



**International Journal of Languages' Education and Teaching**  
**Volume 9, Issue 3, September 2021, p. 43-58**

Received	Reviewed	Published	Doi Number
19.08.2021	14.09.2021	25.09.2021	10.29228/ijlet.52397

**Views of Turkish Language Teachers on Theme Evaluation Questions in  
Secondary School Turkish Language Textbooks**

*Bircan EYÜP<sup>1</sup> & Habip TUŞTAŞ<sup>2</sup> & Fatih UYSAL<sup>3</sup>*

**ABSTRACT**

The aim of this research is to determine the views of Turkish language teachers about the theme evaluation questions in secondary school Turkish textbooks. The research is a qualitative research and designed as a case study. The study group consisted of 16 Turkish language teachers. A semi-structured interview form prepared by the researchers was used to collect the data. Content analysis techniques were used in the analysis of the data. As a result of the research, it was determined that Turkish language teachers think that the theme evaluation questions in the textbooks are generally sufficient to meet the achievements in the Turkish Lesson Curriculum. Teachers stated that the questions were mostly about reading and grammar. All of the teachers give importance to these questions and make the students ask them. Teachers observe that students are highly interested in evaluation questions. According to the teachers, the end-of-theme questions provide benefits such as general repetition and reinforcement and evaluation of what they have learned. It was stated by the teachers that the technics of questions in the evaluation of the themes were insufficient and must be diversified. It was stated that the theme evaluation questions were not directed to the central exam questions and that this deficiency should be corrected.

**Key Words:** Theme evaluation questions, Turkish textbooks, Turkish language teachers, assesment and evaluation.

**Türkçe Öğretmenlerinin Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Tema  
Değerlendirme Sorularına Yönelik Görüşleri**

**ÖZET**

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan tema değerlendirme soruları hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Araştırma nitel bir araştırma olup durum çalışmasıyla tasarlanmıştır. Çalışma grubunu MEB'e bağlı ortaokullarda görev yapan 16 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. İki bölümden oluşan formun birinci bölümünde öğretmenlere dair tanıtıcı bilgiler, ikinci bölümünde Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeye yönelik 8 soru bulunmaktadır. Veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarındaki tema değerlendirme sorularının Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımları genel olarak karşıladığını düşündükleri tespit edilmiştir. Öğretmenler soruların daha çok okuma ve dil bilgisi alanlarına yönelik olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin tamamı bu sorulara önem vermekte ve soruları öğrencilere yaptırmaktadır. Öğretmenler öğrencilerin tema değerlendirme sorularına ilgilerinin yüksek olduğunu gözlemlemektedir. Öğretmenlere göre tema soruları öğrencilere genel tekrar ve pekiştirme yapma ile öğrendiklerini değerlendirme gibi yararlar sağlamaktadır. Öğretmenler tarafından tema değerlendirmedeki soru tekniklerinin yetersiz olduğu ve mutlaka çeşitlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenler soruların cevaplarının kitapta olmasını olumsuz bulmaktadırlar. Tema değerlendirme sorularının merkezî sınav soruları ile uyumlu olmadığı ve bu eksikliğin bir an önce giderilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle, tüm öğrencilerin eşit bir şekilde ulaşabildiği Türkçe ders kitaplarında yer alan tema değerlendirme sorularının daha nitelikli olabilmesi adına önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Tema değerlendirme soruları, Türkçe ders kitapları, Türkçe öğretmenleri, ölçme değerlendirme.

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, bircaneyp@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8061-1159

<sup>2</sup> Türkçe Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, habiptustas2020@outlook.com, ORCID: 0000-0001-8803-0025

<sup>3</sup> Türkçe Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, fatihuyusal55@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8179-1881

## Giriş

Eğitim öğretim faaliyetleri içerisinde ölçme ve değerlendirme önemli süreçlerden birini oluşturmaktadır. Zira öğrenciye kazandırılması hedeflenen becerilerin öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığını anlamanın yolu ölçme ve değerlendirmeden geçmektedir. Ölçme, “bir nesnenin, bir bireyin belli bir niteliğe veya özelliğe ne derece sahip olduğunun belirlenmesi amacıyla dayalı olarak yapılmaktadır” (Yaşar, 2011, s. 4) ve belirlenen durumlar sayılarla ya da sembollerle gösterilir (Demirel, 2000). Ölçme işlemi bittikten sonra sıra değerlendirmeye gelir. Ölçme yapmadan değerlendirme yapmak mümkün değildir. Değerlendirme, ölçme sonuçlarının başka ölçüt ya da ölçütlerle karşılaştırılarak ölçülen nesnelere yorum yapma, hüküm verme, değer yargısına varma olarak tanımlanabilir. Bu bakımdan bir eğitim programının amaçlarını ne ölçüde gerçekleştirdiğinin ve başarı durumunun ortaya koyulması değerlendirme yoluyla gerçekleşmektedir (Öztürk, 2009). Nitekim okul öncesinden üniversiteye hazırlanıp uygulanan programların öğretim amaçlarına ulaşip ulaşmadığı ve bu bakımdan yeterli olup olmadığı da ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile sağlanabilmektedir (Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2003).

Türkçe dersine yönelik hazırlanan öğretim programlarında da ölçme ve değerlendirmenin üzerinde durulmakta ve Türkçe öğretmenlerine bu süreçte neler yapmaları, nelere dikkat etmeleri gerektiği konusunda bilgiler sunulmaktadır. ‘Herkes için uygun’ ve ‘herkes için geçerli ve standart olması’ anlayışından uzak öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan esnek ve çeşitliliğin çok olduğu bir ölçme değerlendirme sürecine vurgu yapılmakta ve bu noktada da öğretim programlarının yol gösterici role sahip olduğu belirtilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Nitekim öğretim programında belirlenen hedefler, kazanımlar, içerikler ve beceriler doğrultusunda ölçme değerlendirme çalışmaları şekillenebilmektedir. Ancak bu süreçte ölçme ve değerlendirme uygulamalarının sağlıklı ve başarılı olabilmesinde programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye yönelik bilgi düzeylerinin yanı sıra özgünlük ve yaratıcılıklarının (MEB, 2019) da önemi büyüktür. Özellikle de öğrencilerin dil becerilerini ve aynı zamanda düşünme becerilerini geliştirmeyi merkeze alan Türkçe dersinde öğretmenlerin bu özellikleri sınıf içerisinde etkili bir şekilde kullanması beklenir. Zira “Türkçe dersleri kendi içinde bir amaç ders iken aynı zamanda diğer dersler için bir araç ders olma özelliği göstermektedir. Bireyin, dört temel dil becerisi denilen okuma, yazma, konuşma ve dinlemeyi kullanma düzeyleri bütün dersler için de önemlidir” (Maden ve Durukan, 2011, s. 213). Bu sebeplerden dolayı Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme çalışmalarında mümkün olduğunca bireysel özellikleri dikkate alması ve süreci baştan sona iyi planlaması gerekir.

Türkçe öğretmenlerinin kolay ulaşılabildikleri (Karadağ ve Tekercioğlu, 2019), dersin içeriğini planlı bir şekilde sunduğu ve ölçme değerlendirmeye yönelik çeşitli uygulamalara yer verdiğinden eğitim öğretim sürecinde en sık kullandıkları materyaller arasında ders kitapları gelmektedir. Alanyazında da Türkçe öğretmenlerinin çoğu zaman ilk başvurdukları materyalin ders kitapları olduğu yönünde bulgular mevcuttur (Kara-Özkan, 2021). Ders kitabı, öğretim programında mevcut olan amaç ve kazanımları gerçekleştirmesi ve öğrencinin hedeflenen bilgi ve beceriyi edinmesine yönelik planlı bir şekilde hazırlanmış olan basılı veya elektronik materyaldir (Mutlu, Sügümlü ve Çınpolat, 2018). Bununla birlikte ders kitapları “öğrencilerin konular arasında bağ kurmalarında, kendi kendilerine öğrenmelerinde, öğrendiklerini tekrarlamalarında ve öğrenme eksikliklerini gidermelerinde yardımcı rol oynar” (Kılıç ve Seven, 2008, aktaran Karamustafaoğlu, Salar ve Çelep, 2015, s. 95).

Türkçe ders kitaplarında her sınıf seviyesi için üçü zorunlu olmak üzere sekiz tema ve her temada biri dinleme metni olmak üzere dört metin bulunmaktadır. Tema içerisinde yer alan metinlerde metne hazırlık ve metin sonrası sorular, beceriler ile dil bilgisine yönelik çeşitli etkinlikler yer almaktadır. Her tema öncesi temaya hazırlık ve tema sonrası tema sonu değerlendirme çalışmaları yer almaktadır. Bu bakımdan “etkinlik içi ve tema sonu ölçme-değerlendirme çalışmaları, sürecin başından sonuna kadar dinamik bir şekilde devam etmesi ve işleniş yön vermesi bakımından öğrenme-öğretme sürecinin vazgeçilmez unsurlarıdır” (Göçer, 2008, s. 199). Ayrıca az olmakla birlikte bazı yayınevleri tema içerisinde kimi etkinliklerden sonra ya da tema sonrasında değerlendirme formlarına da yer vermektedir. Bu bakımdan Türkçe ders kitaplarında ölçme ve değerlendirmenin sürece dâhil edilmeye çalışıldığı söylenebilir. Özellikle bu anlamda ders kitaplarının her tema sonunda öğrenciye kendini ölçme ve değerlendirme imkânı sunması oldukça önemlidir. Nitekim MEB (2006) tarafından Türkçe dersinde ölçme değerlendirme uygulamalarının öğretimin başından, öğretim sürecinde ve öğretimin sonunda yapılması önerilir. Ayrıca alan uzmanları da her tema bittikten sonra temanın sonunda mutlaka değerlendirme sorularının yer alması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu soruların hem öğrenciye hem de öğretmene dönüt sağlar nitelikte olması gerekir (Oral, 2008). Bu bakımdan tema sonu değerlendirmeleri hem temanın sonunda hem de eğitim öğretim süreci devam ederken sekiz defa öğrenciye kendini ölçme ve değerlendirme imkânı sunar. Türkçe dersi bilgi dersinden ziyade beceri dersi olduğu için her temada öğrenci becerilerini de ölçme olanağı bulabilmektedir. Bu da ancak iyi hazırlanan tema sonu değerlendirme soruları ile mümkün olabilir.

Alanyazın taramasında Türkçe ders kitaplarına yönelik öğretmen görüşlerini inceleyen birçok çalışmaya rastlanmıştır (Arslan ve Engin, 2019; Epçaçan ve Okçu, 2010; Kabadayı, 2010; Mutlu, Süğümlü ve Çinpolat, 2019; Şahin, 2008; Şahin, 2010). 5. sınıf Türkçe ders kitabı hakkındaki öğretmen görüşlerini inceleyen Arslan ve Engin (2019) çalışmalarında öğretmenlerin kitaptaki metin ve etkinlikleri kazanımlara ve öğrenci seviyesine uygun bulunduğunu tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin kitabı uygularken zaman sıkıntısı ve mateyral eksikliği ile kılavuz kitabının olmamasından kaynaklı sıkıntılar yaşadıklarını belirlemişlerdir. Yine 5. sınıf Türkçe ders kitaplarına yönelik öğretmen görüşlerini inceleyen Kabadayı (2010) ise yenilenen Türkçe Öğretim Programı'nın ve bu doğrultuda hazırlanan öğrenci çalışma kitabı ile öğretmen kılavuz kitabının uygulama sürecinde öğretmenlere ve öğrencilere kolaylık sağladığını tespit etmiştir. İlköğretim Türkçe ders kitaplarına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirleyen Epçaçan ve Okçu (2010) ise öğretmenlerin kazanımlar, öğrenim durumları, okuma parçaları, yazma çalışmaları, dil bilgisi konuları, görsel okuma, ölçme ve değerlendirme açılarından kitapların yeterliliği konusunda kararsız kaldığını belirlemişlerdir. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dayalı hazırlanan ortaokul Türkçe ders kitaplarına yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini ele alan Mutlu, Süğümlü ve Çinpolat (2019) öğretmenlerin kitapların derse hazırlanma sürecinde olumlu yönlerinin çok, ders işleme sürecinde olumlu ve olumsuz yönlerinin birbirine yakın ancak ölçme ve değerlendirme ile metinlerin öğretime uygun olması açısından olumsuz yönlerinin daha ön planda olduğunu düşündüklerini tespit etmişlerdir. İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıf Türkçe ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarına dair öğretmen görüşlerini inceleyen Şahin (2008; 2010) öğretmenlerin her üç kitap için de olumlu ya da kısmen olumlu yönünde görüş bildirdiğini tespit etmiştir. Ders kitaplarını sadece ölçme değerlendirme açısından inceleyen ise çok az sayıda çalışmaya ulaşılmıştır (Göçer, 2008; Örgе-Yaşar, 2008). 4, 5 ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarını ölçme değerlendirme çalışmaları açısından inceleyen Göçer (2008) kitaplarda etkinlik içi ve tema sonu değerlendirme bölümlerinin yer aldığını ve ayrıca öz değerlendirme formlarının bulunduğunu, ancak kılavuz kitapta ölçme değerlendirmeye yönelik bir

takvim bulunmadığını tespit etmiştir. Bu bölümlerin öğrenme alanlarına dağılımının dengeli bir şekilde olduğunu belirlemiştir. Kitaplarda farklı soru türlerine yer verildiği, tema sonu değerlendirmelerde metinlere yer veren kitapların daha çok olduğunu belirlemiştir. 2005 Türkçe Öğretim Programı temelinde hazırlanan 4 ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarını ölçme ve değerlendirme açısından karşılaştırmalı olarak inceleyen Öрге-Yaşar (2008) ise kitapların bazılarının farklı ölçme araçlarından yoksun olduğunu belirlemiştir. Metin sonu değerlendirme sorularının genellikle Bloom taksonomisinin bilgi, kavrama ve uygulama düzeyinde olduğunu ve ayrıca bilişsel alanın üst basamaklarındaki kazanımların, duyuşsal ve psiko-motor kazanımların ölçülmesinde soruların yetersiz olduğunu tespit etmiştir.

Alanyazında tema değerlendirme sorularını doğrudan merkeze alan üç çalışmaya rastlanmıştır (Akyüz, 2019; Altun 2021; Çeçen ve Kurnaz, 2015). Bu çalışmalardan Akyüz (2019) 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan tema değerlendirme sorularını dil ve anlatım ile psikometrik açılarından ele almıştır. Yaptığı incelemeler sonucunda soruların dil ve anlatım açısından uygun olduğunu ancak soru yazımında bazı soruların ölçütlere uygun olmadığını belirlemiştir. Altun (2021) ise 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme sorularının PISA düzeylerini belirlemiş ve soruları Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre incelemiştir. Çalışmasında değerlendirme sorularının hem PISA okuma becerileri yeterli düzeyleri hem de Bloom'un yenilenmiş taksonomisinin bilişsel alan basamakları açısından üst düzey becerileri ölçme konusunda yetersiz olduğunu belirlemiştir. Çeçen ve Kurnaz (2015) da 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki tema değerlendirme sorularının türü, taksonomi basamağı, öğrenme alanı ve Türkçe programındaki kazanımları karşılama durumlarını incelemiştir. Çalışmada inceledikleri kitaplarda toplam 487 soru olduğu ve bu soruların 185 farklı kazanımı ölçtüğü tespit edilmiştir. Soruların çoğunlukla çoktan seçmeli ve Bloom taksomisinin anlama basamağına yönelik olduğu; öğrenme alanı açısından okuma alanında olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmaların dokümanları ders kitaplarıdır. Ancak alanyazında Türkçe ders kitaplarındaki tema değerlendirme soruları hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysaki sınıfta bu kitapların asıl uygulayıcısı öğretmenlerdir. Öğrencilerin tema değerlendirme sorularına dikkatini çeken ve bu süreçte öğrenci davranışlarını gözlemleyen öğretmenler olduğundan bu sorularla ilgili öğretmen görüşlerine başvurulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Özellikle de uzaktan eğitim sürecinde tüm öğrencilerin belki de sahip olduğu tek ortak materyal olan ders kitaplarında öğrencilere kendilerini değerlendirme imkânı sunması açısından tema sonu değerlendirme sorularının önemi artmıştır. Bu sebeple tema değerlendirme sorularına yönelik öğretmen görüşlerinin kitap hazırlayan komisyonlara fikir sunması açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan tema değerlendirme soruları hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini tespit etmektir. Bu doğrultuda araştırmanın soruları şunlardır:

1. Türkçe öğretmenlerine göre tema değerlendirme soruları 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımları karşılama bakımından yeterli midir?
2. Türkçe öğretmenlerine göre tema değerlendirme soruları ağırlıklı olarak hangi öğrenme alanlarına yöneliktir?
3. Türkçe öğretmenleri tarafından Tema değerlendirme soruları öğrencilere yaptırılmaktadır mıdır? Türkçe öğretmenlerine göre tema değerlendirme sorularının öğrencilere yararları var mıdır? Bunlar nelerdir?
4. Türkçe öğretmenlerine göre tema değerlendirme sorularında yer alan soru teknikleri yeterli midir?

Farklı soru tekniklerinin öğrenciye ne tür faydaları vardır?

5. Türkçe öğretmenlerine göre tema değerlendirmesi kapsamında başka hangi tür etkinlikler yaptırılabilir?
6. Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe ders kitabında tema değerlendirme sorularının cevaplarının olmasının öğrenciler açısından olumlu/olumsuz yönleri nelerdir?
7. Türkçe öğretmenlerine göre tema değerlendirme soruları merkezî sınav sistemindeki sorulara yönelik midir? Bu konudaki öğrenci dönütleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Araştırma nitel bir araştırma olup durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum çalışmalarında araştırmacı tarafından belirlenen özel bir durum derinlemesine incelenir ve sonrasında duruma bağlı temalar, konular ortaya koyulup araştırmacının durumlardan çıkardığı sonuçlar ile tamamlanır (Creswell, 2018). Bu çalışmada da ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan tema değerlendirme sorularına yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlandığından özel durum çalışması kullanılmıştır. Çalışmada tema değerlendirme soruları Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle yeterlilik, kazanımları karşılama, temayla uyum, öğrenciye katkı gibi çeşitli açılardan değerlendirilmiştir.

### Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında MEB'e bağlı ortaokullarda görev yapan 16 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Salgın sebebiyle öğretmenlere ulaşmak zor olduğundan çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Bu yöntem çoğunlukla araştırmanın diğer örnekleme yöntemlerini kullanmadığı durumlarda tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışma grubuna dair tanıtıcı bilgiler tablo 1'de özetlenmiştir.

**Tablo 1.** Türkçe öğretmenlerine dair tanıtıcı bilgiler

Kod	Hizmet yılı	Cinsiyet	Öğrenim durumu	Mezun olunan bölüm	Görev yeri	Sınıf	Kitabın yayınevi
Ö1	16-20	E	Lisans	Türkçe Öğr.	İl	5	ANITTEPE
Ö2	6-10	K	Lisans	Türkçe Öğr.	İl	5	ANITTEPE
Ö3	11-15	K	Lisans	Türkçe Öğr.	İl	5	ANITTEPE
Ö4	11-15	K	Lisans	Türkçe Öğr.	İlçe	5	ANITTEPE
Ö5	6-10	K	Lisans	Türkçe Öğr.	Köy	6	EKOYAY
Ö6	0-5	E	Lisans	Türkçe Öğr.	Köy	6	EKOYAY
Ö7	16-20	K	Lisans	Türkçe Öğr.	İlçe	6	EKOYAY
Ö8	6-10	E	Lisans	Türkçe Öğr.	İlçe	6	EKOYAY
Ö9	6-10	E	Lisans	Türkçe Öğr.	İl	7	ÖZGÜN
Ö10	6-10	E	Lisans	Türkçe Öğr.	İlçe	7	ÖZGÜN
Ö11	16-20	K	Lisans	Türkçe Öğr.	İl	7	ÖZGÜN
Ö12	16-20	E	Lisans	Türkçe Öğr.	İl	7	ÖZGÜN
Ö13	6-10	E	Lisans	Türkçe Öğr.	Köy	8	MEB
Ö14	6-10	K	Lisans	Türkçe Öğr.	Köy	8	MEB
Ö15	6-10	E	Lisans	Türkçe Öğr.	Köy	8	MEB
Ö16	6-10	K	Yüksek Lisans	Türkçe Öğr.	İlçe	8	MEB

Her sınıf düzeyi için dört öğretmen sorulara cevap vermiştir. 5. sınıf öğretmenleri Anittepe Yayınlarının Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabını, 6. sınıf öğretmenleri

EKOYAY Yayınlarının Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabını, 7. sınıf öğretmenleri Özgün Yayınları Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7. Sınıf Ders Kitabını ve 8. sınıf öğretmenleri MEB Yayınlarının Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabını değerlendirmişlerdir. Bu kitapların değerlendirilme sebebi ise tüm Türkiye’de yaygın olarak kullanılıyor olmalarıdır.

### Veri Toplama Aracı ve Süreci

Çalışmada öğretmenlerin görüşlerinin belirlenebilmesi için nitel araştırmalarda sıkça kullanılan görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme önemli bir amaç için gerçekleştirilen, araştırmacının amaca yönelik sorular sorması ve katılımcıdan yanıtlar almasına dayanan karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecidir (Stewart ve Cash, 1985, aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın amacı doğrultusunda önce alanyazın taraması yapılmış ve Türkçe öğretmenlerinin ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki tema değerlendirme soruları hakkındaki görüşlerini ortaya koyabilecek bir soru havuzu oluşturulmuştur. Sorular Türkçe eğitimi alanında çalışan iki uzmana gösterilmiş ve görüşleri doğrultusunda uygun sorular seçilmiş ve bazı sorularda düzenlemeye gidilmiştir. Sonra oluşturulan görüşme formu pilot çalışma olarak üç Türkçe öğretmenine çevrim içi ortamda gönderilmiş ve soruları cevaplamaları istenmiştir. Öğretmenlerden de alınan dönütler doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmede soruların önceden hazırlanmış olması, katılımcılara kısmî esneklik sağlanması ve soruların yeniden düzenlenerek tartışılmasına olanak vermesi (Ekiz, 2017) araştırmacıya süreçte kolaylıklar sağlamaktadır.

Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde cinsiyet, hizmet yılı, öğrenim durumu, mezun olunan bölüm, görev yeri, ders verilen sınıf kademesi/yayınevi olmak üzere toplam altı soru yer almaktadır. İkinci bölümde ise öğretmenlerin Türkçe ders kitaplarındaki tema değerlendirme soruları ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik 8 soru bulunmaktadır.

Görüşmelere gönüllü olarak katılan Türkçe öğretmenlerine salgın sebebiyle görüşme formları çevrim içi ortamda gönderilmiş ve soruları yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir. Bu esnada araştırmacılar tarafından öğretmenlere sorular telefon üzerinden de sunulmuş ve anlaşılmayan yerler olup olmadığı kontrol edilmiştir. Aynı şekilde öğretmenler de görüşme formunu doldururken araştırmacılarla iletişim içinde olmuştur. Görüşme formları toplandıktan sonra araştırmacılar tarafından okunmuş ve anlaşılmayan yerler var mı diye kontrol edilmiş, anlaşılmayan yerler öğretmenlere teyit ettirilmiştir.

### Verilerin Analizi

Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizinde veriler “derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 227). Bu çalışmada da öncelikle araştırmacılar tarafından toplanan veriler birkaç defa okunup içerik anlamlandırılmaya çalışılmış daha sonrasında öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar tek tek kodlanmıştır. Kodlamalar esnasında bazı veriler için önceden belli olmayan kategoriler oluşturulmaya çalışılmış; önceden belli olan kategoriler için ise doğrudan eşleştirilmeye gidilmiştir. Bu kodlamaları araştırmacılar bir arada yapmıştır. Uzlaşılabilen konularda Türkçe eğitimi alanında görev yapan bir uzmana başvurulmuştur. Nitekim nitel çalışmalarda verilerin toplanması, analizi ve sonuçlara ulaşma noktasında birden fazla araştırmacının rol alması çalışmanın iç güvenirliliği açısından önemlidir (LeCompte ve Goetz, 1982, aktaran Yıldırım

ve Şimşek, 2008). Bulgulara son şekli verilmeden önce öğretmenlerin üçüne bulgular sunulmuş ve yanlış anlaşılabilir bir yer olup olmadığı, kendi düşünce ve görüşlerinin doğru şekilde ele alınıp alınmadığı yönünde dönütler alınmıştır. Nitel çalışmalarda katılımcı doğrulaması denilen bu strateji çalışmanın iç geçerliliği ve inandırıcılığı açısından önemlidir (Merriam, 2009). Alınan dönütlerden sonra bulgular tekrardan düzenlenerek tekrar uzman görüşüne sunulmuş, verilen düzeltmelerden sonra bulgulara son şekli verilmiştir. Bulgular tablolar hâlinde sunulmuş, gerekli görülen yerlerde öğretmen görüşlerine doğrudan yer verilmiştir. Öğretmenlerin kimliklerinin gizli tutulması adına her bir öğretmene Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlar verilmiştir. Ayrıca bulgular, tartışma ve sonuç bölümlerinde tekrara çok fazla düşmemek adına tema değerlendirme soruları TDS şeklinde kısaltılarak kullanılmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde Türkçe öğretmenlerinin TDS'ye yönelik görüşlerine dair bulgular sunulmuştur. TDS'nin Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (TDÖP) kazanımları karşılama durumuna dair bulgular tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.** TDS'nin TDÖP'deki kazanımları karşılama durumu

Kazanımları Karşılama Durumu	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	f
Kazanımları karşılıyor	Ö1, Ö4	Ö8	Ö9, Ö10, Ö11	Ö13, Ö14	8
Kazanımları kısmen karşılıyor	Ö3	Ö5, Ö6			3
Kazanımları karşılamıyor	Ö2	Ö7	Ö10	Ö15, Ö16	5

Tablo 2'ye bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki TDS'nin TDÖP'deki kazanımları karşıladığı, kısmen karşıladığı ya da karşılamadığı yönünde cevaplar verdiği görülmektedir. 5. sınıf kitabında yer alan TDS için öğretmenlerin ikisi programdaki kazanımları karşıladığını ifade ederken bir öğretmenin kısmen karşıladığı, bir öğretmenin de karşılamadığı yönünde cevap verdiği belirlenmiştir. 6. sınıf Türkçe kitabındaki TDS için ise öğretmenlerin ikisinin soruların programdaki kazanımları kısmen karşıladığını, bir öğretmenin yeterince karşıladığını, ancak bir öğretmenin ise karşılamadığını ifade ettiği görülmüştür. 7. sınıf kitabındaki TDS için öğretmenlerin üçü kazanımları karşıladığını belirtirken sadece bir öğretmen karşılamadığı yönünde cevap vermiştir. 8. sınıf kitabındaki TDS için ise iki öğretmen kazanımları karşılıyor yönünde cevap verirken iki öğretmenin karşılamıyor cevabını verdiği belirlenmiştir. Bu bakımdan öğretmenlere göre 7. sınıf kitabındaki TDS'nin programdaki kazanımları en çok karşılayan sorular olduğu, sonrasında ise 5 ve 8. sınıf, en az ise 6. sınıf kitabındaki soruların kazanımları karşıladığı belirlenmiştir. 8. sınıf iki olmak üzere diğer seviyeler için ise TDS'nin programdaki kazanımları karşılamadığını belirten birer öğretmen olduğu görülmüştür.

TDS'nin genel olarak kazanımlarla uyumlu olduğunu ve kazanımları karşıladığını belirten öğretmenlerden Ö8 "...yeterli ve kaliteli olduğunu düşünüyorum. Sorular kazanımlarla oldukça uyumlu" şeklinde bu konudaki görüşünü belirtmiştir. Kısmen karşıladığını düşünen Ö5 ise "...Bazı kazanımlara fazla yer verilmiş, ancak bazı kazanımlar hiç dikkate bile alınmamış" şeklinde cevap vermiştir. Kazanımları karşılamadığını ileri süren öğretmenler 4 kişi olmakla birlikte soruların kapsayıcı olmadığını düşünmekte ve kalitesiz olduklarını belirtmektedirler. Ö15 "...temadaki tüm kazanımları kapsayacak nitelikte olduğunu düşünmüyorum, soru nitelik ve içerikleri daha da genişletilebilir ve görsel unsurlarla desteklenebilirdi" şeklinde cevabını belirtmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin TDS'nin hangi öğrenme alanlarına katkısı olduğu yönündeki görüşleri tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** TDS'nin öğrenme alanlarına yönelik olma durumu

Öğrenme Alanları	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	f
Okuma anlama	Ö1, Ö2, Ö4	Ö5, Ö6, Ö7, Ö8	Ö9, Ö12	Ö13, Ö14, Ö15, Ö16	13
Yazma	Ö4	Ö5, Ö7	Ö9	Ö13, Ö14	6
Konuşma			Ö11		1
Dinleme	Ö4				1
Dil bilgisi	Ö3, Ö4		Ö10, Ö11	Ö13, Ö14, Ö15, Ö16	8

Tablo 3'e bakıldığında TDS'nin hangi öğrenme alanlarına yönelik olduğuna dair öğretmenlerin cevapları görülmektedir. 5. sınıf derslerine giren öğretmenlerden üçü okuma-anlamaya, birisi ise dil bilgisi alanına katkısı olduğunu ifade etmiştir. 6. sınıf öğretmenlerinden dördü okuma-anlama ve ikisi aynı zamanda yazma alanına katkı sağladığını belirtmiştir. 7. sınıf öğretmenlerinden ikisi okuma-anlama, biri konuşma, biri ise dil bilgisi alanına katkı sağladığı şeklinde cevap vermiştir. 8. sınıf öğretmenlerinden ise dördü hem okuma-anlamaya hem de dil bilgisi alanına katkı sağladığını bildirmiştir. Sınıfların geneline bakıldığında öğretmenlerin TDS'nin daha çok okuma anlama ve dil bilgisi alanlarına katkı sağladığını düşündükleri görülmektedir.

TDS'nin okuma becerisine katkısı olduğunu belirten öğretmenlerden Ö2 "...okumaya diyebiliriz. Okuma anlama yanıtla üzerine gerçekleşiyor çoğunlukla. Yazma çok az" şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Dil bilgisini belirten öğretmenlerden Ö3 ise "...dil bilgisi sorularının metni anlama sorularına göre daha kaliteli olduğunu düşünüyorum" şeklinde cevap vermiştir. Ayrıca okuma, dinleme ve dil bilgisine değinen öğretmenlerden Ö4 "...metinler yer aldığı için okuma, dinleme becerilerine katkısı vardır. Dil bilgisi, kelime ve cümlede anlam soruları yer aldığı için anlama becerisine katkısı vardır" diyerek görüşlerini ifade etmiştir. Okuma-anlama ve yazma becerisine katkısı olduğunu belirten öğretmenlerden Ö9 "...okuma ve yazma becerileri ön plana çıkıyor. Öncelikle bütün sorularda olduğu gibi metinleri ya da soruları okuması ve anlaması gerekiyor. Yine metin sorularında cevapları yazmalarını istiyor burada da yazma becerisini kullanıyor. Ancak dinleme ve konuşma becerileri yer almıyor. Bireysel yapılabilir olması bu iki beceriyi de saf dışı ediyor" şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Yazma becerisine vurgu yapan öğretmenlerden Ö5 ise "...okuma ve yazma. Özellikle bazı tema sonu değerlendirmelerde yazma etkinliği oluyor. Bu öğrencilerin yazma becerisini destekliyor" şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Türkçe öğretmenleri tarafından TDS'nin öğrencilere yaptırılma durumuna dair bulgular tablo 4'te özetlenmiştir.

**Tablo 4.** Türkçe öğretmenlerinin TDS'yi öğrencilere yaptırma durumu

TDS'nin yapılması	Öğretmen	f
Yaptırma durumu	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16	16

Tablo 4'e bakıldığı zaman öğretmenlerin tümünün TDS'yi öğrencilerine yaptırdığı görülmektedir. Yaptırma şekilleri ise öğretmenden öğretmene farklılık göstermektedir. Bazı öğretmenler bu kısmı ev ödevi şeklinde yaptırırken bazıları ise ders esnasında öğrencilere yaptırmaktadır Ö2 "Evet yaptırıyorum. Genellikle sınıfta beraber yapıyoruz. Tek tek soru bazlı konunun ne kadar anlaşılıp anlaşılmadığını anlamaya çalışıyorum. Her soru için yanıtlarını zoomda ders işlerken chat bölümünden yazmalarını istiyorum. Yanıtlarını tek ben görebiliyorum, bu nedenle birbirlerini etkilemiyorlar. Böylelikle kim ne kadarını anlamış, hangi soruları yapabiliyor, hangilerini yapamıyor anlıyorum. Buna göre gerekirse konunun üzerinde tekrar duruyorum" şeklinde ifade etmiştir. Ö5 "...hepsini yaptırıyorum. Bazen sınıfta bazen eve ödev olarak verip sınıfta puanlayarak birlikte cevaplandırıyoruz", Ö6 ise "...eğer sınıfta çözdürürsem ilk öğrenciler çözüyor, sonra birlikte



çözüyoruz” şeklinde cevaplar vermişlerdir. Ö13 ve Ö11 bu kısmı ödev olarak verdiğini Ö9 ise eskiden ihmal ettiğini ancak şimdi yapmadan geçmediğini belirtmiştir. Ö10 dersin hangi sürecine denk geldiğine bağlı olarak sınıfta yaptırıp yaptırmadığını belirtmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin TDS'nin öğrencilere olan yararlarına yönelik görüşleri tablo 5'te özetlenmiştir.

**Tablo 5.** TDS'nin öğrencilere sağladığı yararlaraya yönelik görüşler

Öğretmen Görüşleri	Öğretmenler	f
Genel tekrar yapma ve pekiştirme	Ö1, Ö3, Ö5, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16	9
Öğrendiklerini değerlendirme	Ö4, Ö6, Ö7, Ö11, Ö15	5
Dönüt verme ve eksik öğrenmeyi fark ettirme	Ö2, Ö12	2
Fırsat eşitliği sağlama	Ö10	1

Tablo 5 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin TDS'nin öğrencilere sağladığı yararlaraya dair görüşlerinin dört ana başlıkta toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin çoğu (f=9) TDS'nin öğrencilere genel tekrar yapma ve konuları pekiştirme imkânı sağladığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı (f=5) ise öğrencilere öğrendiklerini değerlendirme olanağı sunduğunu belirtmiştir. Ayrıca iki öğretmen TDS'nin öğrencilere dönüt verme ve eksik öğrenmeleri fark ettirme bakımından katkı sağladığını söylerken bir öğretmen de öğrenciler arasında fırsat eşitliği sağladığını ifade etmiştir.

TDS'nin öğrencilerin genel tekrar ve pekiştirme yapmasına imkân sağladığını düşünen öğretmenlerden Ö16 “...kazanımların tekrar edilmesi, pekiştirilmesi bakımından bence tema değerlendirme soruları oldukça gereklidir. Öğrencilere bu bakımdan katkı sağlamaktadır. Ancak daha nitelikli hâle gelirse asıl katkısı fark edilecektir” şeklinde düşüncesini paylaşmıştır. Öğrencilere fırsat eşitliği sağladığını düşünen öğretmenlerden Ö10 “TDS'nin gerekli olduğunu düşünüyorum. Ülkemiz maalesef bir sınav ülkesi ve ders kitapları ile sınav soruları arasında bir benzerlik olmadığı için de yardımcı kitaplar ve dershanelerle ancak bir sınav kazanılabiliyor. Bu durumda imkân olmayan öğrenciler sınav sisteminin gerisinde kalıyor. Fırsat eşitliği yaratması gereken eğitim, eşitsizlik yaratmaya başlıyor. Ders kitaplarında yer alan tema değerlendirme soruları en azından bir nebze merkezî sınav sorularına benziyor ve öğrencilere fikir sağlıyor. Tabii son zamanlarda değişen yeni nesil soruları kapsayıcılığı az olsa da durum yine aynı” şeklinde düşüncesini belirtmiştir. Öğrencilere öğrendiklerini değerlendirme olanağı sağladığını düşünen öğretmenlerden Ö7 “...öğrencilerin kendilerini değerlendirmesine katkı sağlar. Sorular nitelikli olduğu sürece öğrenciler için tema değerlendirme soruları gereklidir” diyerek görüşlerini ifade ederken Ö4 “...öğrenci öğrendiğinden emin olup öğrendiklerini değerlendiriyor, ben de emin adımlarla yeni temaya geçebiliyorum” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin TDS'de yer alan soru tekniklerinin yeterli olup olmamasına ve farklı soru tekniklerinin öğrencilere katkısına yönelik düşünceleri tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.** TDS'de yer alan soru tekniklerinin yeterliliği ve farklı soru tekniklerinin öğrencilere faydaları

Öğretmen Görüşleri	Öğretmenler	f	
TDS'deki soru teknikleri yetersiz, farklı soru tekniklerine ihtiyaç vardır	İlgi çekme ve motive etme	Ö4, Ö10, Ö14, Ö15	4
	Düşünce becerisinin geliştirilmesine katkı sağlama	Ö6, Ö9, Ö11, Ö13	4
	Anlama ve anlatma becerilerine katkı sağlama	Ö1, Ö7, Ö8	3
	Farklı becerilerin kazanılmasını sağlama	Ö2, Ö16	2
	Eksik öğrenmeleri fark ettirme	Ö7, Ö12	2
	Soru çözmeye güdüleme	Ö4	1
	Başarı duygusunu tattırma	Ö3	1
	Kazanımların anlaşılmasını sağlama	Ö5	1

Tablo 6’da tüm öğretmenlerin TDS’deki soru tekniklerini yetersiz bulduğu ve farklı soru tekniklerine ihtiyaç olduğunu belirttiği görülmektedir. Öğretmenlerin farklı soru tekniklerinin öğrencilere katkısına yönelik görüşleri sekiz başlık altında toplanmıştır. Bunlar: ilgi çekme ve motive etme (f=4), düşünme becerilerinin kazanılmasına katkı sağlama (f=4), anlama ve anlatma becerilerine katkı sağlama (f=3), farklı becerilerin kazanılmasını sağlama (f=2), eksik öğrenmeleri fark ettirme (f=2), soru çözmeye güdüleme (f=1), başarı duygusunu tattırma (f=1), kazanımların anlaşılmasını sağlamadır (f=1).

Farklı soru tekniklerinin öğrencilerin ilgisini çekeceğini ve motive edeceğini düşünen öğretmenlerden Ö4 “...soru teknikleri, merkezî sınav sistemi sorularına bakıldığında yetersiz kalmaktadır. Farklı soru tipleriyle karşılaşmak öğrenciyi soru çözmeye de güdüleyecektir. Tekdüzelikten uzaklaşmış olacaktır” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Ö10 ise “Sorular bizim yaptığımız sınavlarda da kullandığımız tarzda. Farklı tarzda soruların gelmesi, olması gereken bir durum. Buna karşı çeşitliliği daha da artırabiliriz. Kavram haritaları, dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, balık kılıcı tarzında soru tipleri de eklenebilir. Bu tarz soruların olması öğrenciyi motive edebilir. Hep aynı tarzda soru sorulmaması öğrencinin dikkatini dağıtmadan sorulara odaklanmasını sağlayabilir” ifadelerini kullanmıştır. Düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağını düşünen öğretmenlerden Ö6 ise “...çeşitlendirilmelidir. Çünkü farklı soru türleri öğrencilerin farklı düşünme becerileri kazanmasına katkı sağlayacaktır” şeklinde cevap vermiştir.

Türkçe öğretmenlerinin TDS’de yaptırılacak etkinliklere yönelik önerileri tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Türkçe öğretmenlerin TDS’ye yönelik etkinlik önerileri

Etkinlik Önerileri	Öğretmenler	f
Görsel okuma, mantık soruları, bulmaca etkinlikleri	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö10, Ö14, Ö15	7
Yeni nesil sorular	Ö5, Ö6, Ö7	3
Sınava yönelik çoktan seçmeli sorular	Ö13, Ö16	2
Temaya uygun eser incelemesi	Ö11, Ö12	2
Gündelik hayatla ilişkili etkinlikler	Ö9	1
Kazanım değerlendirme sınavı şeklinde etkinlikler	Ö8	1
Eğitsel etkinlikler	Ö15	1
Çalışma kağıdı şeklinde etkinlikler	Ö5	1

Tablo 7’ye bakıldığı zaman Türkçe öğretmenlerinin TDS’ye yönelik etkinlik önerilerinin 8 başlıkta toplandığı görülmektedir. Bu başlıklar şu şekildedir: görsel okuma, mantık-muhakeme soruları ve bulmaca gibi etkinlikler (f=7), yeni nesil sorular (f=3), sınava yönelik çoktan seçmeli sorular (f=2), temaya uygun eser incelemesi (f=2), gündelik hayatla ilişkili etkinlikler (f=1), kazanım değerlendirme sınavı şeklinde etkinlikler (f=1), eğitsel etkinlikler (f=1) ve çalışma kağıdı şeklinde etkinlikler (f=1). Türkçe öğretmenlerinin en çok görsel okuma, mantık soruları ve bulmaca gibi etkinliklere TDS’de daha çok yer verilmesini istedikleri görülmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin TDS’ye ait cevap anahtarının kitapta bulunmasının olumlu ve olumsuz yönlerine dair görüşleri tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8.** TDS’nin cevap anahtarının kitapta bulunmasının olumlu/olumsuz yanları

Öğretmen Görüşleri	Öğretmenler	f
Olumsuz Cevaplara ulaşma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16	15
Tembelliğe alıştırmaya	Ö3, Ö7, Ö12, Ö15	4
Olumlu Anında dönüt alma	Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö14	7
Benzer soruları daha kolay yapma	Ö2	1

Tablo 8’de öğretmenlerin çoğu (f=15) tarafından TDS’nin cevap anahtarının ders kitabının arkasında

verilmesinin olumsuz olarak değerlendirildiği görülmektedir. Ancak 7 öğretmenin aynı zamanda cevap anahtarının kitapta olmasının olumlu tarafları olduğunu da ifade ettiği görülmektedir. Olumsuz cevap veren öğretmenler öğrencilerin soruyu çözmeden cevabına ulaştığını, bunun da onları tembelliğe alıştırdığını ifade etmiştir. Olumlu olarak gören öğretmenler ise öğrencilerin hemen dönüt aldığını, bunun da ilgi düzeylerini arttırdığını ve benzer soruları daha iyi yapabildiklerini belirtmiştir.

Cevapların kitabın arkasında bulunmasını olumlu bulan öğretmenlerden Ö9 bu durumu "...aslında bazı dönemlerde tema değerlendirme sorularını ev ödevi olarak verdiğimiz ve öğrencinin kendi denetimine bıraktığımız için cevapların olması dönütün hızliliği bakımından olumlu bir durum" cümleleriyle yorumlamıştır. Hem olumlu hem de olumsuz görüş bildiren Ö4 "...istekli öğrenci cevap anahtarına, soruları kendi çözdükten sonra bakmaktadır. Güdülenmesi zayıf öğrenci ise internetten kitaptaki bütün etkinliklerin cevabına kolayca ulaşmaktadır zaten" şeklinde yorumlarken Ö6 "Anında geri dönüt olması açısından olumlu buluyorum, ancak öğrencilerin kendilerini zorlamadan doğrudan cevap anahtarından yararlanmasını olumsuz görüyorum" cümleleriyle düşüncelerini ifade etmiştir. Bu durumu olumsuz bulan öğretmenlerden Ö5 "...öğrencilerin cevap anahtarına bakmalarının önüne geçilemiyor" şeklinde görüşünü ifade ederken Ö7 "...çoğu kolayına kaçıp cevap anahtarına bakıp soruları cevaplandırıyor" cümleleriyle görüşlerini dile getirmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin TDS'nin öğrencilerin girmiş oldukları merkezî sınav sorularına yönelik olup olmadığı ve buna yönelik öğrenci dönütlerinin neler olduğu yönündeki görüşleri tablo 9'da özetlenmiştir.

**Tablo 9.** TDS'nin merkezî sınav sorularına yönelik olma durumu ve bu konudaki öğrenci dönütleri

Sınav Yönelik Olma Durumu	Öğrenci Dönütleri	Öğretmenler	f
Sınav Yönelik	TDS başarısı ile doğru orantılı olması	Ö10	1
	Kazanımların ve soruların benzer olması	Ö15	1
Sınav Kısmen yönelik	Görsel okuma ve yorumlama sorularının eksik olması	Ö4	1
Sınav Yönelik Değil	Soruların içerik açısından uyuşmaması	Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö13, Ö14	6
	TDS'nin kazanım odaklı olması	Ö, Ö7	2
	TDS'de muhakeme ve paragraf sorularının olmaması	Ö11	1
	Merkezî sınavlarda beceri temelli sorulara yer verilmemesi	Ö9	1
	TDS'de görsel yorumlama, grafik okuma gibi soru çeşitlerinin olmaması	Ö12	1
	TDS'nin bilgiye yönelik olması	Ö1	1
	TDS'nin basit ve niteliklerinin düşük olması	Ö16	1

Tablo 9 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin sadece ikisinin TDS'yi merkezî sınavlara yönelik yeterli, birinin de kısmen yeterli bulduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 13'ü ise tema değerlendirme sorularının merkezî sınavlara yönelik yeterli olmadığını belirtmiştir.

TDS'yi merkezî sınav sistemindeki sorulara uygun bulan öğretmenlerden Ö10 öğrencilerin sorular arasında başarı oranlarını doğru orantılı, Ö15 ise kazanım ve soruları birbirine paralel bulduğunu ifade etmiştir. Kısmen uygun bulan öğretmen Ö4 de öğrencilerin görsel okuma ve yorumlama sorularını merkezî sınav hazırlık açısından eksik bulduğunu belirtmiştir.

TDS'yi merkezî sınav soruları açısından yeterli bulmayan öğretmenlerin bu konudaki öğrenci

dönütlerine yönelik görüşleri 7 başlık altında toplanmıştır. Bunlar: sorunların içerik olarak uyuşmaması (f=6), TDS'nin kazanım odaklı olması (f=2), TDS'de muhakeme ve paragraf sorularının olmaması (f=1), merkezî sınavlarda beceri temelli sorulara yer verilmemesi (f=1), TDS'de görsel yorumlama ve grafik okuma gibi soru çeşitlerinin olmaması (f=1), TDS'nin bilgiye yönelik olması (f=1), TDS'nin basit ve niteliklerinin düşük olması (f=1). Genel olarak bakıldığında öğrencilerin merkezî sınavlar ile TDS arasında çok fazla benzerlik bulmadığı söylenebilir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkçe öğretmenlerinin ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan tema değerlendirme sorularına yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda Türkçe öğretmenlerinin yarısının TDS'nin TDÖP'deki kazanımları karşıladığı, ancak öğretmenlerin yarısının da kısmen karşılıyor görüşü ön planda olmak üzere programdaki kazanımları çok fazla karşılamadığı yönünde görüş bildirdiği belirlenmiştir. Özellikle TDS'nin kazanımları karşılamadığını düşünen öğretmenlerin soruları kapsamlı ve nitelikli bulmadığı tespit edilmiştir. Alanyazında ise Epçaçan ve Okçu (2010) Türkçe öğretmenlerinin kitaplardaki ölçme değerlendirme etkinliklerinin kazanımları karşılama konusunda kararsız olduğunu belirlemişlerdir. Göçer (2008) de çalışmasında TDS'nin daha kapsamlı bir şekilde hazırlanmasına vurgu yapmıştır. Güncel araştırmada her sınıf seviyesinde farklı sonuçlar almakla birlikte en fazla olumlu görüşün 7. sınıf kitabına, olumsuz görüşün ise 8. sınıf kitabına yönelik yapıldığı ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan sınıf seviyeleri arasında belirgin farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Arslan ve Engin (2019) ise 5. sınıf Türkçe ders kitabına yönelik yaptıkları araştırmada öğretmenlerin genel olarak ölçme değerlendirme etkinliklerini kazanımlara uygun bulduğunu tespit etmişlerdir. Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki TDS'yi inceleyen Çeçen ve Kurnaz (2015) güncel çalışmayla bazı açılardan benzer bulgular elde etmiştir. Çalışmalarında tüm Türkçe ders kitapları için TDS'de ölçülen kazanım sayısının çok düşük olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca sınıflar arasında soru sayılarında farklılık olsa bile kazanım oranlarında çok fark olmadığını tespit etmişlerdir. Bu çalışmada ise öğretmen görüşlerinin daha olumlu olduğu söylenebilir. Nitekim yarısından fazlasının karşılıyor ya da kısmen karşılıyor yönünde cevap verdiği belirlenmiştir. Sınıflar açısından da farklar dile getirmişlerdir. Bu durum, iki çalışmanın farklı dönemlerde yapılmış olmasından veya ders kitaplarının farklı olmasından kaynaklanabilir. Ayrıca öğretmenlerin program kazanımlarına hâkim olma durumlarıyla da ilgili olabilir.

Araştırmanın bulgularından biri de Türkçe öğretmenlerine göre tüm sınıf seviyelerinde TDS'de en çok okuma anlama ve dil bilgisi öğrenme alanlarına yönelik sorular bulunmasıdır. Bu alanları ise yazma alanı takip etmektedir. Konuşmaya 7. sınıfta, dinlemeye de sadece 5. sınıfta yer verildiği belirlenmiştir. Bu bakımdan TDS'de öğrenme alanlarına yönelik dengeli bir dağılımın olmadığı ve Türkçe eğitiminde en çok ihmal edilen konuşma ve dinleme becerilerinin bu değerlendirme sorularında da ihmal edildiği ortaya çıkmıştır. Çeçen ve Kurnaz (2015) da çalışmalarında TDS'nin yarısından fazlasının okuma, daha sonra ise yine dil bilgisi alanına yönelik olduğunu tespit etmişlerdir. Yazma becerisine yönelik ise çok az sayıda soru olduğunu belirlemişlerdir. Bu sonuçların araştırmamızın sonuçları ile büyük oranda örtüştüğü görülmektedir. Göçer (2008) de tema değerlendirme bölümlerinde konuşma ve dinleme becerilerine yönelik soru ve uygulamalara yeteri düzeyde yer verilmediğini tespit etmiştir. Bu bakımdan TDS'de becerilerin dağılımında var olan dengesizliğin günümüzde de devam ettiği söylenebilir.

Araştırmada TDS'nin bütün öğretmenler tarafından öğrencilere yaptırıldığı ancak kimi zaman ders esnasında yaptırıldığı kimi zaman da ödev olarak verildiği belirlenmiştir. Nitekim tema sonlarında

bulunan TDS'nin öğrencilere temaya dair öğrenmelerinin yeterli olup olmadığı hakkında bir değerlendirme imkânı sunması beklenir. Bu sebeple de mutlaka öğrenciler tarafından yanıtlanması ve öğretmenler tarafından yanıtlara dair öğrencilere dönüt verilmesi sağlanmalıdır. Hataları varsa bu hataları düzeltmeleri için de yardımcı olunmalıdır (Oral, 2008). Zira bu çalışmada öğretmenlerin öğrencilerin TDS'ye ilgisinin çok yüksek olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. TDS'nin öğrencilere olan katkısı irdelendiğinde ise bütün öğretmenlerin bu bölümün öğrencilere katkı sağladığını, genel tekrar niteliğinde olduğunu ve öğrencilerin aynı zamanda kendilerini değerlendirdiğini ifade ettiği ortaya çıkmıştır. Tema içerisinde zor olan konu ve kavramların anlaşılmasına da katkı sağladığı görülmektedir. Ayrıca geri dönüt sağlayarak eksik öğrenmeleri de ortaya çıkardığı belirtilmiştir. Bunlarla birlikte bir öğretmen tarafından ifade edilen soruların fırsat eşitliği sağladığı yönündeki düşünce de dikkat çekicidir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu olarak öğretmenlerin tamamının TDS'deki soru tekniklerinin çeşitlendirilmesi gerektiğini ifade ettiği belirlenmiştir. Benzer çalışmada (Çeçen ve Kurnaz, 2015), incelenen kitaplardaki TDS'nin yaklaşık yarısının çoktan seçmeli, dörtte birinin açık uçlu soru formunda hazırlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada çok az miktarda olmakla birlikte kısa cevaplı, doğru yanlış, eşleştirme ve boşluk doldurma türlerinde sorular olduğu belirlenmiştir. Farklı sınıf düzeylerinde ve farklı yayınevlerine ait kitaplarda soru tekniklerine yönelik oranların değiştiği, ancak benzer soru tekniklerinin tercih edildiği ortaya çıkarılmıştır. Göçer (2008) de çalışmasında soru tekniklerinin genellikle benzer olduğunu tespit etmiştir. 5N1K, bulmaca gibi sorulara sadece 4. sınıf Türkçe ders kitabında kitabında yer verildiğini, ancak 5 ve 6. sınıf kitaplarında bu tür sorulara yer verilmediğini belirlemiştir. Altun (2021) ise 2020-2021 eğitim-öğretim yılında okullarda kullanılan Türkçe ders kitaplarındaki tema değerlendirme sorularını incelediği çalışmasında çoktan seçmeli soruların oldukça fazla olduğunu tespit etmiştir. Daha sonrasında ise kısa cevaplı ve açık uçlu soruların takip ettiğini belirlemiştir. Bu sonuçlar da yayınevlerinin TDS'yi hazırlarken genellikle benzer sorular üzerinde yoğunlaştığını göstermektedir. Bu çalışmalar ve güncel çalışma üzerinden 2008'den 2021'e kadar olan süreç değerlendirildiğinde Türkçe kitaplarında yer alan TDS'de soru teknikleri olarak çok fazla değişikliğe gidilmediği söylenebilir. Oysaki çok sık rastlanan soru tekniklerinin yerini farklı soru tekniklerinin alması TDS'nin niteliğini artıracaktır. Nitekim Şahin (2010) de çalışmasında öğretmenlerin tema sonlarındaki değerlendirme etkinliklerini genellikle klasik yöntemeye uygun bulduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin de bu beklenti içerisinde olduğu söylenebilir. Zira öğretmenler kendilerine sorulan ne tür etkinlikler istersiniz sorusuna görsel okuma, mantık, bulmaca, metin analizi gibi türlerde etkinlikler eklenebileceğini de belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler farklı soru tekniklerinin öğrencilerin ilgisini çekebileceğini ve onları motive edeceğini, düşünme becerilerini geliştireceğini, anlama ve anlatma becerilerini geliştireceğini, farklı becerilerin kazanılmasına yardımcı olacağını, eksik öğrenmelerini fark edeceklerini, soru çözmeye güdüleyeceğini, başarı duygusunu tattıracağını ve kazanımları daha kolay anlamalarını sağlayacağını da ifade etmişlerdir. Çeçen ve Kurnaz (2015) da çoktan seçmeli soru tekniklerine çok fazla yer verilmesinin öğrencilere okuduğunu ve düşündüğünü ifade etme konusunda imkân sağlamayacağını belirtmişlerdir.

Araştırmanın bulgularından biri de bir öğretmen hariç diğer tüm öğretmenlerin TDS'ye ait cevap anahtarının kitapların arkasında yer almasını olumsuz değerlendirmeleridir. Bunun öğrencileri tembelliğe alıştırdığını düşünen öğretmenler mevcuttur. Aynı zamanda öğretmenlerin yaklaşık yarısı kitapların arkasında cevap anahtarının bulunmasını öğrencilerin anında dönüt alabilmesi açısından olumlu görmektedir. Her iki açıdan bakıldığında cevap anahtarının kitaplarda olup olmaması

tartışmaya açık bir konu olarak değerlendirilebilir. Lâkin Demir ve Atasoy (2018), cevap anahtarının kitapta olmasının ölçme ve değerlendirme açısından yapılan testlerin güvenilirliğini olumsuz etkileyeceğini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmen görüşleri de dikkate alındığında tema değerlendirme sorularına yönelik cevap anahtarlarının kitaplarda olmasının daha çok olumsuz taraflarının ortaya çıktığı söylenebilir.

TDS'nin merkezî sınavlarla uygunluğuna yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde genel yargının yaklaşık tüm sınıf seviyeleri için uygun olmadığı yönünde olduğu tespit edilmiştir. Soruların içerik, nitelik ve teknik bakımından farklılıklar arz ettiği ifade edilmiştir. Uygun bulan öğretmenler ise kazanım ve soruların benzer olduğunu düşünmektedir. Ancak bu oranın çok düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu da Türkçe kitaplarında yer alan TDS'nin öğrencileri merkezî sınavlara hazırlayacak nitelikte olmadığını göstermektedir. Çocukların daha eşit şartlarda sınavlara hazırlanabilmesi adına TDS'nin de merkezî sınavları dikkate alması beklenir. Nitekim ders kitapları ücretsiz olarak dağıtıldığından her öğrenci kitaplara ulaşım sağlayabilirken sınava yönelik kitaplara ulaşmakta zorluk çeken öğrencilerin olacağı da muhakkaktır. Zira Batur ve İnce (2021) Liselere Geçiş Sınavı'nda (LGS) çıkan Türkçe soruları ile Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin örtüşme durumunu inceledikleri çalışmalarında, etkinliklerin öğrencileri LGS'ye hazırlama konusunda eksik ve düzey olarak da seviyenin çok altında olduğunu belirlemişlerdir. Bu sonuçlar, Türkçe kitaplarının merkezî sınavları da dikkate alacak şekilde etkinliklerinden tema değerlendirme sorularına kadar tekrar gözden geçirilmesine ve düzenlenmesine ihtiyaç olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. TDS'nin çeşitlendirilip metin içi etkinliklerle ve Türkçe Öğretim Programı kazanımlarıyla uyumlu hâle getirilmesine, zorluk derecelerinin gözden geçirilmesine, temalarda yer alan metinlerle ilişkisinin arttırılmasına ve merkezî sınavlarla uyumlu hâle getirilmesine özen gösterilmelidir.
2. TDS'de soru teknikleri çeşitlendirilmeli, görsel okuma ve mantık-muhakeme gibi farklı soru türlerine ağırlık verilmelidir.
3. TDS güncel hayatla ilişkilendirilmeli ve böylece öğrencilerin sorulara ilgisi artırılmalıdır.
4. TDS'de sadece bazı dil alanlarına yönelik değil tüm dil alanlarını değerlendirmeye yönelik etkinliklere yer verilmelidir.

## Kaynakça

- Akyüz, M. (2019). *İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki tema sonu değerlendirme sorularının dil ve anlatım ile psikometrik açılardan incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rize.
- Altun, K. (2021). *8. sınıf Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme sorularının PISA düzeylerine ve Bloom taksonomisine göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Arslan, A. ve Engin, A. (2019). 5. sınıf Türkçe ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (13), 67-94. <https://doi.org/10.46778/goputeb.570245>

- Batur, Z. ve İnce, H. (2021). Liselere geçiş sınavı (LGS) sorularının ders kitaplarında yer alan etkinliklerle örtüşme düzeyi: Türkçe ders kitapları örneği. *Journal of Innovative Research in Teacher Education*, 2(1), 42-54. <https://doi.org/10.29329/jirte.2021.342.3>
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri-beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir, 3. baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çeçen, M. A. ve Kurnaz, H. (2015). Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme soruları üzerine bir araştırma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2).
- Demir, Y. ve Atasoy, E. (2018). 5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabının (2017) değerlendirilmesi. *Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 753-780. <https://doi.org/10.19171/uefad.505647>
- Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Epçaçan, C. ve Okçu, V. (2010). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 40(187), 39-51.
- Göçer, A. (2008). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 197-210.
- Kabadayı, H. İ. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin Türkçe ders kitapları hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 42-50.
- Kara-Özkan, N. (2021). Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılıklarına yönelik öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 131-150.
- Karadağ, Ö. ve Tekercioğlu, H. (2019). Türkçe ders kitaplarındaki bilişsel ve üstbilişsel işlevlere dair bir durum tespiti. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 628-649. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.594240>
- Karamustafaoğlu, S., Salar, U. ve Celep, A. (2015). Ortaokul 5. sınıf fen bilimleri ders kitabına yönelik öğretmen görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 93-118.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2011). Türkçe dersi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin algıları. *Millî Eğitim Dergisi*, 190, 212-233.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıflar)*. Ankara: T. C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. S. Turan 3. baskı.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mutlu, H. H., Sügümlü, Ü. ve Çinpölat, E. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (2018) temelinde hazırlanan ortaokul Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(224), 101-121.
- Oral, B. (2008). Ders kitaplarının öğretim programlarına uygunluğu. Demirel, Ö. ve Kıroğlu, K. (Ed.), *Konu alanı ders kitabı incelemesi* (2. baskı.) içinde (ss. 81-104). Ankara: Pegem Akademi.
- Örge-Yaşar, F. (2008). Türkçe ders kitaplarında ölçme ve değerlendirme çalışmalarının karşılaştırılmalı analizi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 33(355), 31-39.
- Öztürk, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Şahin, A. (2008). İlköğretim birinci sınıf Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 133-146.

- 
- Şahin, A. (2010). İlköğretim ikinci ve üçüncü sınıf Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 40(185), 48-65.
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y. ve Erdoğan, A. (2003). *Öğretimi planlama ve değerlendirme* (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yaşar, M. (2011). Ölçme ve değerlendirmenin önemi. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. baskı) içinde (ss. 1-8). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.