdiğini ifade etmiştir. Bu çalışmada da hem Türkçe hem de sosyal bilgiler öğretmenlerinin kitap okuma alışkanlığı konusundaki görüşleriyle Aksoy (2018)'un ulaştığı sonuçlar desteklenmektedir.

Çetin ve Ünsal (2018) çalışmasında merkezi sınavların öğretmenlere öz değerlendirme fırsatı tanıyarak öğretmenleri mesleki güncellemelere yönelttiğini ve yenilikleri takip ederken sınava bağlı kalındığını, sınıf içi etkinlikleri ve ölçme değerlendirmeyi sınav sisteminin gerektirdiği şekilde uyguladıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada beceri temelli soruların öğretmene etkisi ile ilgili ulaşılan bulgularda öğretmenlerin beceri temelli sorulara yönelik olarak ayrı bir çaba gösterdikleri, sorulara uygun olarak sınıf içi etkinliklerini ve ölçme değerlendirme yöntemlerini güncelledikleri yönündeki ifadeleri Çetin ve Ünsal (2018)'in çalışmasını destekler niteliktedir.

Batur, Ulutaş ve Beyret (2019) LGS' deki Türkçe sorularını PISA okuma becerileri ile kıyaslamıştır. Çalışmasında LGS sorularının hızlı okuma ve okuduğunu anlama becerisini ön plana çıkarıp okuma alışkanlığı olan öğrenciler için avantaj olduğunu ifade etmiştir. LGS' yi öğrencileri kitap okumaya teşvik eden bir sınav olarak değerlendirmiştir. Bu çalışmada sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmenleri de okuma alışkanlığı olan ve aldığı ana dil eğitimi ile okuduğunu anlayan öğrencilerin daha başarılı olduğunu ifade etmiş, öğrencilere okuma bilinciyle ilgili farkındalık kazandırıldığı ifade edilmiştir. Çalışmaların sonuçları birbiri ile örtüşmektedir.

Kızkapan ve Nacaroğlu (2019) yaptıkları çalışmada LGS' nin öğrenci üzerindeki etkilerini incelemiştir. LGS sınavının öğrenciler üzerinde baskı ve stres oluşturduğu, derse karşı tutumu olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Demir ve Yılmaz (2019), LGS'nin öğrenciler üzerinde olumsuz etki yarattığı ve bu durumun sınavın aynı gün içerisinde iki farklı oturum olarak yapılmasıyla ilişkili olduğu yönünde çıkarımlarda bulunmuştur. Bu çalışmada, Kızkapan ve Nacaroğlu (2019) ile Demir ve Yılmaz' ın (2019) çalışmalarında LGS sınavının

öğrencide baskı ve stres oluşturduğu yönündeki sonuçlarla benzer ifadelerin katılımcılar tarafından kullanıldığı tespit edilmiştir. Bununla beraber katılımcılardan bazılarının; LGS' nin derse karşı tutumu etkilemediği, bu tutumun öğretmen ile ilgili olduğu yönünde görüş belirttikleri de görülmektedir. Bu bağlamda öğrencinin derse karşı tutumuyla sınav arasındaki ilişkinin öğretmenler açısından farklı değerlendirildiğini ifade etmek mümkündür.

Müfredattaki kazanımlar hedef gösterilerek sınıf içi ölçme ve değerlendirme branş öğretmenleri tarafından yapılmaktadır. Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenleri LGS tarzında soru hazırladıklarını, yorumu ön plana çıkardıklarını ve MEB ' in örnek sorularından yararlandıklarını ifade etmiştir. Uymaz ve Çalışkan (2019) yılında yaptığı çalışmada öğretmenlerin soru yazarken Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel süreç ve bilgi boyutundaki alt düzey basamakları kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonucu ile Uymaz ve Çalışkan' ın sonucunun örtüşmemesinin nedeni ilk defa 2018 yılında LGS' nin uygulanması ve öğretmenlerin beceri temelli sorularla ilgili yeterli bilgi sahibi olmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Yalçın (2019) çalışmasında LGS' yi yönetici, öğretmen, öğrenci, veli dörtlemesinde araştırmış; öğrencilerin bu sınav sistemiyle birlikte stres ve kaygı düzeyinin TEOG' a göre daha fazla olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerde öğrencilerin beceri temelli sorulardan korktuğunu, stres ve kaygı düzeyinin yükseldiğini ifade etmiştir. Çalışmaların sonucu birbiri ile tutarlıdır.

Çaylar (2020) çalışmasında Kars ilinde 18 ortaokulda 8. Sınıf öğrencilerinin LGS algısını incelemiştir. LGS' ye hazırlanırken ders çalışma, soru çözümü, tekrar ve kitap okuma faaliyetlerinin öğrenciler tarafından ön plana çıktığı ve LGS' nin zor bir sınav olduğu bu zorluğunda sınavın yapısını güçlendirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da branş öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde öğrencilerin sınava karşı olumsuz tutum sergilediği ve zor olarak nitelendirdiği sonucuna ulaşılmış başarıya ulaşmak için okumanın öneminin farkına vardıklarını ifade etmişlerdir.

Erden (2020), yaptığı çalışmada Türkçe, matematik ve fen öğretmenlerinin beceri temelli sorulara ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda LGS konularıyla ders kazanımlarının uyumlu olmadığı, öğretim programlarının LGS sorularına yönelik öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme değerlendirme öğeleri açısından gerekli rehberliği yapamadığı, ders kitaplarında yer alan soruların LGS beceri temelli sorularla uyumlu olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma 15 Türkçe öğretmeni ile yapılan görüşmelerle beceri temelli soruların programla ilişkisinde de aynı sonuçları elde etmiştir.

Türkçe ve Sosyal bilgiler öğretmenlerinin beceri temelli soruların doğru anlaşılması ve çözülebilmesi için öğrencilerine soru çözme tekniğinde öncelik olarak soru kökünün okunmasını önerdiği elde edilen bulgular arasındadır. Bayrak Karsli, Demirel ve Kurşun' un (2020) yaptığı çalışmada 28 katılımcı rastgele gruplara ayrılarak önce soru kökü ve paragrafın okutulması soruların çözdürülmesi sonucunda ilk olarak soru kökünü okuyanların fazla dikkat dağınıklığı ve zaman kaybı yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada bireysel farklılıkları göz ardı edilmiş olabilir. Bu çalışmada ise katılımcıların beceri temelli soru kalıplarının uzun yapısından dolayı öncelikle soru kökünün okunmasının öğrenciye avantaj sağlayacağı yönünde görüş belirttikleri görülmüştür.

Vural (2020) çalışmasında 2010-2020 yılları arasında liseye geçiş sınavlarındaki Türkçe sorularını Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelemiştir. Türkçe sorularının bilgi alanı ve bilişsel süreç basamaklarına dengeli bir şekilde dağılmadığı ve genellikle alt düzey bilişsel basamaklarda yoğunlaştığını ifade etmektedir. 15 Türkçe öğretmeni ile yapılan görüşmeler sonrasında soruların alt düzey bilişsel basamakları temsil etmediği, beceri temelli soruların yorum odaklı olduğu ve bilgi gerektirmediği sonucuna ulaşmıştır. LGS ülkemizde ilk defa 2018 yılında uygulanmış ve halen uygulanmakta olan bir sınavdır. LGS sınavı öncesi sorular çoğunlukla bilgi basamağında sorulduğu ve Vural' ın çalışması 2010-2020 yıllarını kapsadığı için bu çalışmanın sonucu ile tutarlı değildir.

Calp ve Alpkaya (2021) çalışmasında LGS Türkçe sorularıyla öğretim programı arasındaki ilgiyi araştırmıştır. Soru dağılımlarının dil bilgisi ve hatırlama düzeyinden çok metni yorumlama, çıkarımda bulunma ve ana fikri belirleme şeklinde yığıldığını belirtmektedir. Türkçe sorularında grafik ve tablo soruları ile görsel okuma ve yorumlamaya ağırlık verildiği, kapsayıcılık düzeyinin orta seviyede olduğu ve soruların eşit dağılmadığı sonucuna ulaşmıştır. Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenleri de kendi branş dersleri için aynı görüşleri ifade etmiştir. LGS' de bilgi sorusu sorulmadığı, soruların görsel okuma şeklinde verildiği, soru sorulmayan ünitelerin işlenerek sınavın kapsam geçerliliğinin yeterli düzeyde olmadığı şeklinde görüş bildirmiştir. Branş fark etmeksizin LGS sınavının mihenk taşının okuma ve anlama olduğu söylenebilir. Çalışmaların sonuçları karşılaştırıldığında sonuçlarının tutarlı olduğu görülmektedir.

## IV. BÖLÜM

### 6.SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 6.1.Sonuçlar

Ülkemizde Liselere Geçiş Sistemi (LGS) 2017- 2018 eğitim ve öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Öğrencilerin okul hayatına büyük bir etkisi olan sınavlardaki güncellemeler ve soru köklerinde yapılan değişiklikler ile ilgili öğretmenlerin sorulara verdiği cevaplar temalar doğrultusunda değerlendirilerek aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Türkçe dersi ile ilgili sonuçlar şunlardır:

- Beceri temelli sorular, programla ilişkisi açısından değerlendirildiğinde; LGS' de soru kalıplarında belirgin bir değişiklik olmasa da birkaç farklı soru kalıbının (görsel okuma, sözel mantık ve muhakeme) seçiciliği artırdığı gözlemlenmiştir. Yapılan değişiklikler sonucu Türkçe testinin müfredattaki kazanımlarla aynı seviyede olduğu, sözel mantık ve muhakeme ile paragraf sorularındaki yoğunluğun öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu ve haftalık ders saatinin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Beceri temelli soruların bilgiden çok okuma, anlama ve yorum üçlüsünde öğrencinin üst düzey bilişsel becerisini ölçmeye yönelik bir sınav olduğu vurgulanmıştır. LGS' de sözel mantık ve muhakeme sorularının sınav kapsamından kaldırılması gerektiği görüşünde birlik sağlanmış, beceri temelli soruların amacına hizmet ettiğini, bilgi düzeyinde tam olan bir öğrenciyi değil kitap okuma alışkanlığı ve yorum gücü olan öğrenciyi belirlemeye çalıştığı ve ilerleyen süreçte bu sistemin kabul edilebilirliğinin artacağı ifade edilmiştir.
- Beceri temelli sorular, öğretmene etkisi açısından değerlendirildiğinde; merkezi sınavlarda yapılan değişikliklerin ders anlatımı ve ölçme-değerlendirmeyi şekillendirdiği, özellikle LGS' de yapılan değişiklikler ile bilgiden ziyade okuma, anlama ve yorum odaklı ders işlenip ölçme-değerlendirme uygulandığı, beceri temelli soruların doğru cevaplanabilmesi için çeşitli soru çözme yöntemlerinin uygulandığı, sınıf içinde çeşitli materyallerin değerlendirilerek dersin tamamlandığı sonuçlarına varılmıştır.

- Beceri temelli sorular, öğrenciye etkisi açısından değerlendirildiğinde; öğrencilerin sınava genel bakış açılarında olumsuz tutum edinmelerine, bir derse ait testin zorluk derecesinin diğer derslerdeki başarıyı ve sınava karşı genel algıyı olumsuz etkileyerek kaygı düzeyini artırdığına ulaşılmıştır. Türkçe testinde anlam sorularındaki uzunluk öğrencilerde kaygıyı yükselterek zamanı yeterli kullanmayı yönetememe, testin başlangıcındaki soruların zorluk derecesine göre cevaplandırılmadığında motivasyon düşüklüğüne neden olduğu ifade edilmiştir. Beceri temelli sorular derse karşı olan ilgiyi artırarak Türkçe dersinin kolay ders kategorisinden çıkmasını sağlamış zaman harcanarak başarı sağlanacağı algısını öğrencide oluşturmuştur. Türkçe testinde dil bilgisi haricinde diğer sorularda da başarılı olabilmek için kitap okumanın, okuduğunu anlamamanın, yorumlamanın ve soru çözümünün öğrenciye beşinci sınıftan itibaren kazandırılması gerektiği savunulmuştur.
- Beceri temelli sorular, başarıya etkisi açısından değerlendirildiğinde; merkezi sınav başarısı ile akademik başarının birbirini destekler nitelikte olduğu, başarı düzeyi yüksek öğrencilerin başarısını etkilemediği doğru yöntemlerle daha başarılı olabilecekleri bir sistem olduğu, kitap okuma alışkanlığı olan öğrencilerin beceri temelli sorularda daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Okuma becerisinin beceri temelli soruların anlamlandırılması, cevaplanması ve zaman yönetiminde en büyük payı oluşturduğu ve soruları objektif yorumlamanın öğrenci başarısını artırdığı fikrine ulaşılmıştır.

T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi ile ilgili sonuçlar şunlardır:

- Beceri temelli sorular, programla ilişkisi açısından değerlendirildiğinde; LGS' de soru kalıplarında belirgin bir değişiklik olmasa da birkaç soru farklı soru kalıbının (tarihi olayları veya şahısları öyküleme tekniği ile aktarma) seçiciliği artırdığı gözlemlenmiştir. Yapılan değişiklikler sonucu T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük testinin müfredattaki kazanımlarla aynı seviyede olduğu, beceri temelli soruların öğrenci düzeyine çok uygun olduğuna ancak beceri temelli soruların kavratılması için ders saatinin yetersiz olduğuna ulaşılmıştır. Yeni nesil soruların bilgiden çok okuma, anlama ve yorum üçlüsünde öğrencinin üst düzey bilişsel başarısını ölçmeye yönelik bir sınav olduğu vurgulanmıştır. Beceri temelli soruların amacına hizmet ettiğini, bilgi düzeyinde tam olan bir öğrenciyi değil kitap okuma alışkanlığı ve yorum gücü olan öğrenciyi

belirlemeye çalıştığı ve ilerleyen süreçte bu sistemin kabul edilebilirliğinin artacağı ifade edilmiştir.

- Beceri temelli sorular, öğretmene etkisi açısından değerlendirildiğinde; merkezi sınavlarda yapılan değişikliklerin ders anlatımı ve ölçme-değerlendirmeyi şekillendirdiği, özellikle LGS' de yapılan değişiklikler ile bilgiden ziyade okuma, anlama ve yorum odaklı ders işlenip ölçme-değerlendirme uygulandığı, beceri temelli soruların doğru cevaplanabilmesi için çeşitli soru çözme yöntemlerinin uygulandığı, sınıf içinde çeşitli materyallerin değerlendirilerek dersin tamamlandığı sonuçlarına varılmıştır.
- Beceri temelli sorular, öğrenciye etkisi açısından değerlendirildiğinde; öğrencilerin sınava genel bakış açısında olumlu tutum edinmelerini sağlamış, ezber bilgiden ziyade soruların yorumlanması derse karşı ilgiyi artırmıştır. T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi ile ilgili sorularda başarılı olabilmek için kitap okumanın, okuduğunu anlamının, yorumlamanın ve soru çözümünün öğrencinin başarısına katkı sağladığı görülmüştür.
- Beceri temelli sorular, başarıya etkisi açısından değerlendirildiğinde; merkezi sınav başarısı ile akademik başarının birbirini destekler nitelikte olduğu, başarı düzeyi yüksek öğrencilerin başarısını etkilemediği doğru yöntemlerle daha başarılı olabilecekleri bir sistem olduğu, kitap okuma alışkanlığı olan öğrencilerin beceri temelli sorularda daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Okuma becerisinin beceri temelli soruların anlamlandırılması, cevaplanması ve zaman yönetiminde en büyük payı oluşturduğu ve soruları objektif yorumlamanın öğrenci başarısını artırdığı fikrine ulaşılmıştır.

## 6.2.Öneriler

### 6.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

- Okuma saatinin seçmeli ders olarak eklenmesinin beceri temelli sorular üzerindeki başarıya etkisi araştırılabilir.
- T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinin ders saatinin yeterliliği ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri alınabilir.
- Beceri temelli sorulardaki yapılabirlik öğretmen yeterliliği açısından değerlendirilebilir.
- Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarına yönelik ilköğretimden itibaren yapılması gerekenlere yönelik araştırmalar yapılabilir.

### 6.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

- İleride yapılacak olan çalışmada farklı üst düzey becerilerin beceri temelli soruların anlaşılabilirliği üzerindeki etkisi incelenebilir.
- Benzer araştırmalar ortaöğretimden yükseköğretime geçiş için uygulanan sınavlar için yapılabilir.
- 9. Sınıf öğrencileriyle görüşmeler yapılarak beceri temelli sorularla ilgili tutumlarının LGS' deki başarıya etkisi incelenebilir.



## KAYNAKÇA

- Akıncı, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2018 yılında uygulanmaya başlanan liselere geçiş sistemi ile ilgili faaliyet görüş ve önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Aksoy, T. (2018). *Okuma alışkanlığının temel eğitimden ortaöğretime geçiş (teog) sınavına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyüz, Yahya 2013, Türk eğitim tarihi m.ö. 1000- m.s.2013, Ankara: Pegem Akademi.
- Alamdar, S. (2015). *Akademik başarıyı etkileyen faktörlerin etkili okul kavramı bağlamında incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alexandrov, E. P., Vorontsova, M. V., Makarov, V. E., Mozdakova, Y.S. ve Shimanovsky, Y.V. (2015). Educational text and activity in the learning process. *Indian Journal of Science and Technology*, 8(10), 1-7.
- Arıkan, O., (2018). *Oks, sbs ve teog fen bilimleri testi sorularının bilimsel süreç becerileri ve eleştirel düşünme becerilerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Arıkan, Rauf 2011, Araştırma yöntem ve teknikleri, Nobel Yayın Dağıtım.
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 41-61.
- Atılğan, H. (2018). Türkiye’de kademeler arası geçiş: dünü-bugünü ve bir model önerisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-18.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde miles-huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3 (1), 1-15.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Başaran, I., E.. Eğitim Giriş, Bimaş Matbaacılık, Ankara;1978.



- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Batur, Z., Ulutaş, M., Beyrat, T.N. (2019). 2018 lgs türkçe sorularının pisa okuma becerileri hedefleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48 (1), 595-615.
- Baydar, O. (2019). *Teog, lgs ve tıms matematik sorularının matematik öğretim programı kazanımlarına, tıms bilişsel alanlarına ve math taksonomisine göre incelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Bayrak Karsli, M., Demirel, T., Kurşun, E. (2020). Paragraf sorularında farklı okuma stratejilerinin göz izleme metrikleriyle incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (1), 92-106.
- Böke, Kaan 2009, Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri, İstanbul: Alfa yayıncılık.
- Bülbül, S. (2019). *Soru sorma becerisi eğitiminin ortaokul öğrencilerinin soru üretme düzeyine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- 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.
- Can, E. (2021). *Liselere geçiş sistemi (lgs) fen bilimleri sorularının yenilenmiş bloom taksonomisine ve öğretmen görüşlerine göre analizi: 2019-2020 yılı örneği*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Carnoy, M., Khavenson, T., Loyalka, P., Schmidt, W.,H., Zakharov, A. (2016). Revisiting the relationship between international Assessment outcomes and Educational production: evidence from a longitudinal pisa-timss sample. *American Educational Research Journal*, 53(4), 1055-1085.
- Coşkun, M., İnam, M., Turanlı, N. (2020). Liselere geçiş sistemi: yerel yerleştirmeye yönelik guttman tutum ölçeği geliştirilmesi. *Sakarya University Journal Of Education*, 10 (1), 152-165.
- Christian Soto, Antonio P. Gutiérrez de Blume, Mathew Jacovina, Danielle McNamara, Nicholas Benson & Bernardo Riffo | Richard Kruk (Reviewing editor) (2019) Reading

comprehension and metacognition: The importance of inferential skills, Cogent Education, 6:1, DOI: 10.1080/2331186X.2019.1565067

Christopher Barksdale, Michelle L. Peters, Antonia Corrales. (2019). Middle school students' perceptions of classroom climate and its relationship to achievement. *Educational Studies*, 47 (1), 84-107.

Cumhur, F. (2019). Öğretimde soru sormanın rolü: soru sorma becerileri nasıl geliştirilebilir?. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (3), 32-55.

Çakır, Z. (2019). *Teog, lgs ve pısa fen bilimleri sorularının analizi ve karşılaştırılması*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Çamurlu, A. (2018). *Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinde algılanan aile desteği, iyilik hali ve sınava ilişkin tutumları ile teog başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çaylar, F., N., (2020). *8. sınıf öğrencilerinin liselere geçiş sınavı'na (lgs) yönelik görüşleri (kars ili örneği)*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.

Çekmez, E., Yıldız, C., Bütüner, S.,Ö. (2012). Fenomenografik Araştırma Yöntemi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 77 102.

Çelikkıran, B. (2012). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programında belirtilen okuduğunu anlama ile ilgili kazanımların yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Çetin, A. ve Ünsal, S. (2018). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,

Çetin, A. ve Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerindeki sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323.

Çetin, B.Ş. (2019). *Matematik öğretmenlerinin 2018 LGS sistemine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Çetinkaya, B. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin bloom taksonomisine göre soru yazmaya ilişkin başarı düzeylerinin değerlendirilmesi. *Uluslar Arası Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (1), 115-148.
- Çınar, A.,E. (2017). *Öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri ile teog başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (9. sınıflar)*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Demir, E. (2019). *Lise giriş sınavının (lgs) türkiye' de bir devlet ortaokulunda İngilizce öğretme ve öğrenme süreçlerine etkileri*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Demir, G., T., Altunay Şam, E. (2020). Tarih eğitimiyle ilgili 1925 yılında uygulanan anket sorularının bloom taksonomisine göre analizi ve öğrenci cevaplarının yorumlanması. *Turkish History Education Journal*, 9(1), 263-283.
- Demir, N. (2019). *Ailelerin bakış açısı ile tunceli ilindeki öğrencilerin teog başarılarını etkileyen faktörler*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Demir, S. B.,& Yılmaz, A. T. (2019) En iyisi bu mu? Türkiye'de yeni ortaöğretime geçiş politikasının velilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 164-183.
- Demirbilek, M., Levent, F.,A. (2019). Kademeler arası geçiş ve sınav sisteminde yapılan değişikliklere ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50, 57-79.
- Dindar, H. ve Demir, M. (2006). Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersi sınav sorularının bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi, *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 87-96.
- Durman, Ö. (2017). *Sürdürülebilir ekonomik büyüme ve nitelikli emek: pisa sınavları üzerine bir değerlendirme*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
- Ekinci, A. (2007). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programının yapılandırmacı yaklaşım bağlamında değerlendirilmesi (Eskişehir ili)*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Ekinci, O., Bal, A., P. (2019). 2018 yılı liseye geçiş sınavı (lgs) matematik sorularının öğrenme alanları ve yenilenmiş bloom taksonomisi bağlamında değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3) 9–18.
- Erden, B. (2020). Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri Dersi Beceri Temelli Sorularına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *AJER - Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi* 2020, 5(2), 270-292.
- ERG (2018). Eğitim izleme raporu 2017-2018. 15.08.2021 tarihinde <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2017-18-yayimlandi/> sayfasından alınmıştır.
- Eroğlu, S. (2019). *6. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı okuma-anlama soru ve etkinliklerinin güncellenmiş bloom taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Erol, H. (2016). Teog sınavında “T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi” ile ilgili sorulan sorular hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (57), 548-567.
- Ertürk, S. (1993). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Meteksan Yay.
- Geçer, K. (2004). *Temel eğitim ikinci kademe birinci sınıf Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde soru sorma stratejileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gelen, İ. (2017), P21-program ve öğretimde 21. yüzyıl beceri çerçeveleri (abd uygulamaları). *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.
- Genç, H., Kutlu, M., (2018). Sınav kaygısını azaltmaya yönelik bir psiko-eğitim programının sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygısına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 19-30.
- Güler, M., Arslan, Z., Çelik, D. (2019). 2018 liselere giriş sınavına ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1):337-363.
- Güvenç, B. (1974). *İnsan ve Kültür*(2. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Han, G. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre (teog) sınav başarısını etkileyen sosyokültürel ekolojinin incelenmesi: Gaziantep, Şahinbey örneği*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

- Indartono, S. ve Hamidy, A. (2019). The Contribution of Test Type and Curriculum Difference on the Effect of the National Test Score at International Mathematic Test Score: The Challenge of IR 4.0 Curriculum. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19(82), 191-202.
- Işlak, O. (2011). *Yapılandırıcı yakla bilgisayar tabanlı, sosyal bilgiler öğretim materyalinin etkililiği*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Kabaş, S. (2009). *Soru sorma sanatı*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Karakeçe, B. (2021). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin beceri temelli sorulara ilişkin değerlendirmeleri*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri enstitüsü, Ankara.
- Karakuş, Z. (2016). *İnternet bağımlılık düzeyinin teog ders puanları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kesici, A. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik duyuşsal özellikleri ile temel eğitimden ortaöğretime geçiş (teog) sınavları öncesi yaşadıkları stresin matematik başarısına etkisi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Kılıç, D. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih konuları ile ilgili soru sorma becerilerinin bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kızıkan, O., & Nacaroğlu, O. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara (lgs) ilişkin görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 701- 719.
- Korkmaz, C., Şahin, M. (2019). Liselere kayıt sistemine yönelik öğretmen görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (4), 9-20.
- Koyuncu, E. (2017). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (teog) sınavında açık uçlu soruların kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Koyuncu, E., Özer, Özkan, Y. (2019). Geniş ölçekli sınavlarda açık uçlu soruların kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (69), 177-200.

- Köken, N. (2002). Sosyal bilgiler öğretiminde “soru sorma metodu”nun önemi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (2), 91-104.
- Kuzu, Y., Kuzu, O., 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.
- MEB (2013). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş kılavuzu. 15.08.2021 tarihinde <http://www.meb.gov.tr/temel-egitimden-ortaogretime-gecis-sistemi/duyuru/6350> sayfasından alınmıştır.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- MEB (2020). *2020 ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav*. Ankara: MEB.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2005), İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Kılavuzu (6.-7. sınıflar). Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- MEB. (2015). ABİDE projesi. 15.06.2021 tarihinde <http://odsgm.meb.gov.tr> sayfasından alınmıştır.
- MEB. (2017). Liselere Geçiş Sınavı. 15.08.2021 tarihinde <https://www.meb.gov.tr/bakan-yilmaz-aa-editor-masasinda-ortaogretime-geciste-yeni-uygulamayi-acikladi/haber/14882/tr> sayfasından alınmıştır.
- MEB. (2018). *Liselere geçiş sistemi (lgs) merkezi sınavla yerleşen öğrencilerin performansı*. Ankara. MEB.
- MEB. (2018). Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu. 15.08.2021 tarihinde <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> sayfasından alınmıştır.
- MEB. (2018). *T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı (ortaokul 8. sınıf)*. Ankara: MEB.
- Mullis, I., Martin, V., Loveless, T (2016). *20 Years of TIMSS, International Trends in Mathematics and Science Achievement, Curriculum and Instruction*. United States: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Onat Kocabıyık, O. (2016). Olgubilim ve Gömülü Kuram: Bazı Özellikler Açısından Karşılaştırma1. *Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.
- Ortaş, İ., (2014). Türkiye ve Dünyada Kitap Okuma Değerlerinin Karşılaştırması ve Sosyal Yaşamımıza Etkileri. *Türk Kütüphaneciliği*, 28 (3), 323-337.

- Önder, R. (2016). *2014-2015 teog sınavına ilişkin paydaş görüşleri ile öğretmen yapımı testlerle olan ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Öntaş, T., Çoban, O., Yıldırım, E. (2020). Ortaokul sosyal bilgiler ve t.c. inkılap tarihi ve atatürkçülük derslerindeki öğrenci başarılarının lgs t.c. inkılap tarihi ve Atatürkçülük testini yordama gücü. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 52 (52), 579-598.
- Özdoğan, M. (2008). *Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan yeni sosyal bilgiler programında aktif öğrenme tekniklerinin kullanımı (kalın ve bayat ilköğretim okulları örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Özmen, H., Ekiz, D. (2013). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Pedük, B. (2019). *Fen bilimleri dersi öğretim programının 2015 tıms ve 2018 lgs sınavları kapsamında incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa.
- Sallabaş, M.E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141–155.
- Sanca, M., Artun, H., Bakırcı, H., Okur, M. (2021). Ortaokul beceri temelli soruların yeniden yapılandırılmış bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1) 219-248.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: bir meta analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (3), 1-19.
- Savaşkan, V. (2013). Soru sormanın tarihî gelişimi, amaçları ve öğretim sürecinde önemi. *Philology And Pedagogy*, 1 (1), 49-55.
- Saygılı, S. (2013). Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecinde eğitimde dönüştürücü bir entelektüel olarak öğretmenler. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 263-274.
- Sevinç Kabaş, S. (2015). *Öğretmen algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik stilleri ile öğrencilerin teog sınavı başarısı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

- Soto, C., Antonio P., Blume, G., Jacovina, M., McNamara, D., Benson, N. and Riffo B.. (2019). Reading comprehension and metacognition: The importance of inferential skills. *Cogent Education*, 1-20.
- Şahin, S., Uz Baş, A., Şahin Fırat, N. & Sucuoğlu, H. (2012). İlköğretim okulu öğrenci ile öğretmenlerinin ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences [Online]*, (9)2, 847-878.
- Şevik, M. (2004). Yabancı dil öğretiminde soru sorma teknikleri ve önemi. *Süleyman Demirel Üniversitesi, Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8), 130149.
- Şıvkin, S., Aksoy, V., C., Gür Erdoğan, D. (2020). LGS' de Sorulan PISA Tarzı Matematik Sorularını Doğru Cevaplama ile Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 148-159.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*(3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tok, Ş. ve Kaya, F. (2007). İlköğretim dördüncü sınıf türkçe dersinde bazı öğrenme stratejilerinin tutum ve okuduğunu anlamaya etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı 176, 8-17.
- Topçu, Y. E. (2007). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı 176, 36-57
- Ulusoy, B. (2020). 8. sınıf öğrencilerinin liselere geçiş sınavına (lgs) ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 186-202.
- Utomo, D. P. (2021). An analysis of the statistical literacy of middle school students in solving TIMSS problems. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)*, 9(2), 181-197.
- Uymaz, M., Çalışkan, H. (2019). Öğretmen yapımı sosyal bilgiler dersi sınav sorularının yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (1), 331-346.
- Uymaz, M., Çalışkan, H. (2019). Öğretmen yapımı sosyal bilgiler dersi sınav sorularının soru türleri ve kapsam geçerliğine göre incelenmesi. *Uluslararası Beşeri Bilimler Ve Eğitim Dergisi (Ijhe)* , 5 (10), 77 – 113.
- Vural, C., (2020). *Son 10 yılda yapılan liselere giriş sınavlarında (sbs, teog ve lgs) yer alan türkçe dersi sorularının yenilenmiş bloom taksonomisi açısından değerlendirilmesi.*



Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Winarti, D., W., Patahuddisn, S., M. (2017). Graphic-rich items within high-stakes tests: Indonesia national exam (un), pisa, and timss.

Woessmann, L. (2002). How central exams affect educational achievement: international evidence from timss and miss-repeat. *A paper prepared for the conference Taking Account of Accountability: Assessing Politics and Policy John F. Kennedy School of Government Harvard University*, 2(10), 2-71.

Woessmann, L. (2018). Central exit exams improve student outcomes. *IZA World of Labor*. 419. doi: 10.15185/izawol.419. wol.iza.org.

Yalçın, E., (2019). *Liseye giriş sınavı (lgs)'nin yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliye göre incelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Yaprakgöl, S. (2019). *Ortaöğretime geçiş sınavları (teog, lgs) ile pisa, timss sınavları matematik sorularının matematiksel ve matematik eğitimi değerleri açısından incelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.

Yeşil, R. (2010). *Nitel ve nitel araştırma yöntemleri, içinde remzi y. Kıncal (der.) Bilimsel araştırma yöntemleri*, (ss. 49-77). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, S. (2017). *Merkezi sınavların okul kültürüne yansımalarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Yiğittir, S. ve Çalışkan, H. (2013). Seviye belirleme sınavında (SBS) sosyal bilgiler alanında sorulan soruların kapsam geçerliliği açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(197), 145-157.

Yüksel, M. (2019). *Pisa 2015 Türkiye ve Finlandiya verilerine göre okul özellikleri ile öğrencilerin okuma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.



**EKLER**

**Ek 1. Özgeçmiş Sayfası****ÖZGEÇMİŞ****KİŞİSEL BİLGİLER**

Adı Soyadı: Sabite Nur Atay

Doğum Yeri:

Doğum Tarihi:

**EĞİTİM DURUMU**

Lisans Öğrenimi: Türk Dili ve Edebiyatı, Sosyal bilgiler öğretmenliği

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

**İLETİŞİM**

E-posta Adresi:

## Ek 2. İzin

Amasya Üni Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 10.02.2021-4693



T.C.  
AMASYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-47613789-44-20374880  
Konu : Anket İzni Hk.

09.02.2021

## DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : (a) Amasya Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 29/01/2021 tarih ve E.2951 sayılı yazısı.  
(b) Valilik Makamı'nın 08.02.2021 tarih ve E-47613789-44-20328346 sayılı Onayı.

Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı ~~XXXXXXXXXX~~ T.C. Kimlik Numaralı Sabite Nur ATAY'ın "8. sınıf Türkçe ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersine Ait Yeni Nesil Sorularla İlgili Eğitimcilerin Görüşleri" konulu tez çalışması kapsamında, Dr. Öğr. Üyesi Gönül Türkan DEMİR'in danışmanlığında 15/02/2021 - 18/06/2021 tarihleri arasında Müdürlüğümüze bağlı resmi ortaokul ile özel okullarda 8. sınıf Türkçe ve İnkılap Tarihi dersini okutan öğretmenlere ilgi yazıda belirtilen anketi uygulayabilmek için talep edilen izinin verildiğine dair ilgi (b) Onay ekte gönderilmiş olup, Müdürlüğümüze bağlı ortaokullara söz konusu anketin duyurulması hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

Ömer COŞKUN  
İl Millî Eğitim Müdürü V.

Ek:

- 1- Onay (1 Sayfa)  
2- İmzalı- Mühürlü Veri Toplama Araçları (2 Sayfa)

Dağıtım:

- Amasya Üniversitesi Rektörlüğüne  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)  
-İlçe Kaymakamlıklarına  
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerine)  
-Merkez İlçe Ortaokul Müdürlüklerine

Güvenli Elektronik İmza  
Bazı İşlemler  
10.02.2021

Handan ASİL  
Memur

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Hızırpaşa Mah. İstasyon Cad. No: 72 Merkez/AMASYA

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : (0358) 212 29 93/2041

Bilgi için: Ahmet D.DURMUS

E-Posta: [arge05@meb.gov.tr](mailto:arge05@meb.gov.tr)

Unvan : Memur

Kep Adresi : [meb@hs01.kep.tr](mailto:meb@hs01.kep.tr)

İnternet Adresi : Faks : (0358) 218 50 50

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 04b2-5637-38cd-b9f0-04b3 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.  
AMASYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-47613789-44-20328346  
Konu : Anket İzni

08.02.2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : (a) Amasya Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 29/01/2021 tarih ve E.2951 sayılı yazısı.  
(b) Millî Eğitim Bakanlığı'nın 21/01/2020 tarihli ve 1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.

İlgi yazı (a) ile; Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı ~~XXXXXXXXXX~~ T.C. Kimlik Numaralı Sabite Nur ATAY'ın "8. sınıf Türkçe ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersine Ait Yeni Nesil Sorularla İlgili Eğitimcilerin Görüşleri" konulu tez çalışması kapsamında, Dr. Öğr. Üyesi Gönül Türkan DEMİR'in danışmanlığında 15/02/2021 - 18/06/2021 tarihleri arasında Müdürlüğümüze bağlı resmi ortaokul ile özel okullarda 8. sınıf Türkçe ve İnkılap Tarihi dersini okutan öğretmenlere ilgi yazıda belirtilen anketi uygulayabilmek için izin talep edilmektedir.

Bu bağlamda; söz konusu talebin, ilgi (b) 21/01/2020 tarihli ve 1563890 (2020/2) sayılı Genelge (Araştırma Uygulama İzinleri) de belirtilen hususlar doğrultusunda ve Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve insan hakları alanındaki uluslararası sözleşmeler başta olmak üzere 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Hakkındaki Kanun ile yürürlükte olan tüm yasal düzenlemeler ve politika belgelerine uygun, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması ve gönüllülük esasına göre araştırma yapılması, araştırma ile ilgili sonuç raporlarını çalışmanın bitiş tarihinden itibaren 30 (otuz) gün içinde izin alınan kuruma ulaştırılması, uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının kullanılmasına Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Alpaslan KANAR  
Müdür a.  
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR  
08.02.2021  
Ömer COŞKUN  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü V.

Ekler:

- 1- İlgi (a) Yazı ve Ekleri (16 Sayfa)
- 2- (2020/2) Sayılı Genelge ( 3 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Hızırpaşa Mah. İstasyon Cad. No: 72 Merkez/AMASYA

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ehys>

Bilgi için: Ahmet D.DURMUŞ

Telefon No : (0358) 212 29 93/2041

Unvan : Memur

E-Posta : arge05@meb.gov.tr

İnternet Adresi : Faks : (0358) 218 50 3

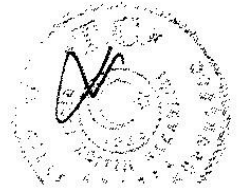
Keş Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ee02-26ca-3646-b70d-d6dc kodu ile teyit edilebilir.



### GÖRÜŞME SORULARI

1. Merkezi sınavlarda beklediğiniz tarz sorular dışında her yıl mutlaka farklı bir soru kalıbı eklenmiş oluyor mu?
2. Merkezi sınavlarda yapılan değişiklikler ders anlatımınızı ve ölçme değerlendirme uygulamalarınızı nasıl etkiliyor?
3. Merkezi sınavlarda soru kökleri ve soru tarzlarında değişikliğe gidilmiştir. Bu değişikliklerin öğrenci düzeyine ve haftalık ders saatlerine uygunluğu konusunda ne düşünüyorsunuz?
4. Yeni nesil soruların düzeyi müfredattaki kazanımlarla aynı seviyede midir?
5. Yeni nesil sorular size göre hangi anlamda değişiklik getirmiş ve seçicilik katmıştır?
6. Okuma becerisinin öğrencilerin yeni nesil soruları anlaması ve cevaplandırması üzerindeki etkisiyle ilgili düşüncelerinizi paylaşır mısınız?
7. Yeni nesil sorulardaki değişiklikler için öğrencilere önerdiğiniz soru çözme yöntemleri nelerdir?
8. Yeni nesil soruların doğru cevaplanması ile öğrencinin okul başarısı arasındaki ilişki hakkında düşünceleriniz nelerdir?
9. Yeni nesil sorularda öğrenci başarısını artıran faktörler ile ilgili görüşlerinizi paylaşır mısınız?
10. Yeni nesil sorularda öğrencinin başarılı olabilmesi için sınıfta ne tür destekleyici çalışmalar yaparsınız?
11. Siz olsaydınız merkezi sınavlarla öğrenci başarısını ölçerken hangi ünitelerde ve ne tarz sorularda değişikliğe başvururdunuz?
12. Sınav sistemi ve soru tarzlarında yapılan değişikliklerin amacına ulaştığını düşünüyor musunuz? Açıklar mısınız?
13. Yeni nesil soruların öğrencilerin sınava bakış açılarında meydana getirdiği değişikliklerle ilgili gözlemlerinizi nelerdir?
14. Yeni nesil soruların kendi dersinizle ilgili olarak öğrencilerin sınav kaygıları üzerindeki etkileriyle ilgili gözlemlerinizi aktarır mısınız?
15. Yeni nesil soruların öğrencilerin dersinize karşı tutumlarıyla ilgili gözlemlerinizi paylaşır mısınız?



Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, 8. Sınıf Türkçe ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersine Ait Yeni Nesil Sorularla İlgili Eğitimcilerin Görüşleri adıyla, Sabite Nur Atay tarafından 15.02.2021 -18.06.2021 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: LGS' de Türkçe ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine ait değişen soruları eğitimciler açısından değerlendirmek, derinlemesine incelemek ve sınav sistemine ışık tutacak sonuçlara ulaşmaya çalışmaktır.

Araştırmanın Nedeni: Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): .Okul

Araştırma Uygulaması: Görüşme

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı :Sabite Nur Atay

İletişim Bilgileri :05536018368

*Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.*

.....

Katılımcı Adı-Soyadı:

Telefon Numarası :

