



Türkçe Öğretmenlerinin Liselere Geçiş Sistemi'ne İlişkin Görüşleri

Turkish Teacher's Opinions of the High School Transition System

Atilla DİLEKÇİ

Dr. ◆ Bolu Ölçme Değerlendirme Merkezi ◆ dilekciatilla@gmail.com

◆ ORCID: 0000-0001-5393-9570

Halit KARATAY

Prof. Dr. ◆ Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi ◆

halitkaratay@gmail.com ◆ ORCID: 0000-0003-1820-0361

Sezgin KOÇYİĞİT

Uzm. ◆ Bolu 50. Yıl Ortaokulu ◆ sezginkoc21@hotmail.com

◆ ORCID: 0000-0002-8477-3443

Özet

Bu çalışmada, Liselere Geçiş Sisteminin (LGS) Türkçe dersi öğretim programı ve dil becerileri ile ilişkisini, Türkçe derslerinin işlenmesine yönelik etkilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bunun yanında sınavın öğrenciler, öğretmenler ve veliler üzerindeki etkileri de incelenmiştir. Araştırma durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan kolay ulaşılabılır durum örneklemesine göre belirlenmiştir. 20 Türkçe öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen verilerin içerik analizi yapılmış ve raporlanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin sınavdan dolayı derslerde okuma becerisi odaklandıkları ve diğer dil becerilerini ihmal ettikleri belirlenmiştir. Öğretmenler öğrencilerin sınavda soru olarak karşılarına çıkan dil bilgisi konularının öğretimini önemsemektedir. Araştırmada LGS sınavının ve soru yapısının öğretmenlerin ders işleme planlarını, kaynak kullanımını ve zaman kullanımlarını etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlere göre bu sınav hem öğrencileri hem de velileri psikolojik, sosyal ve ekonomik bakımdan etkilemektedir.

Anahtar Kelimeler: Liselere Geçiş Sistemi (LGS), Türkçe sınav soruları, Ortaokul öğrencileri, Sınav kaygısı

Abstract

This study is aimed to reveal the relationship of High School Transition System with the Turkish curriculum and language skills and its effects on the teaching of Turkish lessons. In addition, it investigated the opinions of the effects of the exam on students, teachers and parents. The research was designed as a case study. The study group was determined according to convenience sampling, which is one of the purposeful sampling techniques. Interviews were held with 20 Turkish teachers. Content analysis of the obtained data was performed and reported. In the research, it was determined that the teachers focused on reading skills in the lessons because of the exam and neglected other language skills. Teachers attach importance to the teaching of grammar subjects that students come across as questions in the exam. In the research, it has been determined that the LGS exam and the question structure affect teachers' lesson plans, resource use, and time use. In addition, according to the teachers, this exam affects both students and parents psychologically, socially, and economically.

Keywords: High School Transition System (LGS), Turkish language exam questions, Secondary school students, Exam anxiety

1. Giriş

Ülkemizde her yıl ortaöğretime geçiş için merkezî sınav yapılmaktadır. 2018 yılından beri bu sınavın adı Liselere Geçiş Sistemi (LGS) şeklinde düzenlenmiş ve uygulanmaya başlanmıştır. Sözel ve sayısal bölüm olarak iki oturumda uygulanan sınavın sözel bölümünde bulunan Türkçe dersinden öğrencilere yirmi soru yöneltilmektedir. Öğrenciler bu sınavda 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki 8. sınıf kazanımlarından sorumludur. Ortaöğretime geçiş için ulusal düzeyde uygulanan bu sınavda öğrenciler değerlendirilerek akademik performanslarına uygun ortaöğretim kurumlarına yerleşmeleri sağlanmaktadır.

LGS'deki Türkçe dersi soruları 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki 8. sınıf öğrencilerine kazandırılması hedeflenen kazanımlara yönelik hazırlanmaktadır. Bu kazanımlar dil becerileri ve dil bilgisi ile ilgilidir. Ancak öğrencileri bir üst eğitim kurumuna yönlendirme, okuduğunu anlamaya dayalı sınavlarla gerçekleştirilmektedir. LGS'de sorulan sorular okuduğunu anlamayı daha fazla incelemektedir (Batur vd., 2019; Calp ve Alpkaya, 2019; Taşçıyan, 2022). Öğretmenler, diğer temel dil becerilerinin değerlendirilmesini gerekli görmesine karşın öğrenciler ile LGS'ye odaklanmaktadır (Çarkıt, 2018). Öğretmenler öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye odaklandığından diğer dil becerilerinin geliştirilmesine daha az zaman ayırmaktadır. Yine bir dil bilgisi konusunun öğretimi öğrencilerin sınavda konu ile ilgili soru ile karşılaşma durumuna göre önemsenmektedir. Öğretimin; kazanım, içerik, etkinlikler, ölçme ve değerlendirme olmak üzere bir bütün olduğu düşünüldüğünde bazı kazanımların ölçme ve değerlendirme süreçlerinin aksadığı söylenebilir.

Uluslararası sınavlarda çoktan seçmeli, evet-hayır ve doğru-yanlış soru türleri öğrencinin olasılıklar arasından seçim yaptığı sorular; kısa cevaplı ve uzun cevaplı soru türleri, cevabını öğrencinin yapılandığı sorular öğrencilere sorulmaktadır. LGS sınavlarında ise sadece çoktan seçmeli sorular öğrencilere yöneltilmektedir. Bu da beraberinde tartışmalara neden olmaktadır. Yapılan ölçme ve değerlendirme faaliyetinin amaca uygun olmadığı uygulama, analiz ve sentez biliş düzeyinin değerlendirilmediği, konuşma, dinleme ve yazma dil becerilerinin ihmal edildiği söylenmektedir (Çiçek ve Dilekçi, 2022). Ayrıca, MEB ortaöğretim geçiş sınavlarının yapısını beceri temelli sorulara dönüştürerek PISA ölçütlerine ulaşma çabası içindedir (Dilekçi, 2022). Alanyazındaki bu tartışmalara öğretmenlerin gözlem ve deneyimleri üzerinden katılmanın yararlı olacağı düşünülmektedir.

LGS, öğretmenlerin ders işleme planlarını, zaman ve kaynak kullarımlarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Öğretmenler LGS'de okuma becerilerinin ölçüldüğünü görerek derslerde okuma becerisine daha fazla zaman ayırabilmektedir. Derslerde daha çok okuduğunu anlamaya yönelik etkinlikler yapabilmektedir. Sınavın çoktan seçmeli soru yapısına göre sıklıkla öğrencilere bu yapıdaki sorular çözmekte ve bu tarzda ödevler verebilmektedir. Hatta öğretmenler, ders kitaplarında yer alan ölçme-değerlendirme sorularıyla beceri temelli soruların uyumsuz olduğunu düşünmektedir (Erden, 2020). Tüm bu durumlar ulusal sınav sisteminin öğretmenlerin öğretimsel süreçlerini ne kadar etkileyebildiğini göstermektedir.

Sınav, öğretmenlerin yanında öğrencileri ve velileri de etkilemektedir. Çünkü merkezi sınavların öğrencilerin hayatında önemli bir role sahip olması öğretmen, öğrenci ve aileleri bu sınavın içeriği ve beklentilerine odaklanmaktadır (Başaran, 2005; Madaus, 1988). Looney'e (2009) göre özellikle yüksek risk içeren sınavlarda öğretmenler, sınav içeriklerini öğretme davranışına yönelmektedir. Bu nedenle öğretmenler, LGS sınavlarıyla birlikte program kazanımlarının da ötesine geçerek daha farklı bir öğretim sürecinin içerisine girdikleri algısına sahip olabilirler (Erden, 2020). Bütün bu yaşananlar LGS'nin akademik, sosyal, psikolojik ve ekonomik etkilerinin göstergesidir. LGS, genel olarak öğrencileri rahatsız etmekte, zorluk veren bir durum olarak algılanmakta (Ulusoy, 2020) ve sınav uygulamaları öğrencilerin sınav kaygısı ve heyecanı yaşamalarına sebep olmaktadır (Taşkın ve Aksoy, 2020). Bu sonuçlardan daha

da önemlisi sınav sistemi, öğrencilerin ruh hallerini ve sosyalleşmelerini olumsuz etkilemekte (Güngör, 2021), onların başarısız olma kaygılarını, yorgunluklarını, uyku problemlerini ve velilerinin aile içi stres ve gerginliklerini, maddi giderlerini artırmaktadır (Yalçın, 2019). Alanyazında LGS üzerinden yürütülen tartışmalara öğretmenlerin gözlem ve deneyimleri üzerinden katılmanın yararlı olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlere göre bu sınav sisteminin ve sorularının etkilerini değerlendirmek bu konunun birincil düzeyde etkileneni olan öğretmenlerin bakış açılarına göre ortaya koymak konunun anlaşılmasını destekleyecektir.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmada LGS Türkçe sorularının Türkçe derslerini nasıl etkilediğini belirlemek amaçlanmıştır. Bununla birlikte sınavın öğrenciler, öğretmenler ve veliler üzerindeki etkisi ortaya konacaktır. LGS'nin Türkçe dersi öğretim programı ve dil becerileri ile ilişkisini; sistemin eğitim öğretime, öğretmene, öğrenciye ve velilere etkilerini ortaya konmasının yararlı olacağı düşünülmüştür. LGS sınavın etkilerini ortaya koymak ve buna yönelik çözüm önerileri geliştirmek için araştırmanın önemi arasında ifade edilebilir.

1.2. Araştırma Soruları

Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğretmenleri LGS Türkçe sorularının Türkçe dersi öğretim programı ve dil becerileri ile ilişkisini nasıl değerlendirmektedir?
2. Türkçe öğretmenlerine göre LGS Türkçe testinde yer alan soruların içerik ve kapsamı nasıldır?
3. LGS Türkçe soruları öğretmenlerin ders işleme sürecini nasıl etkilemektedir?
4. LGS Türkçe soru yapıları öğretmenlerin ders kitapları ve yardımcı kaynak kullanımını nasıl etkilemektedir?
5. Türkçe öğretmenlerine göre LGS öğretmen, öğrenci ve veli üzerinde nasıl bir etki oluşturmaktadır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırma durum çalışmasına göre yürütülmüştür. Bu araştırma yönteminin seçilme nedeni öğretmenlerin LGS'ye ilişkin görüşlerini belirlemektir. Durum çalışması sürecinde görüşme formu soruları katılımcılara yöneltilir. Katılımcıların deneyimlerinden hareketle konuya ilişkin görüşleri, algıları belirlenir (Gillham, 2000). Böylece çalışılan durumun anlaşılmasına ve açıklanmasına imkân verir, ileriye dönük yapılacak uygulamalara rehberlik eder (Merriam, 1990). Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin LGS'ye ilişkin deneyimleri ve sınavdaki sorulara ilişkin görüşleri ortaya konmuştur.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu devlet okullarında görev yapan Türkçe öğretmenleridir. Çalışma grubundaki öğretmenler amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre seçilmiştir. Bu örneklemede kolay ulaşılabilir katılımcılar seçilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmacıların kolayca ulaşabildikleri Bolu'daki ilindeki okullarda görev yapan öğretmenlerden çalışma grubu oluşturulmuştur. Buna göre araştırma 20 Türkçe öğretmeninden oluşan çalışma grubu üzerinde yapılmıştır. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

<i>Kişisel bilgiler</i>		<i>f</i>
Cinsiyet	Kadın	13
	Erkek	7
Yaş	31-40	14
	41-50	6
Hizmet yılı	6-10	5
	11-15	5
	16-20	7
	21-25	3
	Lisans	15
Öğrenim durumu	Yüksek lisans	4
	Doktora	1

Tablo 1'de araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin bilgiler sunulmuştur. Katılımcıların daha çok kadın, 31-40 yaş aralığında ve 16-20 yıllık hizmet yılına sahip lisans mezunu öğretmenler oldukları belirlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veriler yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilmiştir. Öğretmen görüşmeleri için hazırlanan form 8 açık uçlu sorudan oluşmuştur. Bu form üç alan uzmanına gönderilmiş, uzmanların değerlendirmeleri sonucunda forma son hali verilmiştir. Öğretmen görüşme formundaki sorular; LGS Türkçe sorularının Türkçe dersi öğretim programı ve dil becerileri ile ilişkisi, soruların içerik ve kapsamı, LGS sorularının öğretmenlerin ders işleme sürecine ve yardımcı kaynak kullanımına etkilerine yöneliktir. Bunun yanında LGS sisteminin öğretmen, öğrenci ve veli üzerinde nasıl bir etki oluşturduğuna ilişkin sorular da mevcuttur. Öğretmen görüşme formundaki sorular aşağıda sunulmuştur:

1. LGS Türkçe sorularının Türkçe dersi öğretim programı ile olan ilişkisine yönelik görüşleriniz nelerdir?
2. LGS Türkçe sorularının öğrencilerin dil becerilerinin gelişimi (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) üzerinde ne gibi etkileri vardır?
3. Liselere Geçiş Sınavı Türkçe testinde yer alan soruları nasıl buluyorsunuz?
4. LGS soruları ders işleme sürecinizi nasıl etkilemektedir?
5. LGS Türkçe soru yapıları MEB ders kaynakları ve özel yardımcı kaynakların kullanımını nasıl etkilemektedir?
6. LGS'nin öğretmen üzerindeki etkileri hakkında düşünceleriniz nelerdir?
7. LGS'nin öğrenci üzerindeki etkileri hakkında düşünceleriniz nelerdir?
8. LGS'nin veli üzerindeki etkileri hakkında düşünceleriniz nelerdir?

Veriler öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Her bir öğretmen ile ayrı bir zamanda uygun bir ortamda buluşmuş ve formdaki sorular öğretmenlere yöneltilmiştir. Öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar yazılı olarak kaydedilmiştir. Her bir görüşme 30 dakikaya yakın sürmüştür.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler içerik analizine göre üç araştırmacı tarafından çözümlenmiştir. İçerik analizi için öncelikle katılımcı öğretmenler K1, K2... kodlanmıştır. Ardından öğretmenlerden elde edilen veriler incelenmiş, çözümlenmiş ve değerlendirilmiştir. İçerik analizi yapılırken temalar oluşturulmuş ve temaların altında kodlar ve sıklıkları belirlenmiştir. Oluşturulan temalar altında öğretmen görüşlerinden kesitler sunulmuştur.

2.5. Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Araştırmalarda geçerliğin sağlanması için araştırmanın bütün süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanır ve raporlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da ulaşılan sonuçların geçerliliği için araştırmanın süreçleri açıklanmış ve sonuçlara nasıl ulaşıldığı ayrıntılı raporlanmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçların güvenilir olması için toplanan veriler üç araştırmacı tarafından ayrı ayrı çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinin ardından araştırmacılar ulaştıkları sonuçları karşılaştırmıştır. Değerlendiricilerin ulaştığı sonuçlar Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlilik hesaplama formülüne göre hesaplanmış ve sonuçların % 84 oranında tutarlı olduğu belirlenmiştir. Bu tutarlılık oranı araştırma sonuçlarının güvenilirliğinin göstergesidir. Üzerinde uzlaşamayan veriler için araştırmacılar tekrar bir araya gelmiş verileri birlikte çözümlenmiş ve uygun olan temalar altında kodlanması için uzlaşmışlardır.

Araştırma için etik kurul izni alınmıştır. Araştırma etik kurul iznine dair bilgiler aşağıda verilmiştir.

Kurul adı = Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

Karar tarihi= 09/01/2023

Belge sayı numarası= 2023/01

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde LGS Türkçe sorularının dört temel beceri ve Türkçe programıyla ilişkisi, soruların içerik ve kapsamı, soruların Türkçe ders sürecine ve kaynak kullanımına etkisi ele alınmıştır. Bunun yanında LGS Türkçe sorularının öğretmen, öğrenci ve veli üzerindeki etkisine yer verilmiştir. LGS Türkçe sorularıyla ilgili öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular temalar halinde aşağıda sunulmuştur.

3.1. Soruların Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Dört Temel Dil Becerisi İle İlişkisi

LGS Türkçe sorularının Türkçe dersi öğretim programı ve dil becerileri ile ilişkisine dair elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Soruların Öğretim Programı ve Dört Temel Dil Becerisi İle İlişkisi

Tema	Kod	Katılımcılar	n	N
Dil becerileri ile ilişki	Sadece okuma ve anlama becerilerinden oluşuyor.	K1, K2, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20	19	20
		K1, K2, K3, K4, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K16,		
	Dört beceriye yer verilmiyor.	K17, K18, K19, K20	18	20
	Zekâ ve dikkat soruları var.	K1, K7, K11, K12	4	20
Öğretim programı ile ilişki	Türkçe dersi öğretim programı ile sınav arasında tutarlık yok.	K1, K3, K7, K8, K9, K10, K11, K13, K14, K15, K17, K18, K19, K20	14	20
		K20	5	20
	Dil bilgisi önemsiz görülüyor.	K1, K2, K3, K5, K9	5	20
	Dil bilgisi soru sayısı azdır.	K1, K3, K9, K15	4	20

Araştırmaya katılan öğretmenler, LGS Türkçe sorularının öğretim programıyla tam bir tutarlık göstermediğini belirtmişlerdir. Bu çerçevede Türkçe dersi öğretim programının en önemli amaçlarından biri olan duygu, düşünce ve hayallerini anlatmalarını sağlayan dinleme, konuşma ve yazma becerilerini ölçmeye yönelik soruların hiç bulunmadığını yalnızca okuduğunu anlama ve yorumlama becerilerini ölçen, dikkat ve odaklanmayı öne çıkaran beceri temelli sorulara yer verildiğini dile getirmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler, dil bilgisi kazanımları için çok fazla zaman ve çaba harcamalarına rağmen konu yoğunluğuna nazaran sınavda çok az sayıda dil bilgisi sorusu sorulduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumun sınav ve program ilişkisinin tutarlı olmamasına ve dil bilgisi kazanımlarının öğrenciler nezdinde önemsiz görülmesine neden olduğunu aktarmışlardır. Öğretmen görüşlerinden kesitler aşağıda sunulmuştur:

Programlarla soruların birbiriyle tutarlı olmadığını düşünüyorum. Öğretim programında diğer dil becerilerinin geliştirmek için kazanımlar olmasına rağmen yazma, konuşma ve dinleme becerilerini ölçecek sorular mevcut değil. Dil bilgisinden konu çok, soru az. Ayrıca dil bilgisini kazandırmak için çok vakit gerektirdiği halde soru azlığı nedeniyle önemli görülüyor. (K1)

Anlama dayalı soruların ağırlıklı olması öğrencinin dersimize olan önem derecesini düşürmektedir. (K3)

Program ve LGS soruları konu dağılımında dil bilgisi konularına ayrılan zaman ile çıkan soru sayısı tutarsız. (K4)

LGS Türkçe soruları, Türkçe dersi öğretim programının tamamını kapsamamaktadır. Sorular okuma-anlama becerisi üzerine yoğunlaşmaktadır. Dil bilgisi kazanımlarına yönelik soru sayısı azdır. Yazma becerisini ölçen sorular, yazım kurallarıyla sınırlı kalmaktadır. Dinleme ve konuşma alanına yönelik soru hiç yoktur. (K13)

3.2. Soruların İçerik ve Kapsamı

LGS Türkçe sorularının içerik ve kapsamına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Soruların İçerik ve Kapsamı

Tema	Kod	Katılımcılar	n	N
Soruların içerik ve kapsamı	Sorular okuma, anlama ve yorumlamaya yöneliktir.	K1, K2, K3, K4, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K16, K17, K18, K19, K20	18	20
	Sorular öğrencilerin bilişsel düzeylerinin üzerindedir.	K7, K13, K16, K18, K19, K20	6	20
	Sorular oldukça uzundur.	K4, K7, K13, K16, K19, K20	6	20
	Yıllara göre değişkenlik gösteriyor	K1, K12, K19, K20	4	20
	Mantık ve odaklanma soruları var.	K1, K7	2	20

Araştırmaya katılan öğretmenler LGS Türkçe sorularının anlama, yorumlama, değerlendirme bilişsel becerileri ölçmeye yönelik olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler dikkat ve odaklanmayı ölçen zaman alıcı ve zorluk derecesi yıllara göre değişen soruların olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanında öğretmenler, az sayıda dil bilgisi sorusunun yer aldığını ve “yeni nesil sorular” adı altında kendilerinin bile çözmekte zorlandığı uzun soruların öğrencileri gereksiz yere zorladığını belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlerinden kesitler aşağıda sunulmuştur:

Her yıl aynı konu ve zorlukta olmasa da “yeni nesil” tarza uygun; öğrencilerin Türkçe dersi dil yeterliğinden öte, dikkati ölçen sorular mevcut. (K1)

Öğretmenlerin bile zaman zaman mutabık olmadığı soruların öğrencilere sorulması tam bir hayal kırıklığı. Bazı sorular “yeni nesil” adı altında gereksiz bir şekilde uzun. (K7)

LGS Türkçe testlerinde yer alan sorular, dinleme, izleme, konuşma ve yazma becerilerini ölçmeyip sadece akıcı okuma, söz varlığı ve anlama becerilerini ölçmektedir. Kapsayıcılık orta düzeydedir. (K10)

Geçtiğimiz yıl gerçekleştirilen sınavdaki soruları başarılı bulduğumu söyleyebilirim. Fakat her yıl farklılaşarak karşımıza çıktığı için sorular, genel bir yargıda bulunmakta zorlanıyorum. Sorular yorum ve mantık yürütmeyi içermeli fakat bir zekâ ölçme sınav sorusuna dönüşmemeli. (K12)

3.3. Soruların Türkçe Ders İşleme Sürecine Etkisi

LGS sorularının öğretmenlerin Türkçe dersini işleme sürecine etkisine dair elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Soruların Türkçe Ders İşleme Sürecine Etkisi

Tema	Kod	Katılımcılar	n	N
Dil ve sosyal beceriler	Yazma, konuşma ve dinleme becerileri önemsiz görülüyor.	K3, K5, K12, K15, K18, K19, K20	7	20
	Sosyal beceriler ihmal ediliyor.	K7, K8, K12, K18, K19, K20	6	20
Ölçme ve değerlendirme	Çoktan seçmeli test yoğunluklu ders işleniyor.	K1, K3, K11, K13, K17, K19, K20	7	20
Dil bilgisi	Dil bilgisi kazanımlarının belirli bir çerçevesi yok.	K18, K19, K20	3	20

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencileri LGS Türkçe sorularına hazırlamak için dil okuma kazanımları ve dil bilgisi konularını haftalarca işleyerek sürekli ve yoğun bir şekilde test çözdüklerini ifade etmişlerdir. Bu yüzden drama, gezi gibi sosyal etkinliklere zaman bulamadıklarını, öğrencilerin sosyal etkinlikleri gereksiz gördüğünü belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlerinden kesitler aşağıda sunulmuştur:

Özellikle 8. sınıfta derslerin tek belirleyici etkisi LGS süreci ve sınavı oluyor. (K2)

Derste yoğun bir şekilde verdiğimiz 5 dil bilgisi konusunda sınavda birer soru ya gelecek ya gelmeyecek olması öğrencinin dersimize bakışını olumsuz etkileyebilmektedir. (K3)

Derslerde yapılan çalışmaların çoğu, test çözmek üzerine oluyor. Drama, gezi gibi grup çalışmaları vb. etkinliklere zaman bulamıyorum. (K7)

Olumsuz etkilediğini düşünüyorum çünkü bütün planlar LGS ile örtüşmek zorunda kalıyor. Öncelikle 8. sınıf derslerinde gündemimiz hep sınav olduğundan çocuklar farklı etkinliklere gereksiz gözüyle baktığından isteksiz oluyorlar. (K12)

3.4. Soruların Yardımcı Kaynak Kullanımına Etkisi

LGS Türkçe sorularının öğretmenlerin ders kitabı ve yardımcı kaynak kullanımlarını nasıl etkilediğine yönelik ulaşılan bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Soruların Yardımcı Kaynak Kullanımına Etkisi

Tema	Kod	Katılımcılar	n	N
Yardımcı kaynak kullanımı	Ek kaynak kullanımı gerekiyor.	K1, K3, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K13, K15, K18, K19, K20	13	20
	Ek kaynaklarda yaş ve gelişimlerine uygun olmayan sorular oluyor.	K11, K16, K18, K19, K20	5	20
	Sınavdaki soruların çeşitliliği nedeniyle farklı kaynaklar gerekiyor.	K1, K18, K19, K20	4	20
Ders kitabı	Ders kitapları ölçme ve değerlendirme açısından yeterli değil.	K6, K7, K8, K9, K10, K11, K13, K14, K15, K17, K18, K19, K20	13	20
	Ek kaynak kullanımından ders kitabındaki metin işlenemiyor.	K6, K9, K10, K11, K13, K14, K17, K18, K19, K20	10	20
	Sınav soruları ders kitaplarıyla uyumlu değil.	K3, K6, K11, K13, K15, K17, K18, K19, K20	9	20

Araştırmaya katılan öğretmenler, LGS'deki soruların çeşitli olması, ders kitaplarında sınavla örtüşen soru yapısının olmaması ve çok az sayıda sorunun yer almasından dolayı öğrencilere mutlaka yardımcı kaynak aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, ders kitabındaki sorular ile LGS sorularının uyumsuzluğunun ders kitaplarının arka plana atılmasına sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Hatta yardımcı kaynaklardaki bazı soruların çocukların bilişsel gelişimlerinin çok üstünde olmasının ayrı bir olumsuzluk yarattığını dile getirmişlerdir. Öğretmen görüşlerinden kesitler aşağıda sunulmuştur:

MEB ders kitaplarında LGS tarzında soru görmek pek mümkün değil. Kitaplar yine kazanım odaklı hazırlanıyor. Bunun için de özel yardımcı kaynakları kullanmak zorunda kalıyoruz. Yardımcı kaynak kullanınca da bu sefer MEB ders kitabı yetişmeyebiliyor. Kitaptaki metin etkinlikleri, LGS kapsamı dikkate alınarak yeniden yapılandırılmalı. (K11)

Türkçe ders kitabındaki metinleri çok beğeniyorum. Ancak yoğun sınav hazırlığı bu metinleri layıkıyla yapmaya engel oluyor maalesef. Özel yardımcı kaynaklar, "genel olarak yeterli ancak onlarda da gereksiz zorlayan ya da çok kolay olan sorular olabiliyor. (K18)

Mecburen özel yardımcı kaynaklar kullanılıyor. Soru çeşitliliği ve sayısı nedeniyle öğrenciye mutlaka ek kaynak aldirmek gerekiyor. Aksi takdirde LGS soru yapısına uygun soru çözülmemiş oluyor. (K19)

Ders kitabında testin yok denecek kadar az olması ve LGS'nin test olması bizleri yardımcı kaynak kullanmaya itmektir. (K20)

3.5. LGS'nin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Üzerindeki Etkisi

LGS sisteminin öğretmenleri, öğrencileri ve velileri nasıl etkilediğine yönelik ulaşılan bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. LGS'nin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Üzerindeki Etkisi

Tema	Kod	Katılımcılar	n	N
Öğretmen üzerindeki etkisi	Öğretmen üzerinde baskı oluşuyor.	K4, K5, K7, K8, K9, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20	14	20
	Sınav odaklı ders işleniyor.	K1, K2, K6, K10, K11, K12, K13, K17, K18, K19, K20	11	20
	Program kazanımları işlenemiyor.	K8, K9, K11, K16, K17, K18, K19, K20	8	20
	Yük oluşturuyor.	K1, K5, K7, K16, K17, K18, K19, K20	8	20
	Temel kaynaklar kullanılmıyor.	K2, K3, K4, K17, K18, K19, K20	7	20
	Öğretmen için yorucu ve yıpratıcı oluyor.	K10, K17, K18, K19, K20	5	20
	Öğretmenler arası rekabete neden oluyor.	K2, K18, K19, K20	4	20
	Mesleki gelişimi engelliyor.	K10, K18, K19, K20	4	20
	Zümre ilişkileri zayıflıyor.	K8, K14	2	20
	Öğrenci üzerindeki etkisi	Öğrencide psikolojik sorunlar yaratıyor.	K2, K3, K5, K6, K10, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20	14
Öğrenci üzerinde baskı ve stres oluşturuyor.		K2, K4, K5, K6, K8, K10, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20	13	20
Öğrencilerin sosyalleşmesini engelliyor.		K7, K8, K10, K12, K14, K18, K19, K20	8	20
Veli üzerindeki etkisi	Veli üzerinde baskı ve stres oluşuyor.	K2, K4, K5, K6, K8, K10, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20	13	20
	Aile içi iletişim sorunları çıkıyor.	K3, K4, K7, K10, K13, K15, K18, K19, K20	9	20
	Veli için maddi bir yük oluşturuyor.	K1, K10, K11, K12, K18, K19, K20	7	20

Araştırmaya katılan öğretmenler, LGS Türkçe soru yapısının kazanımları yetiştirmekte kendilerini zorladığını, öğretmenin üzerinde fazladan bir yük oluşturduğunu, öğretmen ve öğrenciyi bir yarışa ittiğini, temel kaynakları kullanmaktan uzaklaştırarak ders sürecini sınav odaklı bir hale getirdiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre tüm bu etmenler, onların mesleki açıdan körelmesine ve üzerlerinde psikolojik baskı oluşmasına neden olmaktadır. LGS Türkçe soru yapıları ve buna dayalı sistem, öğrenciler ve veliler üzerinde baskı ve stres yaratıp öğrencilerin diğer yaşam becerilerini kesintiye uğratmakta ailelere de maddi yük getirmektedir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerde sınav kaygısı oluştuğunu aile içi iletişim problemleri ve psikolojik sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlerinden kesitler aşağıda sunulmuştur:

LGS sistemi, öğretmen ve ders üzerinde kesinlikle bir baskı oluşturuyor. Kendimi bazen dershane öğretmeni gibi hissetmeme sebep oluyor. Psikolojik ve zihin olarak çok yorucu buluyorum. Yıpratıcı olduğunu düşünüyorum. (K16)

Olumsuz anlamda büyük bir baskı oluşturmaktadır. Amacın ve aracın yer değiştirmesine neden olmaktadır. (K15)

Öğretmenlerin çoğu üzerinde büyük bir baskı oluşturmaktadır. Öğretmen diğer zümre arkadaşlarıyla kendini kıyaslamakta bu da iş barışını düşürmektedir. (K14)

Öğretmen üzerinde fazladan bir yük oluşturuyor. Türkçe dersindeki birçok kazanımı atlamak durumunda kalıyor. Ayrıca öğretmen başarısı LGS'den başarılı olan öğrenci sayısı ile ölçülüyor. (K1)

Öğrenci ve veli üzerinde strese, endişeye sebep olmaktadır. Velilerin beklentilerinin yüksekliği sebebi ile bazı öğrenciler yoğun sınav kaygısı yaşamaktadır. Veli-öğrenci iletişimi de olumsuz etkilenmektedir. (K13)

Veli öğrenciyi sürekli akranlarıyla kıyaslamakta, öğrencinin başarısını sadece akademik yönden ölçmekte bu durumda aile içi ruhsal bozukluklara neden olmaktadır. (K14)

Öğrencilik hayatının ve ayrıca ortaokul yaşlarının –ergenliğe geçiş- sadece ders çalışarak geçmesine neden oluyor. Bu durum, öğrenci ve veli üzerinde maddi (Özel ders, dersane vs.) ve manevi yük oluşturuyor. (K1)

Bu sistem öğrencileri, sınav odaklı yaşamaya itiyor. Sınava hazırlanmak isteyen bir öğrenci, sınav kaygısından yıllardır uğraştığı spor veya sanat derslerine ara veriyor. Veliler, çocukların eksikliği olduğunu düşündükleri dersleri telafi edebilmek için maddi manevi büyük külfetler altına giriyor. (K12)

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

2018 yılından beri LGS uygulanmaktadır. Sözel ve sayısal bölüm olarak iki oturumda uygulanan sınavın sözel bölümünde bulunan Türkçe dersinden öğrencilere 20 soru yöneltilmektedir. Bu sorular 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki 8. sınıf kazanımlarından okuma becerileri ve dil bilgisi ile ilgilidir. Bu nedenle öğretmenler yıl boyunca okuduğunu anlama ve dil bilgisi konu yoğunluklu öğretim sürecini yürütmektedir. LGS uygulamalarında ağırlıklı olarak okuma becerisine ve asgarî düzeyde yazma becerisine yönelik sorular yer almakta, dinleme ve konuşma beceri alanlarına yönelik herhangi bir soru sınavlarda yer almamaktadır (Aydın, 2022). Araştırmada öğretmenlerin derslerde okuma becerisi ve dil bilgisine odaklandıkları bulgulanmıştır. Hatta sınavda soru olarak öğrencilerin karşısına çıkabilecek konuların öğretimini daha da önemsemektedirler. Öğrencilerin okuma dışındaki diğer dil becerilerinin yeteri kadar gelişmemesine neden olabilmektedir. Tüm bu durumlar ulusal sınav sisteminin öğretmenlerin öğretimsel süreçlerini ne kadar etkileyebildiğini göstermektedir. Bu çerçevede öğrencilerin gerçek yaşamda hem bireysel hem de akademik gelişimlerinde oldukça önemli bir yere sahip olan dört temel dil becerisini içine alan ve öğrencileri bütüncül değerlendiren bir sınav modeline geçilmesinde yarar vardır.

LGS sınavlarında ise sadece çoktan seçmeli sorular öğrencilere yöneltilmektedir. Bu soru yapısında daha çok bilgi ve kavrama düzeyinde sorular sorulabilmektedir. Vural (2020) LGS sınavlarında yer alan Türkçe dersi sorularının bilgi alanı ve bilişsel süreç basamaklarına dengeli bir şekilde dağılmadığı ve genellikle alt düzey bilişsel basamaklarda yoğunlaştığını belirlemiştir. Ölçme ve değerlendirme faaliyetinin amaca uygun olması için uygulama, analiz ve sentez gibi üst düzey bilişsel soruların da öğrencilere sorulması gerekir. Bunun için PISA gibi uluslararası sınavlarda sorulan kısa cevaplı ve uzun cevaplı soru türleri, cevabını öğrencinin yapılandırdığı soru yapıları LGS'ye dâhil edilmelidir. Böylece öğrencilerin üst düzey düşünme süreçleri de ölçülüp değerlendirilebilir. Yapılan

sınavın amacına uygun olarak gerçekleşeceği söylenebilir. Bu durumun öğrencilerin uluslararası sınavlarda performanslarının artmasını da sağlayacaktır.

Araştırmada LGS soru yapısının öğretmenlerin ders işleme planlarını, zaman ve kaynak kullarımlarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkilediği belirlenmiştir. Öğretmenler ders kitaplarındaki etkinlikleri, ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini yetersiz görüp yardımcı kaynaklara başvurmaktadır. Öğrencilerin yardımcı kaynak satın almasını talep etmekte, derslerin işlenmesi o kaynaklar üzerinden yürütülmektedir. Sınav hazırlıkları ve devamında yapılan LGS, sonuçları itibarıyla de öğretmenler üzerinde baskı ve stres oluşturmaktadır (Buldur, 2014). Bu bulgular ışığında ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme çalışmalarını artırmak, çeşitlendirmek ve özellikle 8. sınıf düzeyinde ulusal sınavlardaki soru yapılarını kullanmakta da yarar vardır. Bununla birlikte MEB'in yardımcı kaynakları öğrencilere ücretsiz sunması oldukça önemli bir gelişmedir. Ayrıca beceri temelli soru kitaplarının öğrencilere verilmesinin bu sorunun çözümüne katkı sunacağı söylenebilir.

Öğretmenlere göre sınav öğrencileri psikolojik ve sosyal bakımdan etkilemektedir. Öğrenciler, özellikle 8. sınıfta sosyal becerileri bir kenara bırakıp LGS'ye yoğun bir şekilde hazırlanmakta, sürekli ders çalışmakta ve soru çözmektedir (Çaylar, 2020). Öğrenciler 8. sınıfta sınava odaklanmakta yaşamdaki diğer alanları adeta görmezden gelmektedir. Öğrenciler, günün büyük bir bölümünü soru çözerek geçirmekte sosyal yaşamı arka plana atabilmektedir. Sınav öğrencilerin sosyalleşmelerini olumsuz etkilemektedir (Güngör, 2021). Spor ve hobiye zaman ayırmamakta mümkün olduğunca sınava yönelik çalışmalar yapmaktadır. Bütün bu odaklanma beraberinde baskı ve stresi getirmektedir. LGS, genel olarak öğrencileri rahatsız etmekte, öğrencilerin sınav kaygısı ve heyecanı yaşamalarına sebep olmaktadır (Taşkın ve Aksoy, 2020; Ulusoy, 2020). Öğrencilerin başarısız olma kaygılarını, yorgunluklarını ve uyku problemlerini artırmaktadır (Yalçın, 2019). Öğrencilerin sınav sürecinde rehberliğe ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Bunun yanında velilerin sınav sürecinde öğrencilere nasıl destek olacakları ve bu süreci nasıl yönetebileceklerine dair yardıma ihtiyaçları olduğu söylenebilir.

Öğretmenlere göre sınav velileri psikolojik ve ekonomik bakımdan etkilemektedir. Stres olan öğrencinin yaşadığı duygu durumları velileri de endişelendirmekte onlar da stresli ve zor zamanlar yaşayabilmektedir. Sınav velilerin aile içi stres ve gerginliklerini, maddi giderlerini artırmaktadır (Yalçın, 2019). Veliler öğrencilere özel dersler, yardımcı kaynaklar sağlamak için çabalamaktadır. Bütün bu yaşananlar LGS'nin akademik, sosyal, psikolojik ve ekonomik etkilerinin göstergesidir. Ailelerin sosyoekonomik durumlarının öğrencilerin LGS sınav başarıları üzerinde çok boyutlu etkileri olduğu bilinmektedir (Çatalbaş, 2022). Velilere yönelik akademik rehberliğin nasıl yapılacağı konusunda eğitimler verilmesinin yararlı olabileceği söylenebilir. Böylece sınavın akademik, sosyal, psikolojik ve ekonomik olumsuz etkileri azaltılabilir. Farklı disiplinlerdeki araştırmacıların LGS sınavının öğretmen, öğrenci veli üzerindeki psikolojik, sosyal ve ekonomik etkilerini araştırması bu konunun daha derinlemesine anlaşılmasını sağlayacaktır.

Kaynaklar

- Aydın, İ. (2022). *Liselere geçiş sınavı'nda (LGS) yer alan Türkçe sorularının Türkçe dersi öğretimi programı ve PISA okuma becerileri yeterlikleri bağlamında incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Başaran, S. (2005). *Diğer ülkelerde lise bitirme sınavları ve Türk eğitim sistemi için lise bitirme sınavı önerisi*. MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Batur, Z., Ulutaş, M., & Beyret, T. N. (2019). 2018 LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri hedefleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 595-615.

- Buldur, S., & Mustafa, A. C. A. R. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin merkezi sınavlara yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 319-330.
- Calp, M. ve Alpkaya, C. (2021). LGS Türkçe sorularının Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarına uygunluğu üzerine bir çalışma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 632-654.
- Çarkıt, C. (2018). Ortaokul Türkçe derslerinde dinleme becerisinin değerlendirilme sürecine yönelik öğretmen görüşleri. *Journal of Social And Humanities Sciences Research*, 5(27), 2782-2793.
- Çatalbaş, N. C. (2022). *Ortaokul öğretmenlerinin Liselere Geçiş Sistemine (LGS) yönelik farkındalık düzeyleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Çaylar, F. N. (2020). *8. sınıf öğrencilerinin liselere geçiş sınavına (LGS) yönelik görüşleri (Kars ili örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi.
- Çiçek, S., & Dilekçi, A. (2022). LGS Türkçe sorularının PISA okuma ölçütlerine göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1535-1553.
- Dilekçi, A. (2022). Türkçe Eğitiminde Beceri Temelli Sorular. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(3), 2213-2232. <https://doi.org/10.17152/gefad.1072936>
- Erden, B. (2020). Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi beceri temelli sorularına ilişkin öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 270-292.
- Erden, B. (2020). Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi beceri temelli sorularına ilişkin öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 270-292.
- Gillham, B. (2000). *Case study research methods*. Continiuom House.
- Güngör, C. (2021). Ortaokul öğrencilerinin LGS hazırlık sürecine ilişkin ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23), 171-200.
- Looney, J. (2009). *Assessment and innovation in education*. OECD. Education Working Paper, No. 24. www.oecd.org/edu/workingpapers
- Madaus, G. F. (1988). The distortion of teaching and testing: High-stakes testing and instruction. *Peabody Journal of Education*, 65(3), 29-46
- Merriam, S. B. (1990). *Case study research in education*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2 Baskı). Sage.
- Taşıyaran, M. (2022). *LGS Türkçe sorularının öğretim programı, ders kitabı ve bilişsel alan sınıflaması açılardan incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Taşkın, G., & Aksoy, G. (2021). Liselere giriş sistemine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri: durum çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 870-888.
- Ulusoy, B. (2020). 8. sınıf öğrencilerinin liselere geçiş sınavı (LGS)'na ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 186-202.
- Uysal, P. K. (2022). Türkçe dersi sınavlarında yer alan soruların üst düzey düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 136-156.

Vural, C. (2020). *Son 10 yılda yapılan liselere giriş sınavlarında (SBS, TEOG ve LGS) yer alan Türkçe dersi sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

Yalçın, E. (2019). *Liseye giriş sınavı (LGS)'nin yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliye göre incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

In Turkey, a central exam is held every year for the transition to high school. Since 2018, the name of this exam has been arranged as High School Transition System (LGS) and has been implemented. Twenty questions are asked from the Turkish course in the verbal section of the exam, which is administered in two sessions as the verbal and numerical sections. In this exam, students are responsible for their 8th-grade achievements in the 2019 Turkish Curriculum. This exam, which is applied at the national level for the transition to secondary education, ensures that students are placed in secondary education institutions that are suitable for student performance by evaluating them.

The Turkish language questions in LGS are prepared from the aims and subjects that are aimed to be gained by the 8th-grade students in the 2019 Turkish Language Curriculum. These acquisitions are related to language skills and grammar. However, directing students to an upper-class education institution is carried out through exams based on reading comprehension. Questions asked in LGS prioritize reading comprehension more.

Considering LGS, question structure, and its importance in students' learning life, teachers can be affected by this exam and directly or indirectly affect their lesson plans, resource use, and time use. This study, it is aimed to determine how LGS and Turkish questions affect Turkish lessons. In addition, the effect of the exam on students, teachers, and parents will be revealed. It was thought that it would be useful to reveal the effects of LGS on education. The research sought answers to the following questions:

1. How do the teachers evaluate the relationship between the LGS Turkish questions and the Turkish curriculum and language skills?
2. According to the teachers, what is the content and scope of the questions in the LGS Turkish test?
3. How do LGS questions affect the teaching process of teachers?
4. How do LGS Turkish question structures affect the use of textbooks and supplementary resources?
5. What effect does LGS have on teachers, students, and parents?

Method

The research was conducted according to the case study. During the case study, interview form questions are directed to the participants. The opinions and perceptions of the participants on the subject are determined by their experiences. In the research, the experiences of Turkish teachers regarding LGS and their views on the questions in the exam were revealed.

The study group of this research was 20 Turkish teachers working in public schools. The teachers in the study group were selected according to convenience sampling, one of the purposive

sampling methods. The data of the research was obtained from a semi-structured interview form. The form prepared for teachers consisted of 8 open-ended questions. The questions in the teacher interview form are about the relationship of LGS Turkish questions with the Turkish lesson curriculum and language skills, the content and scope of the questions, the effects of LGS questions on the teaching process of teachers, and the use of auxiliary resources. In addition, there are also questions about how the LGS system affects teachers, students, and parents.

Data were collected through face-to-face interviews with teachers. The data collected in the study were analyzed by three researchers according to content analysis. For the validity of the results obtained in this study, the processes of the research were explained and how the results were reached was reported in detail. To ensure the reliability of the results obtained in the research, the collected data were analyzed separately by three researchers. After the analysis of the data, the researchers compared the results they reached and it was determined that the results were 84% consistent.

Results

The teachers who participated in the research stated that the LGS Turkish questions did not show complete consistency with the curriculum. In this context, they stated that there are no questions to measure listening, speaking, and writing skills, which enable them to express their feelings, thoughts, and dreams, which is one of the most important objectives of the Turkish program, and only skill-based questions that measure reading comprehension and interpretation skills and emphasize attention and focus. In addition, the teachers stated that despite spending a lot of time and effort on grammar acquisition, very few grammar questions were asked in the exam compared to the subject density. They stated that this situation caused the relationship between the exam and the program to be inconsistent and the grammar achievements to be seen as unimportant by the students.

The teachers who participated in the research stated that the content and scope of the LGS Turkish questions are only intended to measure high-level cognitive skills such as reading comprehension, interpretation, structuring in the mind, evaluation, and gaining a critical view and that it measures intelligence, attention and focus rather than language proficiency, is time-consuming and the degree of difficulty is years old.

The teachers who participated in the research stated that they solve the tests continuously and intensively by studying grammar topics that have no boundaries and frameworks for weeks to prepare the students for the LGS Turkish questions. Therefore, they stated that they could not find time for social activities such as drama and excursions, that the students considered social activities unnecessary, and that other activities and skills were insignificant in the eyes of the students.

The teachers who participated in the research stated that they definitely made students take additional auxiliary resources because the number of questions in LGS was varied, the question structure in the textbooks did not overlap with the exam, and there were very few questions.

The teachers who participated in the research stated that the LGS Turkish question structure made it difficult for them to raise the achievements, created an extra burden on the teacher, pushed the teacher and the student into a race, and made the lesson process more exam-oriented by avoiding the use of basic resources. LGS Turkish question structures and the system based on them create pressure and stress on students and parents, interrupting students' other life skills, and imposing a financial burden on families. Accordingly, teachers also stated that students experience test anxiety, communication problems within the family, and mental problems.

Conclusion, Discussion and Recommendations

Turkish lesson teachers focused on reading skills and grammar in classes. They attach more importance to teaching the subjects that students may encounter as questions in the exam. Language skills are all important and developed as a whole. The fact that the exam is based on reading comprehension causes the language skills of writing, speaking, and listening to be neglected. It is understood that the national examination system negatively affects Turkish teaching, so there is a need for an examination in which all language skills are measured.

In LGS, only multiple-choice questions are asked of students. In this question structure, more knowledge and comprehension questions can be asked. In the research conducted by Vural (2020), it was determined that the Turkish lesson questions in the high school transition system were not evenly distributed over the knowledge field and cognitive process steps, and generally concentrated on the lower-level cognitive steps; In addition, it was determined that the questions in the exams consisted of only multiple-choice questions and that there were no questions that could measure different cognitive levels. For the measurement and evaluation activity to be suitable for the purpose, high-level cognitive questions such as application, analysis, and synthesis should also be asked of the students.

In the study, it was determined that the LGS system and the question structure directly or indirectly affect teachers' lesson plans, resource use, and time use. Teachers see the activities and measurement and evaluation activities in the textbooks as insufficient and apply them to auxiliary resources. It requests students to purchase auxiliary resources, and course follow-up is carried out on those resources. LGS, which is done in preparation for the exam and after it, creates pressure and stress on teachers in terms of its results.

According to the teachers, the exam affects students psychologically and socially. Students, especially in the 8th grade, leave social skills aside and prepare intensively for LGS, constantly studying and solving questions (Çaylar, 2020). In the 8th grade, students focus on the exam and almost ignore other areas in life. Students spend most of the day solving questions and can put social life into the background. Exams negatively affect students' socialization. In addition, it can be said that parents need help with how to support students during the exam process and how to manage this process.

According to the teachers, the exam affects the parents psychologically and economically. The emotional states of the stressed student also worry the parents, and they may experience stressful and difficult times. It increases the family stress and tension among parents and their financial expenses (Yalçın, 2019). Parents can try to provide students with private lessons and helpful resources. All these experiences are indicative of the academic, social, psychological, and economic effects of LGS. It can be said that it may be beneficial to provide training on how to provide academic guidance to parents. Thus, the academic, social, psychological, and economic negative effects of the exam can be reduced.

Yayın Etiği Beyanı

Araştırmada için etik kurul izni alınmıştır. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu, 09/01/2023 tarihli karar ve 2023/01 belge sayı numarası ile etik izin alınmıştır. Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş;

toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanım olmadığını ifade ederiz. Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması yoktur. Bu makalenin herhangi bir aşamasında maddi veya manevi çıkar sağlanmamıştır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmada 1. yazarın araştırmaya katkı oranı %35, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %35 ve 3. yazarın katkı oranı %30'dur. Araştırmacıların araştırmanın hangi aşamalarına katkıda bulunduğu aşağıda ifade edilmiştir.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma, tartışma ve sonuç yazma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, tartışma ve sonuç yazma.

Yazar 3: Alanyazın taraması, giriş yazma, veri toplama, dil ve yazım kontrolü.