



LGS'de Dil Bilgisi Sorularının Gerekliliği Üzerine Öğretmen Görüşleri

Teachers' Opinions on the Necessity of LGS Grammar Questions

Taşkın SOYSAL¹, Haluk GÜNGÖR²

¹Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

• taskinsoysal@gmail.com • ORCID >0000-0003-2753-5905

²Gazi Üniversitesi

• halukgungor1@gmail.com • ORCID >0000-0002-4111-4106

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Types: Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received: 27 Eylül / September 2021

Kabul Tarihi / Accepted: 22 Şubat / February 2022

Yıl / Year: 2022 | **Cilt – Volume:** 41 | **Sayı – Issue:** 1 | **Sayfa / Pages:** 275-310

Atıf/Cite as: Soysal, T., Güngör, H. "LGS'de Dil Bilgisi Sorularının Gerekliliği Üzerine Öğretmen Görüşleri - Teachers' Opinions on the Necessity of LGS Grammar Questions" Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Ondokuz Mayıs University Journal of Faculty of Education, 41(1), June 2022: 1...

Sorumlu Yazar / Corresponding Author: Taşkın SOYSAL

LGS'DE DİL BİLGİSİ SORULARININ GEREKLİLİĞİ ÜZERİNE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

ÖZ:

Dil bilgisi; dili ses, biçim, söz varlığı, cümle anlamı ve yapısı gibi bakımlardan inceleyerek kurallarını ortaya koyan bilim dalıdır. Dil bilgisi öğretimi eğitim-öğretimin ilk kademelerinden itibaren ana dili dersleri yoluyla başlatılmaktadır. Buna karşılık LGS'de dil bilgisi sorularının yer alıp almamasına yönelik tartışmalar mevcuttur. Dil bilgisinin dilin doğal bir parçası olması sebebiyle sınavlarda ayrı bir bölüm olarak ele alınmasına gerek olmadığı görüşünün yanı sıra dil bilgisi öğretiminin öğrenme motivasyonu oluşması bakımından ayrı sorular olarak sorulması gerektiği üzerine görüşler de mevcuttur. Bu çalışmanın amacı LGS dil bilgisi sorularının gerekliliği üzerine Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu 8. sınıflarda ders vermiş ya da veriyor olan; destekleme ve yetiştirme kurslarında, il soru yazma komisyonlarında görev almış ya da alıyor olan ve özel yayınevlerine soru veya içerik hazırlamış ya da hazırlıyor olan yirmi Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Görüşmeler, araştırmacılar tarafından alan uzmanlarının rehberliğinde oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla gerçekleştirilmiş ve salgın tedbirleri sebebiyle Zoom ve Google Meet programı aracılığıyla yapılmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlara göre 8. sınıflarda daha yoğun olmak üzere ortaokulun tüm kademelerinde öğretilen dil bilgisi sorularının LGS'de karşılık bulması, LGS'de yer verilen mevcut dil bilgisi soru sayısının yetersiz olduğu, LGS dil bilgisi soru sayısının Türkçe testinin en az %30'luk kısmını oluşturması, dil bilgisi sorularının ayrı bir bölüm gibi sorulmasından ziyade anlam sorularıyla birlikte bir bütün olarak ele alınması gerektiği görüşleri ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Dil Bilgisi, Liselere Geçiş Sistemi, LGS, Dil Bilgisi Kazanımları.*



TEACHERS' OPINIONS ON THE NECESSITY OF GRAMMAR QUESTIONS IN THE LGS

ABSTRACT:

Grammar is the branch of linguistics which focuses on the phonological, morphological and syntactic structure of languages and determines the rules accordingly. Teaching grammar begins from the primary level of education in the mother language courses. However, whether grammar questions should

be included in LGS is a debated issue. Although it is claimed that grammar being the natural segment of a given language should not take part in the exam, there some opposite ideas which base on that it must be independent grammar questions as it forms a learning motivation. The aim of the study is to reveal the teachers' opinions as to the necessity of grammar questions in LGS. The study group of the study consists of 20 Turkish teachers who have taught/are teaching at 8th level; who have taken/are taking responsibility for preparing questions in supportive courses of city question preparation commissions; who have prepare/are preparing questions or content for private publishing houses. The data for the study has was gathered through semi-structured interviews. The interviews were performed via the forms developed by the researcher on the basis of the guidance of the experts. Because of the pandemic situation the interviews were held through Zoom and Google Meet. According to the results gathered in the study, the grammar questions at all levels of secondary school, especially in the 8th grades, must be included in LGS, the number of existing grammar questions in LGS is insufficient, and the number of grammar questions in LGS is at least 30% of the Turkish test. It was also found out that the grammar questions should be considered as a part of comprehension questions rather than being a separate section.

Keywords: *Grammar, High School Entrance System, LGS, The Outcomes Of Grammar.*



GİRİŞ

Sekiz yıllık kesintisiz eğitimin ardından öğrenciler kendi ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda bir ortaöğretim kurumuna yerleşmek istemekte; bu durum belirli okullara yönelik daha yoğun bir ilginin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. “Bireyler eğitiminin kendilerine sağlayacağı faydadan en fazla düzeyde yararlanabilmek için ilköğretimden ortaöğretime ve oradan yükseköğrenime geçiş yapmayı arzularken devletler ise bu ihtiyacı karşılamaya ve ihtiyaç duydukları bireylerin niteliğini artıracak eğitimi verecek okulların sayısını artırmaya çalışmaktadır” (Kızkapan ve Nacaroğlu, 2019, s. 702). Şad ve Şahiner (2016) lise ve üniversite tercihlerinde bu kurumlara olan yoğun talebi karşılayabilmek için sınava katılan öğrencilerin bilgi düzeyleri ve alana yatkınlıklarını doğru bir şekilde ölçen objektif bir ölçme ve değerlendirme sistemine ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir.

Türkiye’de bu ihtiyacı karşılamada MEB tarafından ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçimi için gerçekleştirilen ulusal düzeyli merkezi ölçme-değerlendirme sınavları birçok değişikliğe uğrayarak günümüze kadar gelmiştir. “1998-2018 yılları arasında beş farklı sınav sistemi uygulanmıştır. Bunlar; Liselere Giriş Sına-

vı (LGS 1999-2003), Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS 2004-2006), 6, 7 ve 8. sınıflarda yapılan Seviye Belirleme Sınavı (SBS 2007-2013), Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG 2014-2017) ve en son sadece 8. sınıfta uygulanan LGS (2018)'dir" (Çelik, 2011). LGS 2021 yılında da uygulanmaya devam etmektedir.

2018 yılında uygulamaya konulan ve hâlen yürürlükte olan LGS'yle birlikte sınava katılım bir zorunluluk olmaktan çıkarılmış, bu bağlamda okullar sınavla öğrenci alanlar ve adrese dayalı sisteme göre öğrenci alanlar olmak üzere iki ayrı kategori içerisine alınmıştır. İki ayrı oturum hâlinde gerçekleştirilen LGS'nin birinci oturumunda sözel bölüm sınavı yapılmaktadır. Bu bölümde Türkçe (20 soru), T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük (10 soru), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (10 soru) ve Yabancı Dil (İngilizce) (10 soru) olmak üzere 50 soruya 75 dakika süre tanınmaktadır. İkinci oturumda sayısal bölüm sınavı yapılmaktadır. Bu bölümde ise Matematik (20 soru) ve Fen Bilimleri (20 soru) olmak üzere 40 soruya 80 dakika süre tanınmaktadır.

LGS'nin daha önceki bilgi temelli ve ezbere dayalı sınavlardan farklı olduğu, bilgiyi ezberlemek yerine bilgi okuyazarı olup elde ettiği bilgileri yorumlayabilen ve kendi öğrenme sürecini yönetebilen bireylere yönelik olduğu görülmektedir. Bunun temel sebebi, "Türkiye'de liseye yerleştirmeye yönelik sınavlar 2018 yılına kadar genel olarak bilgi temelli ve ezbere dayalı olarak yapılmaktaydı. Ancak bu sınavlar okuduğunu anlama ve sorgulama becerisinden uzaktı. Bunun yanında öğrenciler okuduğunu anlamayı ölçen uluslararası sınavlarda da istenilen başarıyı elde edemeyince, liseye giriş sınavlarına yönelik eleştiriler yapılmaya başlanmıştır" (Batur, Ulutaş ve Beyret, 2019, s. 600). Biber, Tuna, Uysal ve Kabuklu (2018) LGS sorularının ezber yapmaktan uzak ve yoruma dayalı bir anlayışla hazırlandığını aktarmışlardır. Günümüz dünyasında öğrencilere bilginin hazır olarak verilmesi değil, bilgiye ulaşım yollarının öğretilmesi gerekmektedir (Korkmaz ve Şahin, 2019).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019) yer verilen dil bilgisi kazanımlarının birbirini takip eden bir yapıda sarmal olarak hazırlanmış olduğu görülmektedir. LGS'de öğrencilerin cevaplaması istenilen soruların onlara dört yıllık ortaokul eğitimi içerisinde aktarılan konu ve kazanımlardan hazırlanmış olması gerekmektedir. Böylece gerçekleştirilen öğretimde programın üzerinde durduğu bütünlük, ölçme ve değerlendirme aşamasında da sağlanmış olacaktır.

2018 yılında uygulanmaya başlanan LGS'de yer verilen dil bilgisi soruları ve soruların bağlı bulunduğu konu ve kazanımlar Tablo 1'de aktarılmıştır.

Tablo 1. LGS dil bilgisi soru sayılarıyla soruların bağlı buldukları konu ve kazanımlar

Sınav Yılı	Soru Sayısı	Konu	Kazanım
2018	3	a. Anlatım Bozukluğu b. Cümle Türleri c. Fiilimsiler	a. T.8.3.8. Metindeki anlatım bozukluklarını belirler. Dil bilgisi yönünden anlatım bozuklukları üzerinde durulur.
			b. T.8.4.19. Cümle türlerini tanıır. Kavramsal tanımlamalara girilmez.
			c. T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar. Fiilimsilerin türleri fark ettirilir. Ekler ezberletilmez.
2019	3	a. Anlatım Bozukluğu b. Fiilimsiler c. Cümle Türleri	a. T.8.3.8. Metindeki anlatım bozukluklarını belirler. Dil bilgisi yönünden anlatım bozuklukları üzerinde durulur.
			b. T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar. Fiilimsilerin türleri fark ettirilir. Ekler ezberletilmez.
			c. T.8.4.19. Cümle türlerini tanıır. Kavramsal tanımlamalara girilmez.
2020	2	a. Cümlelerin Öğeleri b. Fiilimsiler	a. T.8.4.18. Cümlelerin öğelerini ayırt eder.
			b. T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar. Fiilimsilerin türleri fark ettirilir. Ekler ezberletilmez.

Tablo 1'de görüldüğü üzere LGS'de sorulan dil bilgisi soruları 8. sınıf konu ve kazanımlarını kapsamaktadır. 2018 ve 2019 LGS'de dil bilgisinden üçer soru, 2020 LGS'de iki soru sorulmuştur. Ancak 2021 yılında küresel salgından dolayı eğitimin ağırlıklı olarak uzaktan (çevrim içi) yürütülmesi sebebiyle 2021 LGS'de dil bilgisi sorusuna yer verilmemiştir.

Dil bilgisi öğretiminin gerekli ve önemli olduğunu vurgulayan çalışmaların (Aytaş ve Çeçen, 2010; Dolunay, 2010; Yağmur Şahin ve Abacı, 2019) yanı sıra öğrencilerin dil bilgisinden ziyade okuma, yazma, konuşma ve dinleme alanlarında yetkinleşmeleri gerektiğini vurgulayan görüşler de mevcuttur. Bu bağlamda LGS'de dil bilgisi sorularına yer verilmesinin gerekli ya da gereksiz olduğu üzerine tartışmalar söz konusudur.

Alanyazında daha önce sınavlara yönelik akademisyen, öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine başvuru yapılan çalışmalar (Çeçen ve Mete, 2011; Erden, 2020; Kuzu,

Kuzu ve Gelbal, 2019; Kertil, Gülbağcı Dede ve Gülen Ulusoy, 2021; Karakaya, Bulut ve Yılmaz, 2020; Şivkin, Aksoy ve Erdoğan, 2020; Ekinci Çelikpazu, 2019) mevcuttur. Bu çalışmada önceki çalışmaların bulgularına ek olarak dil bilgisi sorularının sınavlarda yer alıp almamasının gerekliliğine yönelik bir çerçeve çizilmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri şu şekilde oluşturulmuştur:

1. Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe Öğretim Programı'nda yer verilen dil bilgisi kazanımları LGS'de yeterli düzeyde temsil ediliyor mu?
2. LGS'de sorulan dil bilgisi soruları öğrenci düzeyine uygun mu?
3. Sizce LGS'de dil bilgisi sorularına yer verilmeli midir? Niçin?
4. Şayet gerekliyse LGS'deki mevcut dil bilgisi soru sayısı sizce yeterli midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

LGS dil bilgisi sorularının gerekliliği üzerine öğretmen görüşlerinin alındığı bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışmasından yararlanılmıştır. Creswell (2007) durum çalışmasını "Araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımı" olarak tanımlamıştır. Yin (1984) durum çalışmasında güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma yöntemi olarak aktarmıştır. "Diğer araştırma türlerinden ayrılan yönlerinden yola çıkarak, durum çalışmasının 'nasıl' ve 'niçin' sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemi olduğunu söylemek mümkündür" (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 289). Bu çalışmada, LGS'de dil bilgisi sorularının gerekliliği üzerine öğretmen görüşlerinin ayrıntılarıyla çok yönlü olarak ele alınması amaçlandığı için durum çalışmasından yararlanılması uygun görülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buna göre katılımcılar 8. sınıflarda derse girmiş ya da girecek olan, destekleme ve yetiştirme kurslarında görev almış ya da alıyor olan, MEB soru yazma komisyonlarında görev almış ya da fiilen bu görevi yürütüyor olan, özel yayınevlerine soru veya içerik hazırlamış ya da hazırlıyor olan Türkçe öğretmenleridir. Her bir grupta 5 katılımcı olmak üzere toplamda 20 Türkçe öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmada yer alan katılımcılara ait bilgiler

Katılımcı	Çalışmaya Katkısı	Mesleki Kıdem	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu
K1	MEB soru yazma komisyonunda görev almış/alan	5-10 yıl	E	25	Lisans
K2	MEB soru yazma komisyonunda görev almış/alan	15-20 yıl	K	38	Lisans
K3	MEB soru yazma komisyonunda görev almış/alan	15-20 yıl	E	40	Y. Lisans
K4	MEB soru yazma komisyonunda görev almış/alan	5-10 yıl	E	26	Lisans
K5	MEB soru yazma komisyonunda görev almış/alan	20 yıl ve üzeri	K	48	Y. Lisans
K6	Destekleme ve yetiştirme kurslarında görev almış/alan	1-5 yıl	K	24	Lisans
K7	Destekleme ve yetiştirme kurslarında görev almış/alan	5-10 yıl	E	26	Lisans
K8	Destekleme ve yetiştirme kurslarında görev almış/alan	20 yıl ve üzeri	K	50	Lisans
K9	Destekleme ve yetiştirme kurslarında görev almış/alan	1-5 yıl	E	25	Lisans
K10	Destekleme ve yetiştirme kurslarında görev almış/alan	5-10 yıl	E	26	Lisans
K11	8. sınıflarda Türkçe dersine girmiş/giren	5-10 yıl	K	28	Lisans
K12	8. sınıflarda Türkçe dersine girmiş/giren	5-10 yıl	E	30	Y. Lisans
K13	8. sınıflarda Türkçe dersine girmiş/giren	15-20 yıl	K	41	Lisans
K14	8. sınıflarda Türkçe dersine girmiş/giren	5-10 yıl	K	32	Y. Lisans
K15	8. sınıflarda Türkçe dersine girmiş/giren	20 yıl ve üzeri	E	47	Lisans

K17	Özel yayınevlerine soru ve içerik hazırlamış/hazırlayan	5-10 yıl	E	31	Lisans
K18	Özel yayınevlerine soru ve içerik hazırlamış/hazırlayan	1-5 yıl	K	29	Y. Lisans
K19	Özel yayınevlerine soru ve içerik hazırlamış/hazırlayan	10-15 yıl	K	42	Lisans
K20	Özel yayınevlerine soru ve içerik hazırlamış/hazırlayan	20 yıl ve üzeri	K	44	Lisans

Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcı olarak yer alan öğretmenlerin görüşlerini almada yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu, 12 sorudan oluşmaktadır ve bu soruların 6'sı katılımcılara ait bilgileri toplamaya yönelikken kalan 6'sı çalışmanın hedeflerine uygun olarak LGS dil bilgisi sorularının gerekliliği üzerine öğretmen görüşlerini alma amacını taşımaktadır. Görüşme formunda soruların hazırlanmasında uzman görüşü alınarak hareket edilmiş; bu bağlamda ikisi ölçme değerlendirme alanında, ikisi Türkçe eğitimi alanında aktif olarak görev yapan dört akademisyenin görüşlerine başvurulmuştur. Alan uzmanlarının yönlendirmeleri neticesinde görüşme formuna nihai hâli verilmiştir. Görüşme formları, görüşme öncesi e-posta üzerinden katılımcılara gönderilmiş, görüşme esnasında oluşabilecek yanlış anlamaların önüne geçmek için katılımcıların formu yazılı olarak da görmeleri sağlanmıştır.

Görüşme Süreci

Araştırma verilerinin toplanması küresel salgın süreci nedeniyle çevrim içi olarak gerçekleştirilmiştir. Çevrim içi görüşmelerin gerçekleştirilmesinde Google Meet ve Zoom programlarından yararlanılmıştır. Katılımcıların her biriyle daha önceden belirlenen bir zamanda çevrim içi görüşmeler yapılmış, her bir görüşme ortalama 25 dakika sürmüştür. Yapılan görüşmeler katılımcının bilgisi dâhilinde kayıt altına alınarak daha sonra bu kayıtlar üzerinde gerekli analizler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Türkçe öğretmenleriyle görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analizi yapılmıştır. Yirmi katılımcının ses kayıtlarının incelenmesi sonucunda öğretmen görüşme formundaki her bir soru ana tema ve alt temalara ayrılarak sınıflandırılmıştır. Veriler ilgili temalara kodlanmış ve daha sonra yorumlanmıştır.

Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Görüşme formu yoluyla elde edilen öğretmen görüşleri, iki ayrı araştırmacı tarafından içerik analizine tabi tutulmuştur. Her iki araştırmacının gerçekleştirmiş olduğu içerik analizi arasındaki tutarlılık Miles ve Huberman'ın (2015) Uzlaşma Yüzdesi = $\frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$ formülüne göre hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamada güvenirlilik %92 olarak bulunmuştur. Kalan %8'lik bölüm üzerinde değerlendirmeler yapılarak uzlaşmaya varılmıştır. Çalışmanın etik açıdan uygun olduğuna, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu tarafından 03.08.2021 tarihli ve 12 sayılı toplantısında oy birliği ile karar verilmiştir.

BULGULAR

1. Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın 1 numaralı sorusunda ortaya çıkan kodlar Tablo 3'te aktarılmıştır.

Tablo 3. TÖP dil bilgisi konularının LGS'de temsili

Yeterlilik	K4, K10, K11, K14, K18	5	25
Dengesizlik	K2, K6, K9, K15	4	20
Yetersizlik	K1, K3, K5, K7, K8, K12, K13, K16, K17, K19, K20	11	55

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların %50'den fazlasının öğretim programında verilen dil bilgisi konularının öğretim programında yeterli düzeyde temsil edilmediğini düşündükleri görülmektedir. Beş katılımcı yeterli olduğu konusunda görüş bildirirken dört katılımcının bu konuda bir dengesizlik olduğunu belirttikleri görülmektedir. Katılımcılardan K2,

“Bu konuda son iki, üç LGS hariç temsil edildiği söylenebilir. Ama programda yer alan ama hiç soru sorulmayan (çatılar gibi) konuların olması, öğretmenin buna zaman ayırması zaman kaybından başka bir şey değil.” şeklindeki görüşünde öğretimi yapılan dil bilgisi konularıyla LGS'de çıkan dil bilgisi soruları arasında var olan dengesizliğin eğitim-öğretim açısından bir zaman kaybı olduğunu belirtmiştir.

Bir diğer katılımcı K6'nın,

“Hayır, 8. sınıf kazanımlarını vermek için harcadığımız zaman ve enerji dikkate alındığında fiilimsi, cümlelerin öğeleri, fiilde çatı ve cümle türleri konularından sadece bir sorunun sorulması bu konuda denge olmadığını gösteriyor. Kendi adıma LGS'de sadece bir soru çıktığı için zamanımı artık parçada anlam ve muhakeme soruları için kullanıyorum.” şeklindeki görüşünde de aynı şekilde mevcut dengesizliğin emek kaybına yol açtığını, temsil sorunu sebebiyle bazı konulara ağırlık verirken bazılarını daha yüzeysel şekilde işlediğini belirttiği görülmektedir.

K8,

“Maalesef edilmiyor. Genel anlamda tüm Türkçe öğretmenlerinin ve öğrencilerin Türkçe dersi adına 8. sınıfta vaktinin çoğunluğunu dil bilgisi kazanımları meşgul ediyor. LGS’de ise 3 ya da 4 soruyla tüm dil bilgisine yer verilmesi hem diğer kazanımlara gereken önemin verilememesine hem de yıl boyu harcanan emek ve mesainin heba olmasına sebep oluyor.” şeklindeki görüşüyle temsil sorunundaki mevcut dengesizliğin eğitim-öğretim faaliyetlerini etkilediğini, dil bilgisi öğretiminin çok zaman almasına rağmen sınavda karşılık bulmaması sebebiyle zaman ve emeğin heba olmasına yol açtığını belirtmiştir.

Çalışmada görüşlerine başvuru olan bir diğer katılımcı olan K9’un aşağıdaki görüşleri de durumun tespiti açısından önemlidir:

“Eğitimin devamlılığı düşünüldüğünde bir sorun ortaya çıkıyor. Fiilimsi, cümlenin ögeleri, cümle türleri, fiilde çatı gibi konular dokuzuncu sınıfta da var. Hem 8 hem de 9. sınıfta aynı konuları işliyorlar. Sorular kazanımları destekler nitelikte ama konular gereksiz yoğunlukta. Türkçenin dört temel becerisini ölçmek dururken dil bilgisi konularıyla çocukları boğuyoruz. Soru sayısı az ama bunun için harcanan zaman çok.”

K9’un dil bilgisi konularının yoğunluğu sebebiyle bunlara harcanan zamanın çok olmasına karşın sınavda dil bilgisi soru sayısının az olmasının bir çelişki ortaya koyduğunu belirttiği görülmektedir. Bu durumun dil bilgisi konuları açısından gereksiz bir yoğunluk oluşturduğunu, dört temel beceri için kullanılacak zamanın gereksiz yere buraya aktarıldığını ifade etmiştir.

2. Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın 2 numaralı sorusunda ortaya çıkan kodlar Tablo 4’te aktarılmıştır.

Tablo 4. LGS dil bilgisi sorularının öğrenci düzeyine uygunluğu

Kodlar	Katılımcılar	N	Yüzde
Uygunluk	K1, K2, K4, K5, K7, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K18, K19	15	75
Uygunsuzluk	K3, K6, K8, K17, K20	5	25

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların %75'inin LGS'de sorulan dil bilgisi sorularının öğrenci düzeyine uygun olduğu yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. LGS dil bilgisi sorularının öğrenci seviyesine uygun olmadığını belirten beş katılımcının bu konuda farklı tespitleri vardır. Buna göre,

K6,

“2018, 2019, 2020 LGS dil bilgisi sorularına baktığımızda çok zorlayıcı olmadığını görüyoruz. Ancak soruların daha basit düzeyde sorulması gerektiğini düşünüyorum. Örneğin fiilimsi sorusu sorulacaksa alt türlerine girmeden fiil ile fiilimsi farkının sorulması daha uygun olur.” şeklindeki görüşüyle LGS dil bilgisi sorularının öğrencilerin konuyu temel düzeyde bilip bilmediklerini sorgulaması gerektiğini belirtmiştir.

K17,

“Bu kadar yoğun bir dil bilgisi öğretiminin ardından sınavda öğrencilerin karşısına çıkacak dil bilgisi sorularının ayırt edici olması gerektiğini düşünüyorum. Geçtiğimiz yıllarda çıkan sorular maalesef bu ayırt ediciliğe sahip değildi.” görüşüyle K6'nın aksine dil bilgisi öğretiminin yoğunluğunun sınavda karşılıklı bulması gerektiği, bu yüzden soruların ayırt ediciliğinin mevcut hallerinden daha yüksek olmasını belirttiği görülmektedir.

LGS'de sorulan dil bilgisi sorularının öğrenci düzeyine uygun olduğunu belirten görüşler arasından dikkat çeken bir görüş olarak K2'nin,

“Sorulan soruların öğrenci düzeyine genel olarak uygun olduğunu düşünüyorum. Özellikle bu soruları cevaplayan öğrencilerin Türkçe dersinde üst düzey olduğunu düşünüyorum.” ifadeleriyle dil bilgisi sorularını doğru cevaplayan öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine sahip olabilen; analiz, sentez ve değerlendirme yapabilen öğrenciler olduğunu belirtmiştir.

Üç numaralı araştırma sorusuna bağlı olarak alınan cevaplardan bir diğeri olarak K11,

“Zorluk derecesi konulara göre değişiyor fakat soruların çok zorlayıcı olduğunu düşünmüyorum.” ifadeleriyle K2'nin aksine LGS'de sorulan dil bilgisi sorularını çözenin çok zor olmadığını belirtmiştir.

3. Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın 3 numaralı sorusunda ortaya çıkan kodlar Tablo 5 ve Tablo 6'da aktarılmıştır.

Tablo 5. LGS'de dil bilgisi sorularının gerekliliği

Kodlar	Katılımcılar	N	Yüzde
Yer verilmelidir	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K10, K11, K12, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20	18	90
Yer verilmemelidir	K9, K13	2	10

Tablo 5'te LGS dil bilgisi sorularına yer verilip verilmemesi gerektiği üzerine ortaya çıkan kodlar aktarılmıştır. Buna göre iki katılımcı hariç tüm katılımcıların LGS'de dil bilgisi sorularına yer verilmesinin gerekli olduğunu vurguladıkları görülmüştür. Bu konuda zıt fikir beyan edenlerden biri olarak K9,

“Kesinlikle yer verilmemelidir. Bunun yerine metin türü, yazım ve noktalama sorularının artırılması gerekmektedir.” görüşünü ifade etmiştir.

LGS'de dil bilgisi sorularına yer verilmesini ifade eden görüşlere örnek olarak K1,

“Yer verilmelidir. Çünkü dilin kurallarını bilmeyen kişi okuduğunu anlamada istenen performansı yakalayamaz. Dil var olan her şeyiyle bir bütündür. Dil canlıdır. İnsan vücudu gibi. Herhangi bir organımızın bakımını ihmal edersek bunun acısı bütün vücuttan çıkar. Dilin gramer kurallarını ihmal etmek sorunlara yol açar.” görüşünü ifade etmiştir. K1, bu görüşüyle dilin bir bütün olarak ele alınması gerektiğini, dil bilgisinin de bunun tabii bir parçası olduğunu vurgulamıştır.

K2,

“Bana göre yer verilmeli çünkü bir dilin temelini oluşturan gramerin bilinmemesi, dilin mantığının anlaşılmasına neden olmakta fikrine sahibim.” ifadesiyle dilin gramer olmadan anlaşılamayacağını belirtmiştir.

K6,

“LGS'de dil bilgisi sorusu sorulmalıdır. Ancak bu sorular sayısal derslerdeki formül-çözüm ilişkisi içinde değil, anlam içinde eriterek sorulmalıdır. Örneğin çatı konusunda soru kökünde etken-edilgen şeklinde değil de ‘Hangisi başkası tarafından yapılmıştır?’ olarak sorulması gerektiğini düşünüyorum.” ifadeleriyle dil

bilgisinin bir kurallar bütünü olmaktan ziyade bağlam içerisinde ele alınması gerektiğine dikkat çekmiştir.

K12,

“Kesinlikle yer verilmelidir. Dil bilgisi soruları çocukların günlük hayatta kullanacağı kurallardan oluşmalı. Örneğin dilekçe, tutanak yazımı, büyük harflerin yazımı vb. ama fiilimsiye gerek olmayabilir.” ifadeleriyle dil bilgisinin kişinin günlük hayatta ihtiyaç duyulduğu şekliyle ele alınarak bir ihtiyaç hâline getirilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Tablo 6. LGS'de dil bilgisi sorularının gereklilik sebebi

Kodlar	Katılımcılar	N	Yüzde
Yeterlilik	K1, K3, K6, K11, K14, K18	6	30
Yetersizlik	K2, K4, K5, K7, K8, K10, K12, K13, K15, K16, K19, K20	12	60
Fazlalık	K9, K17	2	10

Tablo 6 incelendiğinde “ayrıt edicilik”, “gereklilik”, “başarı” ve “dilini doğru kullanımı” kodlarının ortaya çıktığı görülmektedir. Ayrıt edicilik kodunda yer alan öğretmen görüşleri, dil bilgisi öğretiminin karşılığını bulması amacıyla sınavlarda bu sorulara yer verilmesi ve bu soruları doğru cevaplayan öğrencilerin belirli bir ayrıt edicilik sağlamış olması gerektiği üzerinde durmuşlardır. Bu görüşlere örnek olarak K1,

“Sonuçta verilen bir emek var, çalışan ile çalışmayanın ayrıt edilmesi hususu var. Belirleyici soruların oluşturulması açısından LGS'de dil bilgisi sorularına yer verilmelidir.”

K6,

“8. sınıf öğrencisi LGS'de soru çıkmayan ya da az soru çıkan konuya -haklı olarak- ilgi göstermiyor. Sınavı odak noktası olarak alan bir öğrenci ‘Sorulmuyorsa gereksizdir.’ Ya da ‘Sorulmayacaksa neden öğreniyim?’ şeklinde düşünüyor. Sınavın mantığı öğrencinin neyi, ne kadar öğrendiğini tespit etmek değil de ‘eleme yapmak’ olunca bu konu buralara geliyor maalesef.”

K8,

“Öğrencinin yıl boyunca uzun zaman ve emek harcıyarak öğrendiği konulardan soru gelmemesi mantıksız olacaktır. Ayrıca programda dil bilgisi kazanımının olması ancak LGS’de soru sorulmaması Türkçe dersine karşı ilgisizliğe sebep olacaktır.”

Görüldüğü üzere görüşleri ayırt edicilik koduna bağlı olan öğretmenler, öğretimi yapılan bir konunun sınavlarda doğal olarak öğrencilerin karşısına çıkması, dolayısıyla öğrencilerin ilgili kazanımları edinip edinmediklerinin ölçülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte üç katılımcı dil bilgisi öğretiminin gerekliliği üzerinde dururken dört katılımcı başarılı olmak için dil bilgisinin bir ölçüt olduğu görüşünü ifade etmişlerdir. Sekiz katılımcı ise dilin doğru kullanımı açısından dil bilgisinin gerekli olduğu görüşünü ifade etmişlerdir. Söz konusu görüşlere örnek olarak K4,

“Dilin kurallarını öğrenebilmeleri ve dili daha düzgün kullanabilmeleri için dil bilgisine yer verilmelidir.”

K7,

“Dil bilgisi Türkçenin bel kemiğidir. Dil bilgisi kurallarını bilmeyen bir öğrencinin cümleyi, paragrafı anlamasını bekleyemeyiz. Türkçe; okuma, dinleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi olarak ayrılmaz bir bütündür.”

K10,

“Dil kurallarını öğrenebilmeleri ve daha düzgün kullanılması için yer verilmiştir.”

K12,

“Çocuklar dilimizin kurallarını bilmeli, dil bilincine sahip olmalıdır. Özellikle yazım kuralları, noktalama işaretleri. Dolayısıyla bu bilgileri sınavda ölçülmelidir.”

K19,

“Dil bilgisi Türkçe eğitiminin ya da genel anlamda dil eğitiminin temel yapı taşlarından biridir. Dil bilgisi öğrencilerin dilsel ve zihinsel becerilerini geliştirmek amacıyla öğretildiğinden dolayı dil eğitimi için amaçtan çok bir araç niteliğindedir. Buna göre öğrencilerin Türkçe dil bütünlüğünü ve okuma, anlama, anlatım gibi Türkçenin temel becerilerini bütünüyle değerlendirebilmemiz için dil bilgisi soruları da mutlaka yer almalıdır.”

4. Araştırma sorusuna yönelik bulgular

Araştırmanın 4 numaralı sorusunda ortaya çıkan kodlar Tablo 7'de aktarılmıştır.

Tablo 7. LGS dil bilgisi soru sayılarının yeterliliği

Kodlar	Katılımcılar	N	Yüzde
Yeterlilik	K1, K3, K6, K11, K14, K18	6	30
Yetersizlik	K2, K4, K5, K7, K8, K10, K12, K13, K15, K16, K19, K20	12	60
Fazlalık	K9, K17	2	10

Tablo 7 incelendiğinde altı numaralı araştırma sorusuna bağlı olarak “yeterlilik”, “yetersizlik” ve “fazlalık” kodlarına ulaşıldığı görülmektedir. Katılımcılardan ikisinin soru sayısının fazla olduğunu beyan ettiği görülmektedir. Bunlardan K9,

“Soru sayısı fazladır. Azaltılmalı ve aşamalı bir şekilde sıfırlanmalıdır. Noktalama, yazım ve metin türlerine bağlı sorular artırılmalıdır.” diyerek dil bilgisi sorularının kademeli olarak sıfırlanması gerektiğini ifade etmiştir.

LGS'de sorulan mevcut dil bilgisi soru sayısının yeterli olduğunu belirten altı katılımcı vardır. Katılımcılardan on ikisi soru sayısının yetersiz olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Katılımcılardan K12 ve K13, soru sayısında bir oran gözetilmesi gerektiği, bu bağlamda LGS'de sorulacak dil bilgisi soru sayısının en az %30 oranında olmasını düşündüklerini aktarmışlardır. Diğer katılımcıların görüşlerinden örnek olarak,

K6,

“Tüm kazanımlardan soru sorulmalıdır. Bu soru sayısının artması anlamına gelmez. Örneğin ‘Metnin dil ve anlatımıyla ilgili hangisi...?’ türündeki sorularda dört kazanımla ilgili soru sorulabiliyor. Dil bilgisi için de bu uygulanabilir. Fiilimsiyi ayrıca sormak yerine cümle türleri sorulabilir. Cümle türleri konusunda yapıya göre cümleleri cevaplayabilmek için fiilimsiyi bilmeniz gerekir. Tek soruyla iki kazanım sorulabilir. Yahut noktalama sorusunda yüklemden uzak düşen özneyi belirtmek için, kullanılan virgüllü cevaplamak için mecburen cümlenin öğelerini bilmek zorunda öğrenci. Bu durumda ayrıca öğe sorusu sormak zorunda kalmazlar. Anlatım bozukluğu başlığı altında sorulan soruda çatı uyumsuzluğu sorulursa aynı anda fiilde çatı kazanımı sorulmuş olur. Örnekleri çoğaltmak mümkün. Bu anlamda soru sayısından ziyade içeriği zenginleştirilmeli ve deyim yerindeyse bir taşla iki kuş vurulmalı.” ifadeleriyle hem tüm dil bilgisi kazanımlarına hitap edilebileceğini hem de soru sayısının yeterli olacağını vurgulamıştır.

K7,

“Mevcut sistemde 3 ya da 4 dilbilgisi sorusu var. Bu sayı 5 ya da 6 olarak güncelenebilir. En azından verilen tüm dil bilgisi kazanımlarından birer soru sorulabilir.” sözleriyle öğrencilere 8. sınıfta aktarılan tüm dil bilgisi konularından soru sorulması gerektiğini belirtmiştir.

K10,

“LGS’deki mevcut dil bilgisi soruları bence yeterli değildir. En azından derslerde sınava yönelik bir motivasyon sağlama açısından bile hiç olmazsa yedi ve sekizinci sınıftaki dil bilgisi kazanımlarına LGS’de yer verilmelidir.” ifadeleriyle dil bilgisi anlatımında bütünlüğün sağlanması açısından daha alt sınıflarda işlenen dil bilgisi konularına bağlı kazanımlardan da soru sorulabileceğini aktarmıştır.

K19,

“Bence yetersiz çünkü öğrenciye anlatılan her konudan soru gelmeli. Çocuklar beş üniteden sorumlular ama iki ya da üç üniteden soru çıkıyor. Bu da hâliyle yeterli olmuyor.” ifadeleriyle LGS dil bilgisi sorularının programdaki kazanımların tamamını kapsaması bakımından artırılması, bu anlamda en az beş soru sorulması gerektiğini vurgulamıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

LGS dil bilgisi sorularının gerekliliği üzerine öğretmen görüşlerinin alındığı bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlara göre Türkçe öğretmenleri öğretim programındaki (MEB, 2019) dil bilgisi kazanımlarının LGS’de yeterli düzeyde temsil edilmediğini ve dil bilgisi kazanımlarının dengesiz bir dağılım sergilediğini aktarmışlardır. LGS dil bilgisi sorularının öğrenci düzeyine uygunluğu konusunda Türkçe öğretmenlerinin %75’i soruların öğrenci seviyesine uygun olduğunu ifade etmişlerdir. LGS’de dil bilgisi sorularına yer verilmesi gerektiğini ifade eden Türkçe öğretmenleri öğrencilerin dil bilgisi sayesinde dilin doğru kullanımı konusunda ilerleme sağlayacaklarını ve başarılı olma yolunda dil bilgisinin gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Türkçe öğretmenleri %60 oranında LGS dil bilgisi soru sayısının yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Kalan %40’lık kısımda ise LGS dil bilgisi sorularının yeterli ve fazla olduğu üzerine görüş bildirmişlerdir.

Katılımcıların çoğunlukla üzerinde durduğu konu, 8. sınıf müfredatına bağlı olarak sırasıyla filimsiler, cümlelerin öğeleri, fiilde çatı, cümle türleri ve anlatım bozuklukları konularının işlendiği; bu konuların işlenmesinin bütün bir öğretim yılı boyunca sürdüğü, ilgili kazanımların öğrencilere kazandırılması için ciddi anlamda zaman ve emek verildiğidir. Buna rağmen LGS’de 8. sınıf dil bilgisi konularının tamamına yer verilmeyen olmasının öğrenci ve öğretmenlerde motivasyon kaybına

yol açtığı, özellikle öğrencilerin sınavda soru gelmeyecek bir konuyu öğrenmeye karşı direnç gösterdikleri vurgulanmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre dil bilgisi dilin ayrı bir parçası gibi düşünülmemeli; bağlam oluşturmak, sözcükler, cümleler ve parçalar arasında anlam ilgisi kurmak, okuduğunu anlamak, anladığını yazılı ve sözlü olarak ifade etmek için dil bilgisinin temel düzeyde biliniyor olması gerekmektedir. Boylu, Ustabulut & İnal (2022) çalışmalarında dil bilgisi öğrenme inancının, dil bilgisinin iyi bir şekilde öğrenilmesinde etkili olduğunu belirlemişlerdir. Bu anlamda dil bilgisinin ana dilin ayrı parçası olmadığı ve ana dilin bilinçli kullanımı için dil bilgisinin önemli olduğu düşüncesi öğrencilere kazandırılmalıdır. Katılımcılar, LGS'de 8. sınıflarda işlenen tüm dil bilgisi konularına yönelik sorulara yer verilmesi gerektiğini ifade etmekle beraber sınavda dil bilgisinin en az %30 orana sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Çalışmada ulaşılan sonuçlar, Aytaş ve Çeçen'in (2010) "Dil kullanımını doğru, düzgün ve sistemli hâle getirmesi, dil bilgisi öğretimi gerekli kılmaktadır."; Yağmur Şahin ve Abacı'nın (2019) "... iyi bir dil bilgisi öğretimi sayesinde geleceğin teminatı olan öğrencilerimiz, ana dilinin zenginliklerinin farkına vararak ana dilini daha iyi kullanacak, daha zengin bir Türkçeye sahip olacak, çevreyle daha iyi iletişim kurabileceklerdir." görüşleriyle uyum sağlamaktadır. Çalışmada bazı katılımcıların dil bilgisi sorularının diğer sorularla birlikte ele alınarak Türkçenin ayrılmaz bir parçası olduğunun öğrencilere kavratılması gerektiği görüşü Çeçen ve Aytaş'ın (2008) dil bilgisi becerisinin metne dayalı eğitim verilmek suretiyle geliştirilebileceği ve Gözlet ve Çifci'nin (2021) dil bilgisi ana dili eğitiminde temel dil becerilerinin gelişimi ve bireyin bu becerileri etkin kullanımı için gereklidir görüşleriyle uyum göstermektedir. Katılımcıların dil bilgisi öğretiminin ana dili dersinin doğal bir parçası olması ve bu bağlamda seçme sınavlarında öğrencilerin bu konulardan sorumlu olmalarının da aynı şekilde gerekli olduğu görüşü, Dolunay'ın (2010) dil bilgisi öğretiminin bir amaç değil öğrencilere dört temel dil becerisini kazandırmada yararlanılabilecek bir araç olduğu görüşüyle de uyum göstermektedir. Çalışmada elde edilen LGS'de dil bilgisi sorularına yer verilmesi gerektiğini sonucu Yaman ve Karaaslan (2010) ile Ekşi, Kır ve Benzer'in (2021) öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi gerekli buldukları görüşleriyle uyumludur. Dil bilgisi kazanımlarının LGS'de yeterli düzeyde temsil edilmediği sonucu da Benzer'in (2019) merkezi sınavlar ile öğretim programının uyuşmadığı sonucuyla örtüşmektedir.

Çalışmada ulaşılan sonuçlardan hareketle öğrencilere dil bilgisinin dilin doğal ve önemli bir parçası olduğu aktarılmalı, dil bilgisi öğretiminin sınavlara hazırlık için değil, ana dilini daha nitelikli kullanmak için yapılması gerektiği kavratılmalıdır. Bununla birlikte öğretimi yapılan dil bilgisi konularına liselere geçiş sınavlarında yeterli ve dengeli şekilde yer verilmesi konusunda gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

TEŞEKKÜR VE AÇIKLAMALAR

Çalışmamıza katkı sağlayan tüm katılımcılara teşekkür ederiz.

Çıkar Çatışması

Makalenin yazarları arasında, çalışma kapsamında herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Yazar Katkısı

Katkı Düzeyi 1. Yazar: %60 – 2. Yazar: %40

KAYNAKLAR

- Aytaş, G. & Çeçen, M. A. (2010). Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yeri ve önemi. TÜBAR-XXVII, 77-89.
- Batur, Z., Ulutaş, M. & Beyret, T. N. (2019). 2018 LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri hedefleri açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, 48(1), 595-615.
- Benzer, A. (2019). Dil bilgisi öğretiminde öğretim programı, ders kitabı ve merkezî sınav çıkmazı. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 76(Güz), 291-323.
- Biber, A. Ç., Tuna, A., Uysal, R. & Kabuklu, Ü. N. (2018). Liselere geçiş sınavının örnek matematik sorularına ve yeni sınav sistemine dair destekleme ve yetiştirme kursu matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Asya Öğretim Dergisi*, 6(2), 63-80.
- Boylu, E., Ustabulut, M. Y. & İnal, E. (2022). Grammar-learning beliefs of students who learn Turkish as a foreign language. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(1), 32-50.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). SAGE Publications.
- Çeçen, M. A. & Aytaş, G. (2008). Metne dayalı dil bilgisi öğretiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarısına etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, V(1), 133-149.
- Çeçen, M. A. & Mete, G. (2011). 6-8. sınıflarda dil bilgisi etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 47-62.
- Çelik, Z. (2011). Ortaöğretime geçiş sınav sistemleri ve politikaları. 21. yüzyılda Türkiye'nin eğitim ve bilim politikaları. 21. Yüzyılda Türkiye'nin Eğitim ve Bilim Politikaları Sempozyumu'nda sunulmuş sözlü bildiri. 10-11 Aralık 2011, Ankara.
- Dolunay, S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 275-284.
- Ekinci Çelikkpazu, E. (2019). Dilin temel işlevi ve Türkçenin yapısı açısından 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki dil bilgisi kazanımlarının aşamallığı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 107-125. <https://doi.org/10.17556/erziefd.466384>
- Ekşi, S., Kır N., ve Benzer A. (2021). Dil bilgisi öğretimine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (REFAD)*, 1(1), 58-79
- Erden, B. (2020). Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi beceri temelli sorularına ilişkin öğretmen görüşleri. *AJER - Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 270-292.
- Gözlet, D. ve Çıfci, M. (2021). Dil bilgisi öğretiminin Türkçe eğitimindeki yeri. *Homerus*, 4(1), 11-20. <https://doi.org/10.33390/homerus.4.1.02>
- Karakaya, F., Bulut, A. E. & Yılmaz, M. (2020). Fen lisesi öğretmenlerinin TEOG ve LGS sistemlerine yönelik görüşleri. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 116-126.
- Kertil, M., Gülbağcı Dede, H. & Gülen Ulusoy, E. (2021). Skill-based mathematics questions: What do middle school mathematics teachers think about and how do they implement them? *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(1), 151-186. <https://doi.org/10.16949/turkbilmat.774651>
- 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.
- 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)*, 1, 112-130. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.559002>.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). Nitel veri analizi: Genişletilmiş bir kaynak kitap. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev. Eds). Ankara: Pegem Akademi.
- MEB. (2018). 1-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.
- Şad, S. N. & Şahiner, Y. S. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *Elementary Education Online*, 15(1), 53-76. <https://doi.org/10.17051/ieo.2016.78720>
- Şivkin, S., Aksoy, V. C. & Gür Erdoğan, D. (2020). LGS'de sorulan PISA tarzı matematik sorularını doğru cevaplama ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 148-159.
- Yaman, H. ve Karaaslan, F. (2010). İlköğretim Türkçe dersi programına göre dil bilgisi öğretiminin etkililiği: nitel bir araştırma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14, 251-269.
- Yağmur Şahin, E. & Abacı, E. (2019). Dil bilgisi öğretiminin önemi, amaçları ve ilkeleri: Bir literatür özeti. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 286-294.
- Boylu, E., Ustabulut, M. Y. & İnal, E. (2022). Grammar-learning beliefs of students who learn Turkish as a foreign language. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(1), 32-50.
- Yin, R. (1984). *Case study research: Design and methods*. (3. Basım). California: Sage Publications.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

TEACHERS' OPINIONS ON THE NECESSITY OF GRAMMAR QUESTIONS IN THE LGS

ABSTRACT:

Grammar is the science that reveals the rules by examining the language in terms of sound, form, vocabulary, sentence meaning, and structure. Grammar teaching is started through mother tongue lessons from the first stages of education. On the other hand, there are discussions about whether to include grammar questions in the High School Entrance Exam (LGS). In addition to the view that grammar is a natural part of the language, it is not necessary to deal with it as a separate section in the exams, there are also opinions that grammar should be asked as separate questions in order to create learning motivation. The aim of this study is to reveal the opinions of Turkish teachers on the necessity of grammar questions in the LGS. The study group of the research is twenty Turkish teachers who have given or are giving lectures in the 8th grade; , who have taken or are taking part in support and training courses and provincial question writing commissions, and have prepared or are preparing questions or content for private publishing houses. The research data were obtained through semi-structured interviews. The interviews were conducted through a semi-structured interview form created by the researchers under the guidance of field experts and were made through the Zoom and Google Meet programs due to the pandemic measures. According to the results obtained in the study, opinions emerged to the effect that the grammar questions taught at all levels of secondary school, especially in the 8th grades, should find answers in the LGS, that the number of existing grammar questions in the LGS is insufficient, that the number of LGS grammar questions should be at least 30% of the Turkish test, and that the grammar questions should be considered as a whole with meaning questions rather than being asked as a separate section.

Keywords: *Grammar, High School Entrance System, LGS, The Outcomes Of Grammar.*



LGS'DE DİL BİLGİSİ SORULARININ GEREKLİLİĞİ ÜZERİNE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

ÖZ:

Dil bilgisi; dili ses, biçim, söz varlığı, cümle anlamı ve yapısı gibi bakımlardan inceleyerek kurallarını ortaya koyan bilim dalıdır. Dil bilgisi öğretimi eğitim-öğretimin ilk kademelerinden itibaren ana dili dersleri yoluyla başlatılmaktadır. Buna karşılık LGS'de dil bilgisi sorularının yer alıp almamasına yönelik tartışmalar mevcuttur. Dil bilgisinin dilin doğal bir parçası olması sebebiyle sınavlarda ayrı bir bölüm olarak ele alınmasına gerek olmadığı görüşünün yanı sıra dil bilgisi öğretiminin öğrenme motivasyonu oluşması bakımından ayrı sorular olarak sorulması gerektiği üzerine görüşler

de mevcuttur. Bu çalışmanın amacı LGS dil bilgisi sorularının gerekliliği üzerine Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu 8. sınıflarda ders vermiş ya da veriyor olan; destekleme ve yetiştirme kurslarında, il soru yazma komisyonlarında görev almış ya da alıyor olan ve özel yayınevlerine soru veya içerik hazırlamış ya da hazırlıyor olan yirmi Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Görüşmeler, araştırmacılar tarafından alan uzmanlarının rehberliğinde oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla gerçekleştirilmiş ve salgın tedbirleri sebebiyle Zoom ve Google Meet programı aracılığıyla yapılmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlara göre 8. sınıflarda daha yoğun olmak üzere ortaokulun tüm kademelerinde öğretilen dil bilgisi sorularının LGS'de karşılık bulması, LGS'de yer verilen mevcut dil bilgisi soru sayısının yetersiz olduğu, LGS dil bilgisi soru sayısının Türkçe testinin en az %30'luk kısmını oluşturması, dil bilgisi sorularının ayrı bir bölüm gibi sorulmasından ziyade anlam sorularıyla birlikte bir bütün olarak ele alınması gerektiği görüşleri ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Dil Bilgisi, Liselere Geçiş Sistemi, LGS, Dil Bilgisi Kazanımları.



INTRODUCTION

After eight years of uninterrupted education, students want to be placed in a secondary education institution in line with their interests, wishes, and needs; this situation leads to the emergence of a more intense interest towards certain schools. "While individuals desire to transition from primary education to secondary education and from there to higher education in order to benefit as much as possible from the benefits of their education, states are trying to meet this need and increase the number of schools that will provide education that will increase the quality of the individuals they need" (Kızılkapan & Nacaroğlu, 2019, p. 702). Şad and Şahiner (2016) stated that in order to meet the high demand for these institutions in high school and university preferences, an objective measurement and evaluation system is needed that accurately measures the knowledge levels of the students who take the exam and their predisposition to the field.

In meeting this need in Turkey, the national-level central assessment-evaluation exams held by the Ministry of National Education for the selection of students for secondary education institutions have survived to the present day by undergoing many changes. "Five different exam systems were applied between 1998 and 2018. These are the High School Entrance Exam (LGS 1999-2003), the Secondary Education Institutions Selection and Placement Exam (OKS 2004-2006), the Placement Exam for 6th, 7th and 8th grades (SBS 2007-2013), the Transition from Basic Education to Secondary Education (TEOG 2014-2017), and the LGS (2018) which is applied only in 8th grade" (Çelik, 2011). The LGS continues to be implemented in 2021 as well. With the LGS, which was put into practice in 2018 and is

still in effect, participation in the exam has been removed from being compulsory, and in this context, schools have been included in two separate categories: those who take students through the exam and those who take students according to the address-based system. In the first session of the LGS, which is held in two separate sessions, a verbal section exam is given. In this section, 75 minutes are allowed for 50 questions, namely Turkish (20 questions), T.R. History of the Revolution and Kemalism (10 questions), Religious Culture and Moral Knowledge (10 questions), and Foreign Language (English) (10 questions). In the second session, a numerical section exam is given. In this section, 80 minutes are given for 40 questions, including Mathematics (20 questions) and Science (20 questions).

It is seen that the LGS is different from previous knowledge-based and rote-based exams, and it is aimed at individuals who are information literate and can interpret the information they obtain and manage their own learning process instead of memorizing information. The main reason for this is that “until 2018, exams for high school placement in Turkey were generally knowledge-based and based on memorization. However, these exams were far from reading comprehension and questioning skills. In addition, when the students could not achieve the desired success in the international exams that measure reading comprehension, criticism began to be made about the high school entrance exams” (Batur, Ulutaş, & Beyret, 2019, p. 600). Biber, Tuna, Uysal and Kabuklu (2018) stated that the LGS questions were prepared with an understanding based on interpretation and far from memorizing. In today’s world, students should not be given ready-made information, but the ways of accessing information should be taught (Korkmaz & Şahin, 2019).

It is seen that the grammar acquisitions included in the Turkish Language Curriculum (MEB, 2019) are prepared in a spiral manner in a sequential structure. The questions that students are asked to answer in the LGS should be prepared from the subjects and acquisitions transferred to them during the four-year secondary school education. Thus, the integrity that the curriculum emphasizes for the teaching carried out will also be ensured during the measurement and evaluation phase.

The grammar questions in the LGS, which started to be implemented in 2018, and the subjects and acquisitions that the questions are related to are given in Table 1.

Table 1. The number of LGS grammar questions and the subjects and acquisitions related to the questions

Exam Year	Number of Questions	Subject	Acquisition
2018	3	a. Incoherency b. Sentence Types c. Gerundials	a. T.8.3.8. Identifies the incoherencies in the text. Incoherencies are emphasized in terms of grammar.
			b. T.8.4.19. Recognizes sentence types. Conceptual definitions are not included.
			c. T.8.3.9. Comprehends the functions of the gerundials in the sentence. The types of gerundials are recognized. Suffixes are not memorized.
2019	3	a. Incoherency b. Gerundials c. Sentence Types	a. T.8.3.8. Identifies the incoherencies in the text. Incoherencies are emphasized in terms of grammar.
			b. T.8.3.9. Comprehends the functions of the gerundials in the sentence. The types of gerundials are recognized. Suffixes are not memorized.
			c. T.8.4.19. Recognizes sentence types. Conceptual definitions are not included.
2020	2	a. The elements of the sentence b. Gerundials	a. T.8.4.18. Distinguishes the elements of the sentence.
			b. T.8.3.9. Comprehends the functions of the gerundials in the sentence. The types of gerundials are recognized. Suffixes are not memorized.

As can be seen in Table 1, the grammar questions asked in the LGS cover the 8th grade topics and acquisitions. Three questions were asked from grammar in the 2018 and 2019 LGS, and two questions were asked in the 2020 LGS. However, due to the global pandemic in 2021, grammar questions were not included in the 2021 LGS, since the education was mainly carried out remotely (online).

In addition to the studies emphasizing that grammar teaching is necessary and important (Aytaş & Çeçen, 2010; Dolunay, 2010; Yağmur Şahin & Abacı, 2019), there are also opinions emphasizing that students should become competent in reading, writing, speaking and listening rather than grammar. In this context, there are debates on whether it is necessary or unnecessary to include grammar questions in the LGS.

Studies in the literature that previously consulted the opinions of academics, teachers, students and parents about exams (Çeçen & Mete, 2011; Erden, 2020;

Kuzu, Kuzu, & Gelbal, 2019; Kertil, Gülbağcı Dede & Gülen Ulusoy, 2021; Karakaya, Bulut, & Yılmaz, 2020; Şıvıkın, Aksoy, & Erdoğan, 2020; Ekinci Çelikpazu, 2019) are available. In addition to the findings of previous studies, the aim of this study is to draw a framework for the necessity of whether grammar questions should be included in the exams.

For this purpose, the sub-problems of the research were formed as follows:

1. According to Turkish teachers, are the grammar acquisitions included in the Turkish Curriculum adequately represented in the LGS?
2. Are the grammar questions asked in the LGS appropriate for the level of the student?
3. Do you think that grammar questions should be included in the LGS? Why?
4. If they are necessary, do you think the current number of grammar questions in the LGS is sufficient?

METHOD

Research Model

In this study, in which teachers' opinions were obtained on the necessity of grammar questions in the LGS, a case study, which is one of the qualitative research designs, was used. Creswell (2007) defines the case study as "a qualitative research approach in which the researcher examines one or more limited cases over time with data collection tools that include multiple sources (observations, interviews, audio-visualls, documents, reports), and in which cases and case-related themes are defined". Yin (1984) expressed the case study as an empirical research method that studies a current phenomenon within its own real-life framework (content), and that is used in situations where the boundaries between the phenomenon and the content it is in are not clear-cut and more than one source of evidence or data is available. "Departing from the aspects that differ from other types of research, it is possible to say that the case study is a research method that is based on the questions of 'how' and 'why' and allows the researcher to examine a phenomenon or event in depth that he cannot control" (Yıldırım & Şimşek, 2016, p. 289). In this study, it was deemed appropriate to benefit from the case study, as it was aimed to discuss in detail the teachers' opinions on the necessity of grammar questions in the LGS.

Study group

The purposive sampling method was used while determining the participants of the study, since they were thought to have rich knowledge about the subject. Accordingly, the participants are Turkish teachers who have taught or are teaching classes in the 8th grade, have taken part in or are taking part in support and training courses, have taken part in or are actively working in the MEB question writing commissions, and have prepared or preparing questions or content for private publishing houses. A total of 20 Turkish teachers were interviewed, with 5 participants in each group. Information about the participants is given in Table 2.

Table 2. Information about the participants in the study

Participant	Contribution to the Study	Professional Seniority	Gender	Age	Education Status
P1	Participated/participating in the MEB question writing commission	5-10 years	M	25	Bachelor's
P2	Participated/participating in the MEB question writing commission	15-20 years	F	38	Bachelor's
P3	Participated/participating in the MEB question writing commission	15-20 years	M	40	Postgraduate
P4	Participated/participating in the MEB question writing commission	5-10 years	M	26	Bachelor's
P5	Participated/participating in the MEB question writing commission	20 years and above	F	48	Postgraduate
P6	Participated/participating in support and training courses	1-5 years	F	24	Bachelor's
P7	Participated/participating in support and training courses	5-10 years	M	26	Bachelor's
P8	Participated/participating in support and training courses	20 years and above	F	50	Bachelor's
P9	Participated/participating in support and training courses	1-5 years	M	25	Bachelor's
P10	Participated/participating in support and training courses	5-10 years	M	26	Bachelor's
P11	Teaching/taught Turkish lessons in 8th grade	5-10 years	F	28	Bachelor's

P12	Teaching/taught lessons in 8th grade	Turkish	5-10 years	M	30	Postgraduate
P13	Teaching/taught lessons in 8th grade	Turkish	15-20 years	F	41	Bachelor's
P14	Teaching/taught lessons in 8th grade	Turkish	5-10 years	F	32	Postgraduate
P15	Teaching/taught lessons in 8th grade	Turkish	20 years and above	M	47	Bachelor's
P16	Prepares/prepared questions and content for private publishing houses		20 years and above	F	52	Bachelor's
P17	Prepares/prepared questions and content for private publishing houses		5-10 years	M	31	Bachelor's
P18	Prepares/prepared questions and content for private publishing houses		1-5 years	F	29	Postgraduate
P19	Prepares/prepared questions and content for private publishing houses		10-15 years	F	42	Bachelor's
P20	Prepares/prepared questions and content for private publishing houses		20 years and above	F	44	Bachelor's

Data Collection Tools

A semi-structured interview form was used to obtain the opinions of the teachers who participated in the research. The interview form prepared by the researchers consists of 12 questions, and 6 of these questions are aimed at collecting information about the participants, while the remaining 6 aim to obtain teachers' opinions on the necessity of grammar questions in the LGS, in accordance with the objectives of the study. Expert opinion was obtained in the preparation of the questions in the interview form; in this context, the opinions of four academicians, of whom two work actively in the field of measurement and evaluation and two work in the field of Turkish education, were consulted. As a result of the guidance of the field experts, the interview form was given its final form. The interview forms were sent to the participants via e-mail before the interview, and the participants were also allowed to see the form in written form in order to avoid any misunderstandings that may occur during the interview.

Interview Process

The collection of the research data was carried out online due to the ongoing global pandemic. The Google Meet and Zoom programs were used to conduct the online interviews. The online interviews were conducted with each of the participants at a predetermined time, and each interview lasted an average of 25 minutes.

The interviews were recorded with the knowledge of the participant, and then the necessary analyses were made on these records.

Analysis of Data

Content analysis of the data obtained from the interviews with Turkish teachers was made. As a result of examining the audio recordings of the twenty participants, each question in the teacher interview form was classified into main themes and sub-themes. The data were coded into the relevant themes and then interpreted.

Validity, Reliability, and Ethics

The opinions of the teachers obtained through the interview form were subjected to content analysis by two different researchers. The consistency between the content analysis carried out by both researchers was calculated according to the formula of Miles and Huberman (2015): $\text{Percentage of Consensus} = \frac{\text{Consensus}}{(\text{Agreement} + \text{Disagreement})} * 100$. In the calculation, the reliability was found to be 92%. Evaluations were made on the remaining 8% and a consensus was reached. It was decided unanimously by the Gazi University Ethics Commission at its meeting dated 03.08.2021 and numbered 12 that the study was ethically appropriate.

FINDINGS

Findings Regarding the 1st Research Question

The codes that emerged in the 1st question of the research are given in Table 3.

Table 3. Representation of grammar subjects in the LGS

Codes	Participants	N	Percentage
Sufficient	P4, P10, P11, P14, P18	5	25
Unbalanced	P2, P6, P9, P15	4	20
Insufficient	P1, P3, P5, P7, P8, P12, P13, P16, P17, P19, P20	11	55

When Table 3 is examined, it is seen that more than 50% of the participants think that the grammar subjects given in the curriculum are not adequately represented in the curriculum. While five participants stated that they are sufficient, four participants stated that there is an imbalance in this regard. Among the participants, P2 stated,

“In this regard, it can be said that they were represented except for the last two or three LGS. But the fact that there are subjects in the program about which questions are not asked (like the verb voices) and that the teacher spends time on this is nothing but a waste of time.” She stated that in her opinion, the imbalance between the grammar subjects taught and the grammar questions in the LGS is a waste of time in terms of education.

Another participant, P6 said,

“No, considering the time and energy we spent on giving the 8th grade acquisitions, asking only one question from the subjects of the gerundials, the elements of the sentence, the verb voices, and the sentence types shows that there is no balance in this matter. For myself, since there is only one question in the LGS, I now use my time for questions of meaning and reasoning in the text.” In her opinion, it is seen that the current imbalance causes loss of labor, and that due to the problem of representation, some subjects are emphasized while others are taught more superficially.

According to P8,

“Unfortunately it is not. In general, grammar acquisitions occupy most of the time of all Turkish teachers and students in the 8th grade for Turkish lessons. In the LGS, the fact that all grammar is included with 3 or 4 questions leads to not giving the necessary importance to other acquisitions and wasting the effort and time spent throughout the year.” She stated that the current imbalance caused by the representation problem affects the educational activities and that although grammar teaching takes a lot of time, it causes time and effort to be wasted because it does not find an answer in the exam.

The following views of P9, another participant whose views were sought in the study, are also important in terms of determining the situation:

“A problem arises when the continuity of education is considered. Subjects such as gerundials, sentence elements, sentence types, and verb voice are also present in the ninth grade. They cover the same topics in both 8th and 9th grades. The questions support the gains, but the subjects are unnecessarily intense. While measuring the four basic skills of Turkish, we are choking children with grammar topics. The number of questions is low, but the time spent on this is a lot.”

It is seen that P9 stated that despite a large amount of time spent on them due to the intensity of grammar topics, the low number of grammar questions in the exam presents a contradiction. He stated that this situation creates an unnecessary intensity in terms of grammar topics, and the time that can be used for the four basic skills is transferred here unnecessarily.

Findings Regarding the 2nd Research Question

The codes that emerged in the 2nd question of the research are given in Table 4.

Table 4. Appropriateness of LGS grammar questions for student level

Codes	Participants	N	Percentage
Appropriateness	P1, P2, P4, P5, P7, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P15, P16, P18, P19	15	75
Inappropriateness	P3, P6, P8, P17, P20	5	25

When Table 4 is examined, it is seen that 75% of the participants stated that the grammar questions asked in the LGS were appropriate for the level of the student. The five participants who stated that the LGS grammar questions were not appropriate for the level of the student had different opinions on this issue. Accordingly,

P6,

“When we look at the 2018, 2019, 2020 LGS grammar questions, we see that they are not very challenging. However, I think the questions should be asked at a simpler level. For example, if the gerundial question is to be asked, it would be more appropriate to ask the difference between a verb and gerundial without going into sub-types.” She stated that the LGS grammar questions should question whether students know the subject at a basic level.

P17,

“After such intensive grammar teaching, I think that the grammar questions that will be presented to the students in the exam should be discriminatory. Unfortunately, the questions asked in the past years did not have this discrimination.” Contrary to P6’s view, it is seen that the intensity of grammar teaching should be reciprocated in the exam, and therefore the discrimination of the questions should be higher than their current versions.

Among the opinions stating that the grammar questions asked in the LGS are appropriate for the level of the student, P2’s opinion is striking:

“I think that the questions asked are generally appropriate for the level of the student. I think that especially the students who answer these questions are at a high level in the Turkish course.” With these comments, P2 stated that students who correctly answer the grammar questions can have high-level thinking skills, and that there are students who can make analysis, synthesis, and evaluation.

As another of the answers received related to the second research question, P11 stated,

“The degree of difficulty varies according to the topics, but I don’t think the questions are too challenging.” Therefore, unlike P2, she stated that it is not very difficult to solve the grammar questions asked in the LGS.

Findings Regarding the 3rd Research Question

The codes that emerged in question number 3 of the research are given in Table 5 and Table 6.

Table 5. The necessity of grammar questions in the LGS

Codes	Participants	N	Percentage
They should be included	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P10, P11, P12, P14, P15, P16, P17, P18, P19, P20	18	90
They should not be included	P9, P13	2	10

In Table 5, the codes that emerged on whether or not LGS grammar questions should be included are given. Accordingly, it was seen that all participants, except for two participants, emphasized that it is necessary to include grammar questions in the LGS. As one of those who expressed the opposite opinion on this issue, P9 expressed the view that,

“They should definitely not be included. Instead, it is necessary to increase the text type, spelling, and punctuation questions.”

As an example of the views expressing the inclusion of grammar questions in the LGS, P1 expressed the opinion that,

“They must be included, because a person who does not know the rules of the language cannot achieve the desired performance in reading comprehension. Language is a whole with everything that exists. Language is alive. Like the human body. If we neglect the care of any of our organs, the pain comes from the whole body. Ignoring the grammatical rules of the language leads to problems.” With this view, P1 emphasized that language should be considered as a whole and that grammar is a natural part of it.

According to P2,

“In my opinion, they should be included because I have the idea that not knowing the grammar that forms the basis of a language causes the logic of the language to be misunderstood.” She stated that language cannot be understood without grammar.

In P6's opinion,

"Grammar questions should be asked in the LGS. However, these questions should be asked by dissolving them in meaning, not in the formula-solution relationship in numerical lessons. For example, I think that the verb voice should be asked not as active-passive at the root of the question, but as 'Which one was done by someone else?'" She pointed out that grammar should be handled in context rather than being a set of rules.

According to P12,

"They should definitely be included. Grammar questions should consist of rules that children will use in daily life. For example, writing a petition, writing the minutes, the writing of capital letters, etc., but the gerundial may not be necessary." With these comments, it was emphasized that grammar should be made a necessity by considering it as a need in daily life.

Table 6. The reasons why grammar questions are necessary in the LGS

Codes	Participants	N	Percentage
Discrimination	P1, P6, P8, P11, P14	5	30
Necessity	P2, P5, P17	3	10
Success	P3, P15, P18, P9	4	20
Correct use of language	P4, P7, P10, P12, P13, P16, P19, P20	8	40

When Table 6 is examined, it is seen that the codes of "discrimination", "necessity", "success" and "correct use of language" emerged. The opinions of the teachers in the discrimination code emphasized that these questions should be included in the exams in order to reciprocate the grammar teaching and that the students who answer these questions correctly should have achieved a certain discrimination. As an example of these views, P1 stated,

"After all, there is an effort spent, there is the issue of distinguishing between those who have studied and those who have not studied. Grammar questions should be included in the LGS in order to create determinative questions."

According to P6,

"8th grade students do not show interest in a subject which has no or few questions in the LGS, and rightly so. A student who takes the exam as a focal point thinks, 'It is unnecessary if it is not asked.' or 'Why should I learn if it is not asked?' Unfortunately, this issue comes up when the logic of the exam is not to determine what and how much the student has learned, but to 'eliminate'."

In P8's view,

“It would be unreasonable not to ask questions about the subjects that the student has learned by spending a long time and effort throughout the year. In addition, the fact that there is a grammar acquisition in the program but no questions are asked in the LGS will cause indifference towards the Turkish lesson.”

As can be seen, the teachers whose opinions were related to the discrimination code stated that a taught subject should naturally appear in front of the students in the exams, and that therefore, it is necessary to measure whether the students have made the relevant acquisitions or not. Furthermore, three participants emphasized the necessity of grammar teaching, while four participants expressed the view that grammar is a criterion for success. Eight participants expressed the opinion that grammar is necessary for the correct use of language. As an example of the aforementioned views, P4 stated,

“Grammar knowledge should be included so that they can learn the rules of the language and use the language more properly.”

According to P7,

“Grammar is the backbone of Turkish. We cannot expect a student who does not know the grammar rules to understand a sentence or paragraph. Turkish is an inseparable whole as reading, listening, speaking, writing and grammar.”

In P10's opinion,

“The language rules should be included for them to learn them and use them more properly.”

P12 stated,

“Children should know the rules of our language and have language awareness. Especially spelling rules, punctuation marks. Therefore, this knowledge should be measured in the exam.”

In P19's view,

“Grammar is one of the basic building blocks of Turkish education or language education in general. Since grammar is taught to improve students' linguistic and mental skills, it is a tool rather than a purpose for language education. Accordingly, grammar questions must also be included so that we can fully evaluate students' Turkish language integrity and their basic Turkish skills such as reading, comprehension, and expression.”

Findings Regarding the 4th Research Question

The codes that emerged in question number 4 of the research are given in Table 7.

Table 7. Adequacy of the number of LGS grammar questions

Codes	Participants	N	Percent
Sufficient	P1, P3, P6, P11, P14, P18	6	30
Insufficient	P2, P4, P5, P7, P8, P10, P12, P13, P15, P16, P19, P20	12	60
Excess	P9, P17	2	10

When Table 7 is examined, it is seen that the “sufficiency”, “insufficiency” and “excess” codes were obtained depending on research question number 4. It is seen that two of the participants declared that the number of questions was too high. Of these P9 stated that the grammar questions should be gradually reset, saying,

“There are too many questions. They should be reduced and gradually reset. Questions related to punctuation, spelling, and text types should be increased.”

There were six participants who stated that the current number of grammar questions asked in the LGS was sufficient. Twelve of the participants stated that the number of questions was insufficient. Participants P12 and P13 stated that they thought that a ratio should be observed in the number of questions, and in this context, that the number of grammar questions to be asked in the LGS should be at least 30% of the total. As an example of the opinions of other participants,

P6 stated,

“All acquisitions must be questioned. This does not mean that the number of questions will increase. For example, in questions such as ‘Which one is about the language and expression of the text...’, questions about four outcomes can be asked. This can also be applied to grammar. Instead of asking the gerundial form separately, sentence types can be asked. In order to be able to answer the sentences according to the structure of the sentence types, you need to know the gerundial. Two outcomes can be asked with a single question. Or, the student has to know the elements of the sentence in order to answer the punctuation question about the comma used to indicate the subject that is far from the verb. In this case, they do not have to ask separate item questions. If the question asked under the heading of incoherency is asked about the word inconsistency, the outcome about the voice of the verb will be asked at the same time. It is possible to multiply the examples.

In this sense, the content should be enriched rather than the number of questions, and two birds should be killed with one stone, so to speak.” She emphasized with these statements that all grammar acquisitions could be addressed and that the number of questions would be sufficient.

In P7’s opinion,

“There are 3 or 4 grammar questions in the current system. This number can be updated to 5 or 6. At least one question can be asked from all given grammar acquisitions.” With these words, he stated that students should be asked questions from all grammar subjects taught in the 8th grade.

According to P10,

“I think the existing grammar questions in the LGS are not enough. Even if only in terms of providing motivation for the exam in the lessons, at least the grammatical acquisitions of the seventh and eighth grades should be included in the LGS.” With his words, he stated that in terms of ensuring integrity in grammar expression, questions can also be asked about the acquisitions related to grammar subjects taught in the lower classes.

In P19’s view,

“I think they are insufficient because questions should come from every subject taught to the student. Children are responsible for five units, but questions appear from two or three units. This is not enough as it stands.” She emphasized that LGS grammar questions should be increased in order to cover all the acquisitions in the program and that at least five questions should be asked in this sense.

DISCUSSION, CONCLUSION, AND RECOMMENDATIONS

According to the results of this study, in which teachers’ opinions were obtained on the necessity of grammar questions in the LGS, they stated that the grammar acquisitions in the Turkish teachers’ curriculum (MEB, 2019) were not adequately represented in the LGS and that the grammar acquisitions showed an uneven distribution. Regarding the compatibility of LGS grammar questions for the students’ level, 75% of the Turkish teachers stated that the questions were appropriate for the students’ level. The Turkish teachers who stated that grammar questions should be included in the LGS stated that students would make progress in the correct use of language thanks to grammar and that grammar was necessary for success. Among the Turkish teachers, 60% stated that the number of LGS grammar questions was insufficient. The remaining 40% stated that the LGS grammar questions were sufficient or excessive.

The subjects that the participants mostly focused on, according to the 8th grade curriculum, were respectively, the gerundials, the elements of the sentence, the verb voice, the types of sentences, and the incoherencies; they stated that the study of these subjects lasts throughout the entire academic year, and that serious time and effort are given to foster the relevant acquisitions in students. It was emphasized that despite this, the fact that all 8th grade grammar subjects are not included in the LGS causes a loss of motivation in students and teachers and that students in particular show resistance to learning a subject for which no questions will be asked in the exam.

According to the results obtained, grammar should not be considered as a separate part of the language; grammar must be known at a basic level in order to create a context, to establish a meaningful relationship between words, sentences and parts, to understand what is read, and to express what one understands in writing and orally. In this sense, the idea that grammar is not a separate part of the mother tongue and that grammar is important for the conscious use of the mother tongue should be taught to students. While the participants stated that questions on all grammar topics covered in 8th grades should be included in the LGS, they also stated that grammar knowledge should comprise at least 30% of the exam.

The results obtained in the study correspond with the views of Aytaş and Çeçen (2010), who stated that “Making language use correct, orderly and systematic necessitates grammar teaching”; Yağmur Şahin and Abacı (2019), who stated that “...thanks to good grammar teaching, our students, who are the guarantee of the future, will be able to use their mother tongue better, have a richer Turkish, and communicate better with those around them by realizing the richness of their mother tongue.” In the study, some participants thought that grammar questions should be handled together with other questions and that students should be taught that they are an integral part of Turkish. This is in harmony with the views of Çeçen and Aytaş (2008) that grammar skills can be improved by giving text-based education, and of Gözlet and Çifci (2021) that grammar is necessary for the development of basic language skills in mother-tongue education and the effective use of these skills by the individual. The opinion of the participants that grammar teaching is a natural part of the mother tongue course and that in this context, students should be responsible for these subjects in the placement exams corresponds with the opinion of Dolunay (2010) that grammar teaching is not a goal but a tool that can be used to foster the four basic language skills in students. The conclusion that grammar questions should be included in the LGS obtained in the study is compatible with the views of Yaman and Karaaslan (2010) and Ekşi, Kır, and Benzer (2021) that teachers consider grammar teaching necessary. The finding that grammar acquisitions are not adequately represented in the LGS also coincides with the findings of Benzer (2019) that the central exams and the curriculum do not correspond with each other.

Based on the results obtained in the study, it should be conveyed to students that grammar is a natural and important part of the language, and it should be understood that grammar teaching should be done not to get prepared for exams, but to use the mother tongue more competently. Furthermore, the necessary arrangements should be made to include the grammar subjects taught in the high school entrance exams in an adequate and balanced manner.

ACKNOWLEDGEMENTS

We thank all the participants who contributed to our study.

Conflict of Interest

There is no personal or financial conflict of interest between the authors of the article within the scope of the study.

Author Contributions

Contribution Level: Author 1: %60 – Author 2: %40

REFERENCES

- Aytaş, G. & Çeçen, M. A. (2010). Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yeri ve önemi. TÜBAR-XXVII, 77-89.
- Batur, Z., Ulutaş, M. & Beyret, T. N. (2019). 2018 LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri hedefleri açısından incelenmesi. Millî Eğitim, 48(1), 595-615.
- Benzer, A. (2019). Dil bilgisi öğretiminde öğretim programı, ders kitabı ve merkezî sınav çıkmazı. The Journal of Academic Social Science Studies, 76(Güz), 291-323.
- Biber, A. Ç., Tuna, A., Uysal, R. & Kabuklu, Ü. N. (2018). Liselere geçiş sınavının örnek matematik sorularına ve yeni sınav sistemine dair destekleme ve yetiştirme kursu matematik öğretmenlerinin görüşleri. Asya Öğretim Dergisi, 6(2), 63-80.
- Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches (2. Baskı). SAGE Publications.
- Çeçen, M. A. & Aytaş, G. (2008). Metne dayalı dil bilgisi öğretiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarısına etkisi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, V(1), 133-149.
- Çeçen, M. A. & Mete, G. (2011). 6-8. sınıflarda dil bilgisi etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(5), 47-62.
- Çelik, Z. (2011). Ortaöğretime geçiş sınav sistemleri ve politikaları. 21. yüzyılda Türkiye'nin eğitim ve bilim politikaları. 21. Yüzyılda Türkiye'nin Eğitim ve Bilim Politikaları Sempozyumu'nda sunulmuş sözlü bildiri. 10-11 Aralık 2011, Ankara.
- Dolunay, S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. Türklük Bilimi Araştırmaları, 27, 275-284.
- Ekinci Çelikpazu, E. (2019). Dilin temel işlevi ve Türkçenin yapısı açısından 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki dil bilgisi kazanımlarının aşamalılığı. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(2), 107-125. <https://doi.org/10.17556/erziefd.466384>
- Ekşi, S., Kır N., ve Benzer A. (2021). Dil bilgisi öğretimine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (REFAD), 1(1), 58-79
- Erden, B. (2020). Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi beceri temelli sorularına ilişkin öğretmen görüşleri. AJER - Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5(2), 270-292.
- Gözlet, D. ve Çifci, M. (2021). Dil bilgisi öğretiminin Türkçe eğitimindeki yeri. Homeros, 4(1), 11-20. <https://doi.org/10.33390/homeros.4.1.02>

- Karakaya, F., Bulut, A. E. & Yılmaz, M. (2020). Fen lisesi öğretmenlerinin TEOG ve LGS sistemlerine yönelik görüşleri. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 116-126.
- Kertil, M., Gülbağcı Dede, H. & Gülen Ulusoy, E. (2021). Skill-based mathematics questions: What do middle school mathematics teachers think about and how do they implement them? *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(1) 151-186. <https://doi.org/10.16949/turkbilmat.774651>
- Kızılcapan, 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.
- 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)*, 1, 112-130. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.559002>
- MEB. (2018). 1-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). Nitel veri analizi: Genişletilmiş bir kaynak kitap. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev. Eds). Ankara: Pegem Akademi.
- Şad, S. N. & Şahiner, Y. S. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *Elementary Education Online*, 15(1), 53-76. <https://doi.org/10.17051/eeo.2016.78720>
- Şıvıncın, S., Aksoy, V. C. & Gür Erdoğan, D. (2020). LGS'de sorulan PISA tarzı matematik sorularını doğru cevaplama ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 148-159.
- Yaman, H. ve Karaaslan, F. (2010). İlköğretim Türkçe dersi programına göre dil bilgisi öğretiminin etkililiği: nitel bir araştırma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14, 251-269.
- Yağmur Şahin, E. & Abacı, E. (2019). Dil bilgisi öğretiminin önemi, amaçları ve ilkeleri: Bir literatür özeti. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 286-294.
- Yin, R. (1984). *Case study research: Design and methods*. (3. Basım). California: Sage Publications.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.