

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ANABİLİM DALI

ORTAÖĞRETİM MÜFREDAT PROGRAMI İLE ÜNİVERSİTEYE GİRİŞ
SINAVLARINDAKİ TÜRKÇE SORULARININ KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ DANIŞMANI

Yard. Doç. Dr. Hıfzı TOZ

HAZIRLAYAN

Deniz MELANLIOĞLU

KIRIKKALE –2005

ÖZET

Yükseköğretim programlarına öğrenci yerleştirmek amacı ile yapılan Öğrenci Seçme Sınavlarında, 180 dakikalık sürede 180 soruluk bir test uygulanmaktadır.

Sınavda çıkan sorular; bilgi soruları, kavram soruları, analiz soruları, sentez soruları, yorumlama ve değerlendirme soruları gibi kategorilerde hazırlanmaktadır.

Ülkemizde her yıl üniversiteye giriş sınavlarına katılanların oranlarındaki hızlı artış ve üniversite öğrenci kontenjanlarının aynı paralelde artırılamaması, sınavı çetin bir yarış hâline getirmektedir.

Üniversite kapısındaki bu yığılma, zaman zaman ÖSS sınav sistemini ve ortaöğretimdeki uygulamaları tartışma gündemine getirmektedir.

Sınavlarda çıkan soruların, ortaöğretim müfredatında yer alan konulardan seçilmesi gerektiği hâlde, müfredatta yer alan bazı konuların sınav kapsamında olmadığını, sınav kapsamında yer alan bazı soruların da müfredatta yer almadığı gözlemlenmektedir.

Bu çalışmada, ortaöğretim kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı dersi müfredat programları (1957 ve 1991-1992 Programları) ile üniversite sınavlarında çıkan Türkçe sorularının birbirine uyumu incelenmiş, bu noktada resmî ortaöğretim kurumlarında ve özel dersanelerde görev yapan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerine de hazırlanan anket yardımıyla ulaşılmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda toplanması gereken bilgilerin elde edilebilmesi için ayrıntılı bir literatür taraması ve saha araştırması yapılmıştır. Literatür taramasında MEB'e bağlı Talim ve Terbiye Kurulu onaylı Türk Dili ve Edebiyatı dersi müfredat programları incelenmiş, Üniversite sınavlarında çıkmış (1982-2004) ÖSS ve ÖYS Türkçe soruları ele alınarak yıllara ve konulara göre sınıflandırılmıştır. Türkçe'nin hangi konularından ne oranda soru sorulduğu tespit edilmiş ve müfredat programlarıyla uygunluğu araştırılmıştır.

Çalışmanın saha araştırması kısmında tarama (Survey) yöntemi kullanılmış olup; çalışma evreni Türkiye, örneklem grubu is Kırıkkale ve Ankara'da görev yapan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri olarak belirlenmiştir. Elde edilen verilerin analizi için, SPSS for windows paket programından yararlanılmış ve frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Elde edilen bilgiler ışığında genel olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Üniversite sınavlarında çıkmış olan Türkçe sorularının müfredat programında yer alan Türkçe derslerinin konularına ve yıllara göre dağılımında düzensizlikler görülmüştür.
2. Türkçe derslerinin haftalık ders saatleri ile üniversite sınavlarında yer alma oranlarının eşit olmadığı belirlenmiştir.
3. Üniversiteye giriş sınav sisteminin değişmesi ile Türkçe soruları kapsamından çıkarılan Edebiyat sorularının yeniden sınav kapsamına alınması istenmiştir.
4. Üniversiteye giriş sınavında Dil Bilgisi sorularının sayıları artırılarak öğrencinin ana diline olan hâkimiyetinin ölçülmesi istenmiştir.
5. Üniversiteye giriş sınavında Türkçe sorularının içeriğinin yeniden düzenlenmesi hususu belirtilmiştir.

Bu bulgular ışığında, üniversiteye giriş sınavında adaylara yöneltilen soruların, ortaöğretim kurumlarında verilen eğitimden bağımsız değil de ortaöğretimde verilen Türk Dili ve Edebiyatı ders programına paralel hazırlanması gerektiği bir öneri olarak sunulmuştur.

ABSTRACT

In this study, Turkish curricula in secondary schools were compared with Turkish questions in University Entrance Exams. In order to get necessary information, according to the purpose of the study literature was reviewed in detail. Turkish curricula approved by Council of Training and Education under Ministry of National Education were examined in the literature review. Turkish questions in the University Entrance Exams (1982-2004) were examined and categorized by years and subjects. Turkish questions asked from which subject in what ratio were indicated and appropriateness of curricula was searched.

For this study, the Survey type is used, and population of the study consist of 100 literature teachers working at 50 high schools in the city center of Kırıkkale in 2004-2005 academic year. In order to analyze the data SPSS for Windows package programme was made use of and frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation, t-test, one sided variance analysis were used.

In the lights of findings, following results were obtained:

Turkish questions in the University Entrance Exams were not consistent with the content of Turkish curricula and distribution of Turkish questions according to years.

It was indicated that the ratio of weekly hours of Turkish course and the ratio of Turkish questions in the University Entrance Exams were not equal.

Most of Turkish questions in the University Entrance Exams between 1982-2004, especially in the last seven years, assess understanding and interpretation of reading. Paragraph questions among Turkish questions in the University Entrance Exams constitute significant portion.

ÖN SÖZ

Dil insanlık tarihi kadar eski bir kavramdır. İnsanoğlu varolduğu günden bu yana iletişimde bir araç olarak dili kullanmışlardır. Dil, toplu yaşamın gerektirdiği en önemli araçtır. Öğrenme ve öğretme, birikim sahibi olma kısacası insanın yapıp ettiği her şey ister resimle olsun, ister yazıyla olsun ancak dil ortamında vücut bulur. İnsana özgü bir yetenek olan dil, bir bakıma insan olmanın da temelidir.

Dil kavramı içinde önemli bir yer teşkil eden ana dili, temel dilimizdir. Toplumla olan iletişimimizi genellikle ana dilimizle gerçekleştiririz. Bu denli önemli aracın görevini gereği gibi yapabilmesi bir düzen içerisinde işlemesine bağlıdır. Bunun sağlanması ise, çocukluktan itibaren sürekli bir eğitimi şart kılar. Çünkü dil, belirli bir zamanda öğrenilip bitirilen bir bilgi dizgesi değildir. İnsanın yaşadığı süre içerisinde çevresi ile etkileşimde bulunmasının doğal bir sonucu olarak gelişen, bir beceri alanıdır. Bu becerinin temelleri ailede atılır. Çocuk, dilini ilk önce aile içindeki iletişime tanık olarak öğrenir. Başlangıçta bireyin doğup - büyüdüğü çevrede öğrendiği bu dil, okul ortamında belli bir düzen içerisinde geliştirilmeye çalışılır.

Dilin insan ve toplum yaşamında taşıdığı önem, dilin öğretimini de önemli kılmaktadır. Ana dilini etkili bir şekilde öğrenemeyen birey, çevresiyle sağlıklı bir iletişim sağlayamamaktadır. Bu durum toplumda kargaşayı da beraberinde getirir. Üniversite giriş sınavlarında binlerce öğrencinin sıfır puan alması, onların okuduklarını anlamadıklarını göstermesi bakımından önemlidir. İnsanın ana dilinde bu kadar eksik olması üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Bütün bu olumsuzluklar bize üniversite adaylarının ana dilini kullanma yeteneğini yeteri kadar geliştiremediklerini göstermektedir.

Ülkemizin çağdaş çizgiyi yakalayabilmesi için doğru düşünen, okuduğunu anlayabilen ve onu anlatabilen, yorum gücüne sahip insanlara ihtiyacı vardır. Bu da ancak iyi bir ana dili eğitimiyle gerçekleşebilir.

Günümüz Türkiye'sinde kendisine iyi bir gelecek kurmak isteyen öğrenciler, üniversite öğrenimini en büyük amaç hâline getirmişler ve her yıl üniversite giriş sınavlarını kazanabilmek için yoğun bir yarış içine girmişlerdir.

Sınavda başarılı olmak, sağlam bir bilgi temeline bağlıdır. Bu nedenle öğrencilerin aldıkları eğitim-öğretim yeterli ve temel bilgileri sağlayıcı nitelikte olmalıdır. Bir başka ifadeyle müfredat programları bu temeli oluşturacak nitelikte hazırlanmalıdır. Sonuçta eğitim ve öğretim faaliyetleriyle öğrencilerin üniversite sınavlarında başarılı olabilmeleri için sınav sorularının müfredat programıyla uyumuna dikkat edilmelidir.

Bu çalışmanın I. Bölümünde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sayıtlar ve sınırlılıklar üzerinde durulmuştur. II. Bölümde “Kuramsal Çerçeve” başlığı altında üniversiteye giriş sınavları, ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programları, üniversiteye giriş sınavlarında Türkçe sorularının yeri ve Türk Dili ve Edebiyatı müfredat programı ile üniversiteye giriş sınavlarında çıkan Türkçe soruları konularına göre tasnif edilip değerlendirilmiştir. III. Bölümde konu ile ilgili daha önce yapılmış araştırmalar incelenmiştir. IV. Bölümde araştırmanın yöntemi üzerinde durulmuştur. V. Bölümde araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular ifade edilmiştir. VI. Bölümde ise araştırmada elde edilen bulgulardan faydalanılarak sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Çalışmalarım sırasında karşılaştığım sorunların çözümünde kıymetli katkılarını esirgemeyen Değerli Hocam Hıfzı TOZ'a, en zor anlarımda yanımda olup daima beni destekleyen Sevgili Hocam Mesiha TOSUNOĞLU'na, araştırmamın belli bir metota oturtulmasına yardımcı olan Prof. Dr. Saim KAPTAN'a, sorduğum hiçbir soruyu yanıtızsız bırakmayan Değerli Hocam Yard. Doç. Dr. Metin ARSLAN'a ve bu zamana kadar değerli bilgilerinden istifade ettiğim hocalarım Doç. Dr. İbrahim ŞAHİN'e, Yard. Doç. Dr. Bilgehan Atsız GÖKDAĞ'a ve Yard. Doç. Dr. Ahmet KARADOĞAN'a teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim.

Deniz MELANLIOĞLU

2005 - KIRIKKALE

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ.....	v
Tablolar Listesi.....	vii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	4
1.2. Problem Cümlesi.....	9
1.3. Alt Problemler.....	9
1.4. Araştırmanın Önemi.....	10
1.5. Sayıtlılar.....	11
1.6. Sınırlılıklar.....	11

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Üniversiteye Giriş Sınavları.....	13
2.2. Dünyanın Bazı Ülkelerinde Yükseköğretime Geçiş Sistemi.....	19
2.3.Ortaöğretim Türkçe Müfredat Programlarının Değerlendirilmesi.....	22
2.4. Öğretim Programlarının Tarihçesi.....	26
2.4.1. 1924 Öğretim Programı.....	28
2.4.2. 1927 Öğretim Programı.....	28
2.4.3. 1929 Öğretim Programı.....	29
2.4.4. 1934 Öğretim Programı.....	30
2.4.5. 1938 Öğretim Programı.....	30

2.4.6. 1942 Öğretim Programı.....	31
2.4.7. 1946 Öğretim Programı.....	31
2.4.8. 1949 Öğretim Programı.....	32
2.4.9. 1952 Öğretim Programı.....	32
2.4.10. 1954 Öğretim Programı.....	33
2.4.11. 1956 Öğretim Programı.....	33
2.4.12. 1957 Öğretim Programı.....	33
2.4.13. 1976 Öğretim Programı.....	34
2.4.14. 1991-1992 Öğretim Programı.....	35
3. Türk Dili ve Edebiyatı Programlarının Mukayesesi.....	36
3.1. Amaçlar Bakımından Karşılaştırma.....	37
3.1.1. 1957 Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programında Yer Alan Amaçlar	39
3.1.2. 1991-1992 Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programında Yer Alan Amaçlar	40
3.1.2.1. Genel Amaçlar	40
3.2. Yöntemler Bakımından Karşılaştırma.....	42
3.2.1. 1957 Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programında Uygulanması İstenilen Yöntemler.....	42
3.2.1.1. Programın Uygulanışı İle İlgili Yöntemler.....	42
3.2.1.2. Okuma (Edebiyat) İle İlgili Yöntemler.....	42
3.2.1.3. Türk Dili İle İlgili Yöntemler.....	44
3.2.1.4. Kompozisyon İle İlgili Yöntemler.....	44
3.2.2. 1991-1992 Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programında Uygulanması İstenilen Yöntemler.....	45
3.2.2.1. Programın Uygulanışı İle İlgili Yöntemler.....	45

3.2.2.2. Edebiyat İle İlgili Yöntemler.....	45
3.2.2.3. Türk Dili İle İlgili Yöntemler.....	46
3.2.2.4. Kompozisyon İle İlgili Yöntemler.....	46
3.3. Muhteva Bakımından Karşılaştırma.....	48
3.4. Süre Bakımından Karşılaştırma.....	59
4. Üniversiteye Giriş Sınavlarında Türkçe Sorularının Yeri.....	61
4.1. Üniversite Sınavlarında Çıkmış Olan Türkçe Sorularının Konularına Göre Dağılımı.....	66

BÖLÜM III

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

5.1. Türk Dili ve Edebiyatı Dersi İle Üniversiteye Giriş Sınavlarını Konu Alan Çalışmalar.....	96
5.2. Üniversiteye Girişi Konu Alan Çalışmalar.....	96
5.3. Üniversiteye Giriş Sınavlarıyla İlgili Bazı Derslerin Durumunu Belirleyen Çalışmalar.....	98

BÖLÜM IV

YÖNTEM

6.1. Evren ve Örneklem.....	100
6.2. Verilerin Toplanması.....	107
6.3. Verilerin Analizi.....	110

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM

7.1. I. Alt Problemlerle İlgili Bulgular ve Yorum.....	115
7.2. II. Alt Problemlerle İlgili Bulgular ve Yorum.....	116
7.3. III. Alt Problemlerle İlgili Bulgular ve Yorum.....	118
7.4. IV. Alt Problemlerle İlgili Bulgular ve Yorum.....	120

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	138
KAYNAKÇA.....	144
EKLER.....	151

TABLULAR LİSTESİ

SAYFA

1. Tablo 1: Türk Dili ve Edebiyatı Dersinin Sınıflara Göre Haftalık Dağılımı.....	7
2. Tablo-2: 2002 ÖSS Bölümleri ve Bu Bölümlerin ÖSS İçindeki Payları.....	18
3. Tablo3: İslâmlıktan Önceki Türk Edebiyatının Programlardaki Dağılımı.....	49
4. Tablo 4 : Klâsik Türk Edebiyatının Programlardaki Dağılımı.....	50
5. Tablo 5 : ÖYS’de Yöneltilen Klâsik Türk Edebiyatı Sorularının Yıllara Göre Dağılımı.....	50
6. Tablo 6 : Halk Edebiyatının Programlardaki Dağılımı.....	51
7. Tablo 7 : ÖYS’de Yöneltilen Halk Edebiyatı Sorularının Yıllara Göre Dağılımı.....	51
8. Tabla 8 : Yeni Türk Edebiyatını Programlardaki Dağılımı.....	52
9. Tablo 9 : Yeni Türk Edebiyatının Alt Dönemlerinin Programdaki Dağılımı.....	52
10. Tablo 10: ÖYS’de Yöneltilen Yeni Türk Edebiyatı Sorularının Yıllara Göre Dağılımı.....	53
11. Tablo 11: Dünya Edebiyatının Programlardaki Dağılımı.....	54
12. Tablo 12 : ÖYS’de Yöneltilen Dünya Edebiyatı Sorularının Yıllara Göre Dağılımı.....	54
13. Tablo 13: Türkiye Dışındaki Türk Edebiyatının Programlardaki Dağılımı.....	55
14. Tablo 14: 1957 ve 1991-1992 Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programlarında Dönemlere Göre Edebiyat Konularının Dağılımı.....	56
15. Tablo 15: Edebiyat Sorularının Yıllara Göre Yüzdelerik Dağılımı.....	57
16. Tablo 16 : Türk Dili ve Edebiyatı Dersinin Kendi İçinde Haftalık Dağılımı.....	59

17. Tablo 17: 1957 ve 1991-1992 Türk Dili ve Edebiyatı Programlarına Göre Türk Dili ve Edebiyatı Dersinin Haftalık Dağılımı.....	60
18. Tablo 18: 1982 – 2004 ÖSS Türkçe Sorularının Yıllara Göre Dağılımı.....	61
19. Tablo 19: 1982 – 1998 ÖYS Türkçe Sorularının Yıllara Göre Dağılımı.....	63
20. Tabla 20: ÖSS ve ÖYS Sorularının Genel Dağılımı.....	64
21. Tablo 21: 1998 Programına Göre Üniversiteye Giriş Türkçe Sorularının Dağılımı.....	94
22. Tablo 22: Değerlendirmeye Alınan Anketlerin Öğretmenlerin Niteliklerine Göre Dağılımı.....	102
23. Tablo 23:Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine ve Görev Yerlerine Göre Dağılımları.....	103
24. Tablo 24: Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Ankete Katıldıkları İllere Göre Dağılımları.....	104
25. Tablo 25: Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Meslekî Kıdem Değişkenine ve Görev Yerlerine Göre Dağılımları.....	104
26. Tablo 26: Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Eğitim Durumları Değişkenine ve Görev Yerlerine Göre Dağılımları.....	105
27. Tablo 27: Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Branş Değişkenine Göre Dağılımları.....	106
28. Tablo 28: Çalışılan Kurum İle Branş Arasındaki İlişki.....	106
29. Tablo 29:Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Müfredat Programının Üniversiteye Giriş Sınavına Etkisi ve Bu Etkiyi Ölçen Maddelerin Dağılımı.....	108
30. Tablo 30: Dershane ve Okul İçin Güvenilirlik Analizi ve Cronbach Alpfa Değerleri	109
31. Tablo 31: Alt Problemlerin Değerleri.....	111
32. Tablo 32: Öğretmenlerin Ankette Yer Alan İfadeler Hakkındaki Genel Görüşleri.....	112

33. Tablo 33: Dershanede Çalışan Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri İle Ortaöğretimde Çalışan Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Görüşlerinin Alt Problemlere Etkisi.....	114
34. Tablo 34: Çalışılan Kurum İle Cinsiyetin 1. Alt Problem Üzerindeki Etkileri.....	115
35. Tablo 35: Çalışılan Kurum İle Meslekî Kıdemin 1. Alt Problem Üzerindeki Etkileri.....	115
36. Tablo 36: Çalışılan Kurum İle Cinsiyetin Dershane ve Okul Üzerindeki Etkisinin 1. Alt Probleme Yansıması.....	116
37. Tablo 37: Çalışılan Kurum İle Cinsiyetin 2. Alt Problem Üzerindeki Etkileri.....	117
38. Tablo 38: Çalışılan Kurum İle Meslekî Kıdemin 2. Alt Problem Üzerindeki Etkileri.....	117
39. Tablo 39: Çalışılan Kurum İle Cinsiyetin Dershane ve Okul Üzerindeki Etkisinin 2. Alt Probleme Yansıması.....	118
40. Tablo 40: Çalışılan Kurum İle Cinsiyetin 3. Alt Problem Üzerindeki Etkileri.....	118
41. Tablo 41: Çalışılan Kurum İle Meslekî Kıdemin 3. Alt Problem Üzerindeki Etkileri.....	119
42. Tablo 42: Çalışılan Kurum İle Cinsiyetin Dershane ve Okul Üzerindeki Etkisinin 3. Alt Probleme Yansıması.....	119
43. Tablo 43: Çalışılan Kurum İle Cinsiyetin 4. Alt Problem Üzerindeki Etkileri.....	120
44. Tablo 44: Çalışılan Kurum İle Meslekî Kıdemin 4. Alt Problem Üzerindeki Etkileri.....	120
45. Tablo 45: Çalışılan Kurum İle Cinsiyetin Dershane ve Okul Üzerindeki Etkisinin 4. Alt Probleme Yansıması.....	121

46. Tablo 46: Meslekî Kıdemın Alt Problemler Üzerindeki Etkisi.....	122
47. Tablo 47: Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Alt Problemler İle Meslekî Kıdemleri Arasındaki İlişkiler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	124
48. Tablo 48: Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre, Sorulara Verdikleri Cevapların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	125
49. Tablo 49: Dershane Öğretmenlerinin Aldıkları Eğitimin Alt Problemlere Etkisi.....	127
50. Tablo 50: Dershane Öğretmenlerinin Branşının Alt Problemlere Etkisi.....	128
51. Tablo 51: Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyinin Alt Problemlere Etkisi.....	129
52. Tablo 52: Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyinin Alt Problemlere Etkisi.....	131
53. Tablo 53: Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Meslekî Kıdemlerinin Alt Problemlere Etkisi.....	132
54. Tablo 54: Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Meslekî Kıdemlerine Göre, Alt Problemlerin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	133
55. Tablo 55: Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Alt Problemlere Etkisi.....	135
56. Tablo 56: Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Alt Problemlerin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	136
57. Tablo 57: Dershane ve Okul Öğretmenlerinin Alt Problemlere Yaklaşımları.....	137

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim, insanın duygu, düşünce, hayal ve davranışlarında yeni, geliştirici, zenginleştirici, iyileştirici kalıplar kazandırmaya yönelik sistemli (örgün) ve sistemsiz (yaygın) çalışmalardır (Özbay, 2003: 59). Eğitim gerçekte bireye yöneliktir, “istendik davranış değişikliği sağlayarak” , onu değiştirir, mesleğinde yeterli, içinde bulunduğu toplumun aydın bir üyesi olmasında rol oynar.

İlköğretimden yükseköğretime kadar olan eğitim sürecinde amaç; öğrencileri millî ve manevî değerlere bağlı, dürüst, becerikli, idealist, kişilik kazanmış, sosyal yönü gelişmiş, topluma her konuda ayak uydurabilen insanlar olarak yetiştirmektir (Karakuş, 2000:212).

Ülkemizde eğitim; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinden oluşmaktadır. Yalnızca ilköğretime devam etmek zorunludur. Ortaöğretim ve yükseköğretime devam etmek ise kişinin kendi isteğine bırakılmıştır. Ortaöğretimden sonra yükseköğretime geçiş sınavlarla sağlanmaktadır. Ortaöğretimde yürütülen eğitim-öğretim faaliyetleri müfredat programına bağlıdır. Öğrenciler ortaöğretimde aldıkları eğitim-öğretim sonucunda yükseköğretim sınavlarına girmektedirler. Buna bağlı olarak üniversiteye giriş sınavlarında sorulmuş olan soruların müfredat programına paralellik göstermesi şarttır. Üniversiteye giriş sınavları bir bakıma ortaöğretimde uygulanmış olan eğitimin başarısını ölçmektedir.

Ölçme ve değerlendirmenin eğitimin her kademesinde önemli bir yeri vardır. Eğitim ve öğretimde öğrencinin başarısının değerlendirilebilmesi için öğrencinin başarısının ölçülmesi gerekmektedir. Verilmiş olan eğitimin başarılı olup olmadığı, başarılı ise ne derece başarılı olduğu ölçme – değerlendirme sonucunda ortaya çıkmaktadır.

Eğitimde ölçme işlemlerinin önemli bir yeri bulunmaktadır. Yeterli öğrenmenin oluşması için dönütlerin alınması ve dönütlere uygun olarak öğrenme faaliyetlerinin düzenlenmesi gerekir. Eğitim sisteminden kaliteli sonuçlar elde etmek isteniyorsa ölçme işlemlerinin hatasız olarak uygulanması gerekir.

Eğitim sisteminde lme işlemleri çok farklı yöntemler ile yapılmaktadır. lme uygulama yöntemleri şunlardır:

1. Sözlü Sınavlar
2. Yazılı Sınavlar
3. Kısa Cevaplı Testler
4. Doğru – Yanlış Testleri
5. oktan Seçmeli Testler

Bilindiği üzere ülkemizde niversiteye giriş sınavları bu lme uygulama yöntemlerinden biri olan çoktan seçmeli test hâlinde uygulanmaktadır.

oktan seçmeli maddelerden oluşturulan testlere “oktan seçmeli testler” denir (Altınır, 1996:21). oktan seçmeli madde, problemi sunan madde kökü ve madde kökünü izleyen dört ya da daha fazla seçenekten oluşur. Madde kökü soru cümlesi ya da eksik cümle olabilmektedir. Seçeneklerden biri maddenin doğru cevabıdır. Diğer seçenekler ise yanlış veya eldirici cevaplar adını almaktadır (Tekin, 1991:62).

Özellikle gelişmiş ülkelerde çoktan seçmeli testler öğrencilerin başarılarını ortaya çıkarmada ve onları yeteneklerine uygun olarak yönlendirmede eğitimciler tarafından yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (İşman, 1998:55).

oktan seçmeli maddelerin en çok kullanılan türleri şunlardır:

1. Madde kökü soru kipinde olan maddeler
 - a. Olumlu soru biçiminde olan maddeler
 - b. Olumsuz soru biçiminde olan maddeler
2. Madde kökü eksik cümle olan maddeler
3. Tek bir doğru cevap isteyen maddeler
4. En doğru cevabı isteyen maddeler (Tekin, 1991:71).

oktan seçmeli testler, objektif olarak puanlanabilmektedir. Bu testlerden puanlama hatası beklenemez. Bu zellikleri ile yazılı yoklamalardan ayrılırlar. Geçerliliği ve güvenirliği en fazla olan testlerdir.

Bu test türünü eleştirenler yalnızca olgu bilgisini ölçtüğünü söylemektedirler. Oysa hazırlanan sorular öğrencinin, nitelik bakımından, seviyesine uygun yazılırsa bu tür testlerle bilişsel alanın her düzeyindeki davranışları ölçmek mümkündür (Altınar, 1996:28-30).

Test tekniğinin eğitimde uygulanmaya başlanmasından kısa bir süre sonra kullanılmaya başlanan çoktan seçmeli testler, kısa zamanda yaygınlaşmış ve çeşitli alanlarda uygulanmıştır. Üniversiteye giriş sınavlarında da bu test tekniğinden yararlanılmaktadır.

Ülkemizde üniversiteye giriş sınavları 1999 tarihine kadar ÖSS ve ÖYS olmak üzere iki basamak hâlinde düzenlenmekteydi. 15. Millî Eğitim Şûrası'nda alınan kararların ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 45. maddesine göre, YÖK tarafından 30.07.1998 tarihinde üniversiteye giriş sınavı "Öğrenci Seçme Sınavı" adıyla tek basamak olarak 1999 yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Bu sınavlarda çıkan soruların sayısında yıllara göre bir değişim gözlenirse de test yöntemi değişmemiştir.

Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS); Sözel Bölüm ve Sayısal Bölüm olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Her iki bölümde bulunan sorular, öğrencilerin ortaöğretimde aldıkları eğitim doğrultusunda bilgileri kavrama, yorumlama, analiz, sentez ve değerlendirme kabiliyetini yoklamaktadır. Sınava giren Sözel Bölüm öğrencilerinin özellikle Türkçeyi kullanma gücü ölçülmeye çalışılmaktadır. Sayısal Bölümde ise öğrencilerin matematiksel işlemlerden yararlanma gücü ölçülmektedir.

Sözel Bölüm içerisinde yer alan Türkçe soruları incelendiğinde, Dil Bilgisi sorularında öğrencilerin Türkçeyi doğru kullanmada gerekli olan kuralları ne derecede bildiği, paragraf sorularında ise öğrencinin aldığı eğitim sırasında kazandığı zihnî ve hissî davranışların ölçülmesi hedeflenmektedir (Karakuş, 2000: 212-215).

Üniversiteye giriş sınavlarında sorulan soruların müfredat programı ile uyumlu olması gerekmektedir. Sınavlara hazırlanan öğrenci için her sorunun önemi büyüktür. Bu nedenle öğrenci için önemli olan, yöneltilen soruların ortaöğretimde aldığı eğitime paralel nitelikte olmasıdır. Bu durum öğrencinin başarısını önemli oranda etkilemektedir.

1.1. Problem Durumu

Ana dili bireyleri birbirine bağlayan, bir toplumu gelişigüzel insan yığını olmaktan çıkarıp uluslaştıran en önemli etkenlerden biridir. Bu sebeptendir ki her devirde toplumlar kültürlerini yaşatabilmek ve gelecek kuşaklara aktarabilmek için ana dillerini toplumun bütün fertlerine öğretme gayreti içerisine girmişlerdir.

Ana dilini etkili kullanabilme hem birey hem de toplum açısından gereklidir. Toplum , bir anlamda, “iletişim ağı” olarak görülebilir. Eğer bir toplumdaki bireyler, birbirinin ne demek istediklerini anyamazlarsa; toplum yaşamı, bir “sağırlar diyalogu” hâlini alabilir. Öte yandan toplusal bir çevrede yaşayan birey, gereksinimlerini gidermek, duygu ve düşüncelerini başkaları ile paylaşmak, bilgi kazanmak ve dengeli biçimde yaşayabilmek için toplumda yaşayan diğer bireyler ile iletişim kurmak zorundadır. Ana dilinin etkili kullanımı, hem bireyin toplum içerisinde anlaşılmasını hem de eğitim alanındaki öğrenmelerin gerçekleşmesini kolaylaştırır (Tekin, 1980:23). Toplumunu meydana getiren kişiler ana dilini önce aile ve yakın çevrelerinden öğrenirler, ailede alınan bu bilgiler daha sonra okullar vasıtası ile geliştirilir.

Eğitimin en etkili araçlarından olan Türkçe, Edebiyat, Dil Bilgisi, Kompozisyon, Güzel Konuşma ve Yazma derslerinin farklı fonksiyonlarının olmasına rağmen öğrencide meydana getirecekleri ortak davranış değişiklikleri vardır. Düşünme, dinleme, anlama, konuşma, yazma gibi hususlarda davranış değişikliği meydana getirmek, estetik zevk kazandırmak, düşünce ve hayal dünyasını genişletmek ve millî kimlik kazandırmak Türkçe, Edebiyat, Dil Bilgisi, Kompozisyon, Güzel Konuşma ve Yazma derslerinin temel görevidir (Karakuş, 2000:212).

Ana dili eğitiminde beklenen amaç, öğrencinin sahip olduğu dilin bütün inceliklerini bilmesini, onun bütün ifade gücü ve imkânlarını gerektiği zaman yerli yerinde kullanmasını, zengin mânâ dünyasının inceliklerini anlamasını sağlamaktır. Eğitim gören her bireyde bu amaca ulaşılabilirse diğer derslerdeki başarı da artacaktır. Çünkü diğer bütün derslerin temelini ana dili oluşturmaktadır. Ana dilini kullanma becerisini tam kazanamamış, okuduğunu anlamayan, kendini ifade edemeyen bir kişinin hem eğitim hayatında hem de toplum içerisinde başarılı olması beklenemez. Bugün yükseköğretime geçiş sınavlarında birçok adayın sıfır puan alması, bu sınavda başarıya ulaşamamasının temel nedeni ana dilini kullanmadaki yetersizliğidir. Bu nedenle günümüzde dil öğretimi alanındaki çalışmaların bir çoğu okuma – anlama ile ilgilidir (Tosunoğlu, 2002:547).

Bütün bunlardan hareketle ana dili eğitiminin amaçları şu şekilde ifade edilebilir:

- Okuduğunu eksiksizce, yazarın vermek istediği mesajı yitime uğratmadan anlayabilme.
- Düşüncelerini, duygu, izlenim ve tasarılarını belirli bir amaç doğrultusunda yazılaştırabilme.

- Değişik konularda yapılan konuşmaları dinleyip, eksiksiz ve doğru bir şekilde anlayabilme.

Ana dili, birbiri ile sıkı sıkı ilişki içerisinde olan dinleme, konuşma, okuma, yazma etkinliklerine dayanır. Birey, çeşitli alanlara ilişkin bilgilerin çoğunu, okuma ya da dinleme yolu ile edinir. Kendi bilgi, düşünce ve duygularını da başkalarına, çoğunlukla, konuşma ya da yazma yolu ile iletir. Bu dört etkinlik içeriği ne olursa olsun bütün derslerdeki öğrenmeler için geçerlidir. Dolayısıyla ana dili eğitiminin sadece Türkçe dersi ile sınırlı olmadığını diğer derslerin de temelini teşkil ettiğini bir kez daha vurgulamak yerinde olacaktır.

Hacıeminoğlu (1963:16-17), yurdumuzda bütün yükseköğretimin temelini teşkil eden on bir yıllık ilköğretim ve ortaöğretim okullarının gayeleri arasında, her gencin Türkçeyi iyi bilen ve düzgün yazan bireylerin aydın olarak yetiştirilmesi olduğunu vurgulamaktadır. Genel olarak bilinir ve kabul edilir ki, bir toplumun fertlerinde görülen her türlü bilgi ve kültür noksanlığından o toplumun öğretim kurumları sorumludur. İnsanımızın Türkçeyi iyi kullanamamasının sorumlusu okullarımızdır. Özellikle ortaokul ve liselerimizdir. Bunun başlıca sebebi ise ders programlarında gösterilen hedeflerin tam olarak yerine getirilememesi ve öğrencinin ana dili derslerindeki kazanımlarını ölçer bir değerlendirme sınavının, maalesef, yapılmamasıdır.

En geniş ve bilinen tanımı ile eğitim, bireyde istendik davranışlar meydana getirme sürecidir. İstendik davranış değişiklikleri nelerdir? Bu davranış değişikliklerinin öğrencilere ne zaman, hangi sıra ile ve nasıl verileceği konusu her zaman kafaları karıştırır niteliktedir. Bu sebeple, müfredat programları hazırlanmış ve uygulamaya konmuştur.

Eğitim – öğretimin en önemli dayanak noktalarından biri de dersler için hazırlanan müfredat programlarıdır. Amaçlar belirlenmeden, derslerde hangi davranışların kazandırılacağı tespit edilmeden istenilen sonuçlara ulaşılması mümkün değildir.

Müfredat programları amaca ulaştırmada oldukça önemlidir. Ana dili derslerinin işlenişinde de müfredat programının önemi yadsınamaz. Çünkü ana dili eğitimi diğer derslerin de temelini oluşturur.

Timurtaş, *Memleketimizde Edebiyat Öğretimi* adlı makalesinde; müfredat programlarının öneminin Türkçe ve Edebiyat derslerinde daha fazla ön plâna çıktığını, bunun sebebinin ise Türkçe ve Edebiyat derslerinin bütün dersleri içine aldığını, ana dili derslerinin birer bilgi dersi değil ifade dersi olduğunu ifade etmektedir (1964: 79). Elbetteki ana dili

dersleri tamamen bilgiye dayalı dersler olarak düşünülemez, ana dili dersleri becerinin ön plânda olduğu, bu becerinin de kazandırılırken bilgiye dayandırıldığı derslerdir.

Ortaöğretim kurumlarında ana dili eğitimi Türk Dili ve Edebiyatı (Edebiyat, Dil Bilgisi, Kompozisyon) dersinde yürütülmektedir. Bu dersin temel amacı, Anayasamız ve millî Eğitim Temel Kanunu'ndaki hükümler doğrultusunda, millî ve manevî değerlerine sahip, hoşgörülü, yurt ve dünya meseleleri karşısında düşünce üretebilen, eleştiri yapabilen vatandaşlar yetiştirmektir.

Bu değer ve davranışları kazandırabilmek için ortaöğretimde öğrencilere verilecek Türk Dili ve Edebiyatı dersinin genel amaçları şunlardır:

- Millî birlik ve bütünlüğün vazgeçilmez temel unsurlarının başında gelen Türk dilini, özelliklerini bozmadan ve aşırılığa kaçmadan, edebiyatımızın seçkin eserlerini okutarak öğretmek;
- Dilin millet hayatındaki yerini iyice belirterek, köklü kurallar kazanmış bir dilin eğitim ve öğretimdeki yerini kavramak;
- Öğrencilere dinlediklerini, okuduklarını, incelik ve derinlikleri ile kavratmak; onların duyduklarını, gördüklerini, düşündüklerini ve anladıklarını, söz veya yazı ile plânlı, etkili, akıcı ve anlaşılır bir şekilde ifade etme kabiliyetlerini geliştirmek;
- Okumanın vazgeçilmez bir ihtiyaç olduğunu benimsetmek, okuma zevk ve alışkanlığı kazandırmak;
- Türk dilinin kurallı, zengin, üretken ve tarihî geçmişinde çeşitli şekil ve türlerde üstün seviyeli eserler veren köklü bir dil ailesinden geldiği şuurunu yerleştirmek; bugün de Türk dili ile dünya çapında eserler verilmekte olduğunu göstermek;
- Yazarken ve konuşurken Türkçe'nin imlâsına, telâffuzuna ve estetik inceliklerine özen gösterilmesinin gereği benimsetilerek bunların yaygınlaştırılmasını sağlamak;
- Ortak millî kültür değerleri taşıyan eserlerden faydalanmak sureti ile Türk toplumunun temel değer hükümlerini öğretip benimsetmek;

- Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi ve eğitimi yoluyla öğrencilere diğer alanlarda da sağlam, dengeli, hür ve sistemli düşünme alışkanlığı; araştırma, tartışma, değerlendirme, yorumlama, sentez ve oluşturma gücü kazandırmak;
- Sınıf ve yaş seviyelerine göre dinleme, okuma ve yazma faaliyetleri arasında Türk dilinin bütün özelliklerini öğrenme, kullanma ve bu yolla bilgi edinme, kavrama, analiz, sentez yapabilme alışkanlığı kazandırmak;
- Sözlü ve yazılı olarak metin tahlili ve yeni metinler meydana getirme faaliyetleri sırasında, kültürümüzün inanç, bilgi ve zevk inceliklerine ait birikimi tanıtarak benimsetmek (Lise Ders Programları, 1998:4).

Türk Dili ve Edebiyatı dersinde ulaşılması istenen amaçlara ulaşabilmek için metinlerden yararlanılmaktadır. Her sınıfa (9-10-11) göre Türk Dili ve Edebiyatı programları hazırlanmıştır. Bu derse haftada toplam şu kadar ders saati ayrılmaktadır:

Tablo 1: Türk Dili ve Edebiyatı Dersinin Sınıflara Göre Haftalık Dağılımı

Sınıf	EDEBİYAT	DİL BİLGİSİ	KOMPOZİSYON
Lise 1 (9)	4	-	-
Lise 2 (10)	2	* (1)	(1)
Lise 3 (11)	2	1	1

* Türk Dili ve Edebiyatı dersi haftalık 4 saatlik bir derstir. Lise 2'nci sınıfta 2 saat Edebiyat dersine ayrılmış, geriye kalan 1 saatlik derste Dil Bilgisi ve Kompozisyon dersinin dönüşümlü (münavebeli) olarak işlenmesi istenmiştir.

Ortaöğretim kurumlarının amaçlarından birisi de öğrencilerini kendilerinden sonra gelen bir üst kuruma hazırlamaktır, bu amaç, “Liseler Mevzuatı”nın 2. maddesinde açıkça dile getirilmiştir. Oysa yükseköğretime geçiş için yapılan, “Öğrenci Seçme Sınavı” adı verilen sınavın içeriğine baktığımızda ortaöğretim kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı adı ile yürütülen ana dili eğitimini kapsayan dersin programı ile çelişki içerisinde olduğu net olarak görülmektedir. Ortaöğretimin amacına tam olarak hizmet edebilmesini sağlamak için üniversiteye giriş sınav sorularının ortaöğretim ders programlarının içeriğine uygun

hazırlanması gerekmektedir. Türk Dili ve Edebiyatı dersinin genel amaçlarının öğrenciye kazandırılıp kazandırılmadığını ölçer nitelikte sorular adaylara yöneltilmelidir.

Programa baktığımızda Türk Dili ve Edebiyatı dersinin;

- Edebiyat dersi; Lise 1'inci sınıfta %100'lük, Lise 2'nci sınıfta %50'lik, Lise 3'üncü sınıfta %50'lik kısmını,
- Dil Bilgisi dersi; Lise 1'inci sınıfta %0'lık, Lise 2'nci sınıfta öğretmenin inisiyatifine bırakıldığı için bu derse ne kadar zaman ayrıldığı net değildir. Lise 3'üncü sınıfta %25'lik bir kısmını,
- Kompozisyon dersi; Lise 1'inci sınıfta %50'lik, Lise 2'nci sınıfta öğretmenin inisiyatifine bırakıldığı için bu derse ne kadar zaman ayrıldığı net değildir. Lise 3'üncü sınıfta %25'lik kısmını oluşturmaktadır.

Yükseköğretime geçiş için uygulanan sınavda yer alan Türkçe sorularının içeriğine bakıldığında 1999 yılında sınav sisteminde yapılan değişiklikten sonra Edebiyat sorularının sınavın içeriğinden tamamen çıkarıldığını, adaylara yöneltilen 45 sorunun %75'lik kısmının Kompozisyon dersi içerisinde yer alması geriye kalan %25'lik kısmın ise Dil Bilgisi sorularına ayrılması dikkat çekicidir.

Ortaöğretimde Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin dağılımı ile üniversiteye giriş sınav soruları tam bir tezat içerisindedir. Böyle bir durumda ortaöğretim kurumları amaçlarını tam olarak yerine getirebilmekte midirler?

1999 yılında sınav sisteminde ve sınavda yer alan soruların içeriğinde değişikliğe gidilmesine rağmen Türk Dili ve Edebiyatı müfredat programında herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir. Programda, amaçların uygulanmasında bir aksamaya yer vermeden, programın içeriğinde birtakım değişikliklere gidilebilir.

Sınavın içeriğinde yer alan sorular, öğrencinin üç yıl boyunca ortaöğretim kurumunda gördüğü Türk Dili ve Edebiyatı dersinin hedeflerini ölçer nitelikte hazırlanmalıdır.

1.2. Problem Cümlesi

Üniversiteye giriş sınavlarında sorulan Türkçe soruları ortaöğretim kurumlarında okutulan Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programının tamamını kapsamakta mıdır?

1.3. Alt Problemler

1. Ortaöğretim kurumlarında verilen Türk Dili ve Edebiyatı dersinde öğrenilenler üniversiteye giriş sınavı Türkçe sorularını cevaplamak için yeterli midir?
2. Üniversiteye giriş Türkçe sorularının içeriğinde değişiklik yapılmalı mıdır?
3. Üniversiteye giriş sınavında Türkçe soruları kapsamında Edebiyat sorularının yeri nedir?
4. Üniversiteye giriş sınavında Türkçe soruları kapsamında Dil Bilgisi sorularının yeri nedir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Türk Dili ve Edebiyatı dersi programında dersin amacı Genel Amaçlar bölümünde, Edebiyat, Türk dili, Kompozisyon öğretim ve eğitiminin temel amacı, Anayasamız ve Millî Eğitim Temel Kanunu'ndaki hükümler doğrultusunda millî ve manevî değerlerine sahip, hoşgörülü, yurt ve dünya meseleleri karşısında düşünce üretebilen, eleştiri yapabilen vatandaşlar yetiştirmek şeklinde açıklanmıştır.

Ortaöğretim kurumlarının amaçlarından biri de kendisinden bir üst olan kuruma öğrenci hazırlamak olduğuna göre, ortaöğretimin belirlenen amaçları tam olarak gerçekleştirebilmesi için, yükseköğretime girme amacı ile düzenlenen üniversiteye giriş sınavında yer alan soruların ortaöğretimde verilen eğitime paralel olması gerekmektedir.

Bu araştırmada ortaöğretim kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi ve bu öğretime bağlı olarak üniversite sınavlarında sorulmuş olan Türkçe sorularının müfredat programına uygunluğu karşılaştırılmıştır. Ortaöğretimden sonra üniversite sınavlarına hazırlanan öğrenciler için yöneltilen soruların, öğretim programına uygunluğu önemlidir. Yürürlükte olan müfredat programı doğrultusunda eğitim ve öğretim gören öğrenci, bu program dahilinde olmayan konulardan sorumlu tutulmamalıdır. Buna bağlı olarak üniversite sınavlarında müfredat programında yer alan konulardan soru çıkması, öğrencinin başarısını olumsuz yönde etkilemeyecek ve öğrencilerin ortaöğretim kurumlarına olan güvenini sarsarak onları dersanelere yöneltmeyecektir.

Üniversite giriş sınavları 1999 yılından itibaren “Öğrenci Seçme Sınavı” adı altında tek basamakta uygulanmaktadır. Bu tarihten itibaren uygulanan sınavların diğerlerinden farkı; tamamen öğrencilerin muhakeme ve yorum gücünü ölçen bir sınav niteliğine bürünmesidir. Sınava giren adayların bu soruları cevaplayabilmeleri için ana dilini kullanma kabiliyetlerinin gelişmiş olması gerekmektedir.

Üniversite sınavlarında adaylar yöneltilen Türkçe soruları müfredat programı doğrultusunda verilen bilgileri ölçmeyi hedeflemelidir. Bu da ortaöğretim Türkçe dersleri müfredat programları ile üniversite sınavlarında çıkmış ve çıkacak olan Türkçe sorularının uyumlu olması gerektiğinin vurgulanması açısından önemlidir.

1.5. Sayıtlar

1. Ortaöğretim kurumlarında ve dershanelerde çalışan öğretmenlerin, anketlere doğru ve objektif cevap verdikleri düşünülmüştür.
2. Ortaöğretim kurumlarında yer alan Türk Dili ve Edebiyatı dersleri müfredat programına uygun olarak işlenmektedir.
3. Üniversite sınavlarında sorulan Türkçe sorularının Türk Dili ve Edebiyatı dersi müfredat programına göre hazırlandığı düşünülmektedir.

1.6. Sınırlılıklar

1. Bu araştırmada YÖK’ün kurulduğu tarihten itibaren yapılan 1982-2004 ÖSS-ÖYS sınavlarında sorulan Türkçe soruları incelenmiştir. 1982 yılından önce yapılmış sınavlar dikkate alınmamıştır.
2. Ortaöğretim Türkçe dersleri programının sık sık değiştirilmesi sebebiyle bu araştırmada 1982- 2004 yılları arasında üniversiteye giriş sınavında çıkan sorular bu yıllar arasında yürürlükte olan 1957 Türk Dili ve Edebiyatı müfredat programı ile

1991-1992 Türk Dili ve Edebiyatı müfredat programının temel teşkil ettiği Ders Geçme Sistemine göre hazırlanan ve hâlen Sınıf Geçme Sisteminde uygulanmakta olan, 2455 ve 2470 sayılı Tebliğler Dergisinde 27.4.1998 tarihinde yayınlanan ve şu an ortaöğretim kurumlarında uygulanmakta olan Türk Dili ve Edebiyatı dersi müfredat programı dikkate alınmıştır.

3. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen anketlerin istatistiklerinden elde edilen bilgiler ile sınırlı tutulmuştur.
4. Araştırmada ortaöğretim kurumlarında ve dersanelerde çalışan öğretmenlerin Türk Dili ve Edebiyatı Programı ve üniversiteye giriş sınavında yöneltilen Türkçe sorularının önemi, sınavda çıkan Türkçe sorularının içeriği, uygulanmakta olan sınav sistemi, Türk Dili ve Edebiyatına ayrılması gereken süre boyutları ile sınırlandırılmıştır.
5. Araştırma kapsamına Kırıkkale ili şehir merkezi sınırları içerisinde yer alan resmî ortaöğretim kurumları ve özel dersanelerde çalışan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri alınmıştır. Ancak Kırıkkale ili şehir merkezi sınırları içerisinde özel dersanelerde çalışan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin sayısının yeterli olmaması nedeniyle Ankara ili merkez sınırları içerisinde yer alan özel dersaneler de araştırmanın örnekleme alınmıştır.

BÖLÜM II

2.1. ÜNİVERSİTEYE GİRİŞ SINAVLARI

Türkiye’de eğitim ve öğretim üç aşamada gerçekleşmektedir. Bunlardan ilkinin sekiz yıllık zorunlu ilköğretim okulları, ikinci aşamayı üç veya dört yıllık ortaöğretim kurumları, son kademe ise yükseköğretim kurumları oluşturmaktadır. Yükseköğretime geçiş ise Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından uygulanan bir sınavla olmaktadır.

Dünyada en çok çeşitlilik gösteren ve en çok reform yapılan eğitim kademesi ortaöğretimdir (Köklü, 1998:6). Bunun sebebi ortaöğretimin amaçlarına tam olarak hizmet etmesini sağlamaktır. Ancak günümüzde ortaöğretim sadece bir amacı ile ön plâna çıkmaktadır. Bu amaç, eğitim ve öğretim verdiği öğrencileri yükseköğretim kurumlarına hazırlamaktır.

Ortaöğretim, ilköğretime dayalı en az üç yıllık öğrenim veren genel, meslekî ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsamaktadır. Millî Eğitim Temel Kanununun 28. maddesinin ikinci bendinde ortaöğretimin amacı şu şekilde ifade edilmiştir: “Öğrencileri çeşitli program ve okullarla ilgili, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yüksek öğretime veya hem mesleğe hem de yüksek öğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamaktır.” (Resmî Gazete, 1973: Nu. 14574).

Temel eğitim ile iş alanları ve yükseköğretim arasında köprü görevi yapan bu kademe, bir bakıma sistemin denge noktasını, odağını oluşturmaktadır. Ortaöğretim, bu yapısı ile bir yandan kendinden önceki temel eğitimin karakteristik özelliklerini geliştirerek ve özümleyerek yansıtırken, diğer yandan da bireylerin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda iş alanlarına, mesleklere ve yükseköğretime yönelmelerinde onlara yardımcı olmaktadır (Dirik, 1990:3).

Ortaöğretimde ülke gerçekleri ve insangücü gereksinimlerinin gerektirdiği düzenleme ve plânlamanın yapılmaması, yetenek ve gizli güçleri dikkate almayan bir eğitim sisteminin yürürlükte olması, yükseköğretimin önünde yığılmaya sebep olmuştur (Ertürk, 1986:64-76).

Bilgi çağında, bireylere nasıl bir eğitim verileceği, hangi davranışlarla donanmış olarak yetişecekleri, üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Eğitimde amaç, bireyin ilgi ve yeteneklerini saptayarak bunları geliştirici öğretim yöntemlerini uygulamaktır. Bireyin ilgi ve

yetenekleri doğru saptanır ve o doğrultuda eğitim verilirse ulaşılması istenen amaca hizmet edilmiş olur. Eğitim sisteminin en üst düzeyinde yüksek öğretim bulunur. Üniversiteler yüksek öğretim hizmeti veren eğitim kurumlarıdır. Bir toplumda yüksek öğretim; bireylerin yeteneklerini üst düzeyde geliştirme, bilgi ve kavramayı artırma, ekonominin gereksinimlerine hizmet etme, demokratik ve çağdaş bir toplum oluşturma amaçlarına hizmet etmelidir (Laurillard, 2002:2).

Bu nedenle üniversiteye giriş sınavlarında uygulanan sınav sistemi, öğrencilerin kişisel özelliklerini, ilgi ve yeteneklerini ön plânda tutacak cinsten olmalıdır.

Üniversiteler, toplum içindeki saygınlık ve prestij yanında, istihdam ve ekonomik olanaklar konusunda sağladığı avantajlar yüzünden, ortaöğretim sonrasının çekicilik merkezi olma özelliği taşımaktadır (Korkut, 2002:168).

Ülkemizde hâlen uygulanmakta olan yüksek öğrenime giriş sistemi sürekli eleştiri konusu olmaktadır. Bu eleştirilerin temelinde, uygulanmakta olan sınav sisteminin ortaöğretimde verilen eğitimi neredeyse hiçe saydığı, öğrencileri sınav stresine soktuğu ve sınava hazırlık kurslarının ailelere büyük bir maddî külfet getirdiği gibi nedenler yatmaktadır. Elbette bu eleştirilerin birçoğunun doğruluğu ortadadır. Ancak yüksek öğretime olan arz-talep arasındaki büyük dengesizlik sürdükçe bu tür merkezî bir sınavın uygulanması kaçınılmazdır.

Ortaöğretimden yükseköğretime geçiş ile ilgili sorunlar Millî Eğitim Şûralarında görüşülmüş ve çözüm önerileri sunulmuştur. Yükseköğretime geçiş konusu özellikle 7. , 8. , 9., 10., 12. ve 15. Millî Eğitim Şûralarında ele alınmıştır.

7. Millî Eğitim Şûrasında, “Lise, ortaokula dayalı ve akademik öğrenime başlangıç olmak ve kaynaklık yapmakla görevli, genel kültür veren; bunun gerekliliğine göre organize edilmiş; bir kurumdur.” şeklinde bir ifadeye yer verilmiştir. Bu ibare ile liseler, tek amacı yükseköğretime öğrenci yetiştirmek olan kurumlar olarak görülmüştür.

8. Millî Eğitim Şûrasında, ortaöğretimin görevi; “Öğrencilere bilimsel ve toplumsal hayatın gerektirdiği nitelikte ortak genel kültür ve vatandaşlık eğitimi kazandırmak, onları ilgi, istidat ve kabiliyetlerine göre iş alanlarına, mesleklere ya da yükseköğretime hazırlamaktır.” şeklinde belirtilmiştir.

9. Millî Eğitim Şûrasında, ortaöğretim kurumlarının görevini tam olarak yerine getiremediği şu cümlelerle ifade edilmiştir: “Mevcut eğitim sistemi, daha çok lise yolundan, yükseköğretim önüne öğrenci yığan bir düzende çalışmakta; ortaöğretim kademesinde hayata ve iş alanlarına hazırlama ve yöneltme görevini yerine getirmemektedir.” 9. Millî Eğitim

Şûrasında bir eleştiri olarak dile getirilen bu aksaklık günümüzde de devam etmektedir. Bunun bir sebebi de hızlı nüfus artışı olarak karşımıza çıkmaktadır.

10. Millî Eğitim Şûrasında, Türk Millî Eğitim Sistemi bütünlüğü içinde eğitim programları ve öğrenci akışını düzenleyen kurallar görüşülmüş ve programlar yoluyla bütünleştirilmiş, ulusal kalkınmaya ve bütünlüğe dönük bir eğitim sisteminin oluşturulması hedeflenmiştir. Ayrıca ortaöğretimden yükseköğretime geçişte öğrencinin; ilgi ve isteğinin, yetenek ve istidatlarının, ortaöğretimdeki başarısının, ortaöğretimde izlediği program türünün birlikte dikkate alınması ve bunun için yaygın bir rehberlik hizmetinin verilmesi kararlaştırılmıştır.

12. Millî Eğitim Şûrasında, yükseköğretimin önündeki yığılmayı önlemek amacı ile ÖSYM tarafından uygulanmakta olan sınavların tedrici olarak kaldırılması uygun bulunmuştur.

15. Millî Eğitim Şûrasında, ortaöğretimin etkili hâle getirilebilmesi için üniversiteye giriş sınavında bazı tedbirlerin alınması; yükseköğretime geçişte Türk Dili ve Edebiyatı dersinin bütün alanlarda değerlendirilmesi gerektiği konusunda kararlar alınmıştır.

Cumhuriyet döneminde 1960'lı yılların ortalarına kadar lise öğrenimini tamamlayan insan sayısı az olduğundan, pek çok fakülte başvuruda bulunan lise mezununu sınavsız kabul etmiştir. Fakülteler, kontenjanlarını aşan bir talep ile karşılaştıklarında öğrenci seçme işini genellikle şu yöntemlerden biriyle yapmaktaydı:

- a. Başvuru sırasını dikkate alma ve ihtiyaç kadar aday aldıktan sonra kayıtları durdurma.
- b. Fakültelerde verilen eğitimin niteliği dikkate alınarak liselerin fen veya edebiyat kolu mezunlarını kabul etme.
- c. Başvuruları lise bitirme derecesine göre sıralayarak bu sıraya göre öğrenci alma.

1960'lı yıllardan itibaren bazı üniversiteler kendileri için giriş sınavı düzenlemeye başlamışlardır. Aday sayılarındaki artış, sınavlarda çok sorulu ve objektif tip testlerin hazırlanmasını gerekli kılmıştır. Başvurma, puanlama, seçme, yerleştirme ve sonuçları bildirme gibi işlemlerde bilgi işlem yöntem ve araçlarından yararlanılmasının gerekliliği sınavın “merkezî” yapılma zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır (Korkut, 2002:6).

1974 tarihinde, Üniversitelerarası Kurul, üniversiteye giriş sınavlarının tek merkezden yapılmasını uygun bulmuş ve 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu'nun 52. maddesine dayanarak 22 Kasım 1974 tarihinde "Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÜSYM)"ni kurmuştur (Altınar, 1996:44).

Öğrenci seçme ve yerleştirme işlemleri 1981 yılına kadar bu merkez tarafından yürütülmüştür. 1981'de Merkez 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 10. ve 45. maddeleriyle "Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM)" adıyla "Yükseköğretim Kurulu (YÖK)"nun bir alt kuruluşu hâline gelmiştir.

1987 yılından itibaren, yüksek öğretim programları ile ilgili tercihlerini belli alanda toplayan adaylara, sınavda belli testleri cevaplama, diğerlerini cevaplama hakkı tanınmıştır. Bu uygulamayla beraber, 1987 ve sonrasında, öncesine göre, yükseköğretim programlarına ÖYS testlerinde daha başarılı olan adayların yerleştirildiği görülmüştür (Tezbaşaran, 1991:3).

ÖSYM'nin temel amacı, yükseköğretim programlarından birine girebilmek için başvuran adaylar arasından, başarılı olma olasılıkları daha yüksek olanları seçerek, bu programlardan birine yerleştirmektir. ÖSYM'nin görevleri 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 10. maddesinde şu şekilde belirlenmiştir:

"Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi, Yükseköğretim Kurulu'nun tespit ettiği esaslar çerçevesinde yükseköğretim kurumlarına öğrenci alınması amacıyla sınavları hazırlayan ve yapan, öğrenci isteklerini de göz önünde tutarak Yükseköğretim Kurulu'nun tespit ettiği esaslara göre değerlendiren, öğrenci adaylarının yükseköğretim kurumlarına yerleştirilmesini sağlayan ve bu faaliyetlerle ilgili araştırmalar ve diğer hizmetleri yapan Yükseköğretim Kurulu'na bağlı bir kuruluştur." (www.osym.gov.tr/hakkimizda).

Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı 1974 ve 1975 yıllarında aynı gün sabah ve öğleden sonra olmak üzere iki oturumda; 1976-1980 yılları arasında aynı gün ve bir oturumda uygulanmış; 1981 yılından itibaren ise iki basamaklı bir sınav hâline getirilmiştir. İki basamaklı sınav sisteminde ilk basamağı oluşturan Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) nisan, ikinci basamağı teşkil eden Öğrenci Yerleştirme Sınavı (ÖYS) ise haziran ayı içerisinde uygulanmıştır.

1987'den itibaren yükseköğretim programları ile ilgili tercihlerini belli alanlarda toplayan adaylara sınavda belli testleri cevaplama, diğerlerini cevaplama tercihi tanınmıştır. Bu sınav sistemi küçük çaplı değişikliklerle 1999 yılına kadar sürdürülmüştür.

1999 yılında üniversiteye giriş sınavları tek basamaklı hâle getirilmiştir. “Öğrenci Seçme Sınavı “adıyla yapılan bu sınav haziran ayı içerisinde uygulanmaktadır (Altınar, 1996: 46).

İki basamaklı sınavın kaldırılıp yerine tek basamaklı ÖSS'nin uygulanmasının temel amaçları şunlardır:

1. Ortaöğretimdeki başarının ağırlığını artırmak ve bilgi yüklü İkinci Basamak Sınavını kaldırmak suretiyle, öğrencileri okul dışı sağlıksız ortamlarda, ezberciliğin en kötü şekli olan kalıplara dayalı çok sayıda örnek çözümlerin olumsuz etkilerinden arındırmak.
2. Alan katsayıları uygulayarak, ortaöğretim ile yüksek öğretim arasındaki kopukluğu gidermek ve aynı zamanda meslekî ve teknik lise çıkışlı öğrencilerin önündeki engelleri kaldırmak (Dursunoğlu, 2002:75).

Son yıllarda yapılan sınavlara bakıldığında hedeflenen amaçlara tam olarak ulaşıldığı söylenemez. Üniversiteye giriş sınavlarını tek basamaklı hâle gelmesindeki en büyük etken, ortaöğretim kurumlarında verilen eğitim ile yükseköğretime geçiş sınavlarında çıkan sorular arasındaki paralelliği sağlamak ve öğrencinin dershaneye bağımlı hâle gelmesini önlemektir. Ancak çıkan sorular ile ortaöğretim müfredatı karşılaştırıldığında bu amaca ulaşılamadığı açıkça görülmektedir.

ÖSS'ye giren bütün adaylara Sayısal ve Sözel Bölümden oluşan bir test uygulanmaktadır. Sözel Bölüm olarak adlandırılan birinci bölümde adayların Türkçeyi kullanma güçleri ile Sosyal Bilimlerdeki temel kavram ve ilkeleri düşünme yeteneğini yoklayan sorular bulunmaktadır. Sayısal Bölüm sorularında ise adayların matematiksel işlemlerden yararlanma güçleri ile fen bilimlerindeki temel ilke ve kavramlarla düşünme becerileri ölçülmeye çalışılmaktadır.

Öğrenci Seçme Sınavında Sözel ve Sayısal Bölümlerden hangi alanlarda, ne ağırlıkta soru sorulduğu aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (2002 ÖSS Kılavuzu).

Tablo-2: 2002 ÖSS Bölümleri ve Bu Bölümlerin ÖSS İçindeki Payları

Bölüm	Konu Alanı	Soru Sayısı Olarak Yüzdellik Oran
Sözel Bölüm	1. Türkçeyi Kullanma Gücü	%25
	2. Sosyal Bilimlerdeki Temel Kavram ve İlkeler [Tarih (%10), Coğrafya (%9), Felsefe (%6)]	%25
Sayısal Bölüm	1. Matematiksel İlişkilerden Yararlanma Gücü	%25
	2. Fen Bilimlerindeki Temel Kavram ve İlkeler [Fizik (%10), Kimya (%8), Biyoloji (%7)]	%25

Ortaöğretimde her dersin kendine ait bir müfredat programı bulunmaktadır. Öğrenciler ortaöğretimde müfredat programı dahilinde öğrenimlerini sürdürmektedirler. 28.11.1964 tarih ve 11868 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Liseler Yönetmeliği’nin ikinci maddesinin b bendindeki “Müfredatı programla saptanan ve yüksek öğrenimi izlemek için gerekli bulunan kültür ve bilgi düzeyine erişmesini amaç sayar.” ifadesi ortaöğretim kurumlarının varolma amacını gözler önüne sermektedir. Yönetmeliğin birinci maddesindeki “Orta dereceli genel öğretim kurumları, liselerden meydana gelir. Liseler öğrencilerini, yüksek öğrenime hazırlayan okullardır.” şeklindeki ifade ise ortaöğretimin yüksek öğretime geçişte bir basamak olduğunu resmîleştirmektedir. Dolayısı ile ÖSS ve ÖYS’de yöneltilen soruların müfredat programına uygun hazırlanmasının önemi bir kez daha net olarak görülmektedir.

Yüksek öğretime giriş için gelişmiş ülkelerde yapılan düzenlemelerde, bilgiden ziyade temel kavramlara dayalı olarak okuduğunu anlama ve yorumlama yeteneklerini ölçen sınavlar ile ortaöğretimdeki başarı göz önüne alınmaktadır.

Yüksek öğretim programları öğrencilere, çağın gerektirdiği yeterlilikleri kazandırmayı amaçlamalıdır. Bireye hayatı boyunca verilen eğitim sürecinde ona çok şeyler öğretmek değil, onun öğrenme kapasitesini geliştirmek önemlidir (Özden, 2000:77-79).

2.2. DÜNYANIN BAZI ÜLKELERİNDE YÜKSEKÖĞRETİME GEÇİŞ SİSTEMİ

Her ülke kendi toplumunun özellikleri ve sosyoekonomik ihtiyaçları ile ilgili eğitim politikaları geliştirmektedir. Bu amaçla, toplumlar her türlü eğitim kurumlarını hızla değişen çağın gereksinimlerine göre sürekli yenileme çabası içindedirler.

Eğitim, insanoğlunun varoluşundan beri sihirli bir güç olarak görülmektedir (Korkut, 2002:2). Bir toplumda eğitim, işlevlerini yerine getirebiliyorsa eğitimin ürünü olarak nicelik ve nitelik bakımından iyi düzeyde yetişmiş insangücü varsa, o toplumun gelişme ve kalkınma şansı artar.

Ülkeler, kendi ihtiyaçlarına ve beklentilerine göre eğitim alanında reformlar gerçekleştirmektedir.

Her ülkenin üniversiteye giriş sistemi o ülkedeki;

1. Yükseköğretim kurumlarının öğrenci kapasitesinin o ülkedeki yükseköğretim talebini ne ölçüde karşılayabildiğine,
2. Meslekî ve Teknik Eğitim Sisteminin durumuna,
3. Yükseköğretimin paralı olup olmamasına / uygulanan finansman modeline,
4. Bakalorya veya benzeri olgunluk sınavına,
5. Ortaöğretim sisteminin yapısına,
6. Üniversitelerin tek elden yönetilip yönetilmemesine vb. göre değişmektedir.

Ülkeler, mevcut şartlar içerisinde kendilerine en uygun olan sistemi oluşturmaktadır.

Türkiye'de üniversiteye giriş sisteminin oluşmasında;

1. Yükseköğretim talebinin yüksekliğine karşılık öğrenci kontenjanının düşüklüğü,
2. Yükseköğretimin parasız oluşu,

3. Meslekî ve Teknik Eğitimin cazibesini yitirmesi ve kalitesindeki düşüklük,
4. Üniversitelerin YÖK tarafından tek elden yönetilmesi
5. Yükseköğretim kapısındaki yığılma vb. nedenler birinci derecede etkili olmuştur.

Bunların sonucunda ÖSYM tarafından yapılan, merkezî bir sınav sistemi ile üniversiteye giriş sistemi oluşturulmuştur (Türkiye’de Üniversiteye Giriş Sistemi, 2005: 56).

Türkiye’de üniversiteye giriş sistemi bu şekildeyken dünyanın bazı ülkelerine ait üniversiteye giriş sistemleri aşağıda verilmiştir.

Çin Halk Cumhuriyeti’nde ortaöğretim iki tür okuldan meydana gelmektedir: Genel ortaöğretim ve meslekî ortaöğretim. Ortaöğretimin ilk kısmı üç yılı kapsar ve zorunludur. Meslekî ortaöğretim teknik ve meslekî eğitimi içerir, bu okullara devam etme süresi 4 ile 6 yıl arasında değişmektedir. Ortaöğretimden yükseköğretime geçmek isteyen öğrenciler ulusal düzeyde yapılan sınava girmek zorundadırlar. Bu sınav, iki ayrı kategoride yapılmaktadır. Öğrenciler, test sonuçlarına, sağlıklarına, sosyal davranışlarına, ahlakî karakterlerine ve kişisel tercihlerine göre yükseköğretime kabul edilirler (Tok, 1997: 21-22).

Danimarka’da zorunlu eğitim 7 ve 16 yaşları arasındaki çocuklara belediye okullarında (Folkeskole) tam gün olarak 9 yıl verilir. Belediye okullarında öğrenciler onuncu yıllarında da okulda kalmak isteyebilirler. Bu okullarda, genel bir mezuniyet sınavı yoktur; öğrenciler sınava girmek istedikleri dersleri kendileri belirler. Folkeskole’nin onuncu yılından sonra öğrenciler, ya Gymnasium’a ya temel Meslekî Eğitime ya da Yüksek Hazırlık kursuna devam edebilirler. Yükseköğretime geçecek düzeydeki öğrencilere yönelik olan Gymnasium kursunu bitiren adaylar, istedikleri okulların kontenjanları yeterli ise ilk tercihlerine yerleştirilirler (www. eurodice.com).

Yunanistan’da ortaöğretim kurumları; liseler ve Meslekî-Teknik okullardır. Bu okullarda öğrenim gören bütün öğrenciler, her üç ayda bir değerlendirmeye tâbi tutulurlar. Ayrıca her öğretim yılının Haziran ayında, sınıf geçme ve son değerlendirme için her dersten resmî yazılı sınava girerler. Öğrencilerin her dersten bütün yılki başarısının son değerlendirmesi şöyle yapılır: Sözlü sınavlardan aldığı notlar ve yazılı sınavlardan aldığı notların ortalaması alınır; ancak yine de öğrencinin sınıfı geçip geçmediğine Öğretmenler Kurulu’na karar verilir. Herhangi bir liseyi başarı ile bitiren öğrencilere Apolytirio Lykeiou

adı verilen bir sertifika verilir. Bu belge öğrencilere yurt içinde veya yurt dışında yükseköğretime geçiş hakkı vermektedir (AB'ye Üye Ülkelerin Eğitim Sistemleri, 1996: 32).

Amerika'da yükseköğretim kurumları tek bir merkezden yönetilmezler. Üniversite alacağı öğrenciyi kendisi belirlemektedir, üniversiteye giriş için yedi temel kriter bulunmaktadır. Üniversiteler, bu kriterlerden oluşan bir seçim fomülasyonu oluşturmaktadır ve buna göre öğrenci almaktadır. Bu kriterler; lise diploma notu, SAT scoru (Sayısal ve sözel olmak üzere iki bölümden meydana gelen genel yetenek ve bilgi testidir.), kişisel mektup, referans mektupları, kişinin eğitim dışı sosyal ve kültürel aktiviteleri, birebir mülakat ve üniversitenin tercihleridir. Liseden düşük not ile mezun olanlar iki yıllık kolejlere girebilmekte; kolejlerden yüksek not alınması durumunda üniversiteye gidebilmektedir.

Belçika'da üniversite eğitimi alabilmek için, uygulamalı bilimler hariç, ortaöğretim diploması yeterlidir. Uygulamalı bilimler için özel bir sınav yapılır. Yükseköğretimde kontenjan sınırlaması olmaması sebebi ile, ortaöğretime tamamlayan herkesin yükseköğretim yapma hakkı vardır. Ancak bu hak üniversitelerin paralı olması nedeniyle, sadece yeterli malî kaynağa sahip olanlar için geçerlidir.

Okullaşma oranının %100'e yaklaştığı Japonya'da yarış hangi üniversiteye girileceğini belirlemek için yapılmaktadır. Üniversiteye giriş Türkiye'dekine benzer şekilde üniversite giriş sınavında alınan başarı puanına göre belirlenmektedir. Üniversite giriş sınavı iki aşamalı olarak yapılmaktadır; birinci basamak sınavı ulusal baraj niteliğindedir, ikinci basamak sınavı ise öğrencinin girmek istediği üniversite idaresi tarafından yapılmaktadır. Talebin yüksek olduğu bazı üniversiteler birinci basamak sınavı sonuçlarına göre değerlendirme yapmaktadırlar. Sınavda başarılı olamayan öğrenciler ertesi yıl sınava tekrar girmektedirler (Türkiye'de Üniversiteye Giriş Sistemi, 2005: 291-304).

2.3. ORTAÖĞRETİM TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI MÜFREDAT PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Cumhuriyetin ilk yıllarından bugüne kadar üzerinde en çok tartışılan ve en fazla değişiklik yapılan programlar Türk Dili ve Edebiyatı ile Türkçe müfredat programları olmuştur.

Türk Dili ve Edebiyatı müfredat programları, yürürlüğe konuldukları dönemin millî eğitim politikalarına ve hedeflerine uygun olarak hazırlanmıştır.

Türk millî eğitiminin Türk Dili ve Edebiyatı müfredat programlarıyla gerçekleştirmek istediği en büyük amacı; Türk milletinin maddî ve manevî kültürünü çağın gereklerini de göz önünde tutarak gelecek nesle en iyi şekilde aktarmaktır.

İlköğretimde Türkçe, ortaöğretimde Türk Dili ve Edebiyatı dersi gerek eğitim-öğretim hayatındaki yeri, gerekse haftalık ders saati ile en önemli ders konumundadır. Ayrıca ortaöğretimde Türk Dili ve Edebiyatı dersi sınıf geçmede baraj dersi niteliğindedir.

Örgün eğitim kurumlarında verilmekte olan Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi, öğrencilerin ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte midir? Beklenen hedeflere ne derece ulaştırıcıdır? İyi bir ana dili ve edebiyat eğitimi verilebilmekte midir? Bu konular daima birer tartışma konusu olmuş, bu nedenle iyi bir dil ve edebiyat öğretimi için programlarda değişiklik yapma veya yeni programlar geliştirme çarelerine başvurulmuştur.

Bir insanın iç ve dış dünyası arasındaki bağlantı dil ile kurulduğu gibi, bir toplumun bireyleri arasındaki ortak duygu ve düşünce akımı da yine dil le kurulabilmektedir (Korkmaz, 1980:15-20).

Toplumları millet yapan unsur dil olduğu gibi, insanlara insanlık özelliği kazandıran da yine dildir (Karakuş, 2002:191). Dil, bir milletin kimliğinin belgesidir. Dilini koruyup geliştiren milletler uzun ömürlü olurlar. Türkçe, geniş bir coğrafyaya yayılmış, kökleri güçlü, zengin bir dildir.

Bireyin okuduğunu, dinlediğini, gördüğünü, duyduğunu tam olarak anlayıp anlatabilmesi için ana diline hâkim olması gerekir.

Ana dili öğretimi; sağlıklı düşünme, tartışma ve etkili iletişim kurma becerisi edinme sürecidir. Okuma, konuşma, yazma ve dinleme etkinlikleri, düşüncenin oluşmasına, gelişmesine ve paylaşılmasına olanak sağlar. Düşünce üretme ve tartışma etkinlikleriyle sürekli beslenen ve çeşitlenen eğitim ortamları, dilin etkili bir iletişim aracı olarak kullanılması için de uygulama alanı yaratır.

Ana dili öğretimi bir bilgi dersi olmaktan çok bir beceri ve alışkanlık kazandırma dersidir; beceriler de uygulama yolu ile kazandırılır (Sever, 2001 :15).

Hemen hemen her ülkenin önemli eğitim sorunlarından biri, kültür aktarımında en önemli rolü üstlenmiş, ana dili eğitimi ve öğretimi olmuştur. Bu sorunu çözmek için program geliştirme çabaları yoğunluk kazanmış; bunun neticesinde modern teknik, yöntem ve stratejiler geliştirilerek bu sorun ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır.

Ana dili eğitimi, çocuğun aile ve çevresinde öğrendiği dili, okuldaki eğitim etkinliği içinde, sonra iş ve toplum yaşamında duyacağı çeşitli ilgi ve iletişim gereksinimlerini karşılayabilecek nitelik ve yönlerde geliştirmektir. Bu eğitim çocuğa yeni bir dil öğretmek değildir, konuştuğu dil üzerinde çeşitli beceriler kazandırıp bu alanda bilinçlendirmektir (Göğüş, 1983: 40).

Ana dili eğitim izlencelerinde saptanan amaçlar eğitimin değişik aşamalarında büyük bir ayrılık göstermez. Sözelimi “temel eğitim”le “ortaöğretim” ya da “yükseköğretim”le “ortaöğretim” arasında terimsel söyleyiş ayrılıkları bir yana özde ve temelde belli bir ayırım yok gibidir. Tersine bir özdeşlik vardır (Özdemir, 1983:26).

Eğitimin bütün aşamalarını bütünselliği içinde düşünerek, ana dili dersinin amaçları şunlardır:

- Okuduğunu, eksiksizce, yazarın iletisini yitime uğratmadan anlayabilme.
- Düşüncelerini, duygu, izlenim ve tasarılarını belirli bir amaç doğrultusunda yazılaştırabilme.
- Değişik konularda yapılan konuşmaları dinleyip ileti ve bilgi yitimine yol açmadan eksiksizce, doğru bir biçimde algılayabilme.
- Düşüncelerini, duygu, tasarı ve izlenimlerini güzel, doğru, etkili bir biçimde söze dönüştürebilme (Türk Dili ve Edebiyatı Ders Programı, 1998).

Görüldüğü gibi eğitimin bütün aşamaları için saptanan ana dili etkinlikleri ile ilgili çalışmalar gerçekte bireyin anlama ve anlatma gücünü geliştirmeye yöneliktir. Anlatma ile ilgili etkinlikler konuşma ve yazma iken anlama gücünü geliştirmeye yönelik etkinlikler okuma ve dinlemedir. Ana dilini oluşturan bu temel etkinlikler arasındaki ilişki ağı çok yönlüdür. Günümüzde ana dili öğretimini konuşma, okuma, yazma ve dinleme becerileri oluşturur.

Çağdaş eğitim, bireyin, ana dilini güvenle kullanır duruma getirilmesini öngörür. Bu nedenle ana dili eğitimi, beceri kazandıracak nitelikte, uygulamalı biçimde verilir (Şimşek, 1983: 39).

Ana dili eğitimi ve bu eğitimin vasıtası olan edebiyat öğretimi, her devletin üzerinde hassasiyetle durduğu bir konudur. Ana dili, aynı milletten olan insanların ortak duyuş ve düşüncesidir. Milletlerin en büyük ideali, devletlerini güçlü kılarak geleceklerini güvence altına almaktır. Bu amaca ulaşmanın tek yolu, iyi bir ana dili eğitiminin sağlanmasıdır.

Ana dili öğretimi, örgün eğitimin en öncelikli amacıdır. İyi bir ana dili eğitimi alan öğrenci, bu derslerde edindiği bilgi, birikim ve beceriyi diğer ders alanlarına da taşıyacaktır. Bu öğretim, sadece bir dil ya da dil bilgisi öğretimi değil, bir millete ait değerlerin benimsetilmesi işidir.

Ana dili eğitiminde üzerinde hassasiyetle durulması gereken husus, dilin mantık yapısının kavratılmasıdır. Dilin mantık yapısını tam anlamıyla idrak edememiş bir insan, kendisini ifade etmekte zorlanır. Dilin sosyalleşmedeki rolünü, kültür taşıyıcılığındaki önemini kavrayamamış birey dilin öğreniminde başarıya ulaşamaz (Karakuş, 2002:191). Verilen dil eğitimi, çocuğun hayatı boyunca başarılı veya başarısız olmasına neden olacaktır.

Bütün öğretim kademelerinde bilginin alınması, aktarılması, öğrenilmesi, sağlam bir dil bilgisine ve ifade gücüne sahip olmakla mümkündür. Bunun için dil, bütün bilgilerin öğretilmesinde bir anahtar niteliği taşıyor. Şu hâlde bütün öğretmenler dil bilgisi ile mücehhez olmalıdır (Hekimoğlu, 1986:280).

İletişimi sağlayan aracın, dilin, yapısını, olanaklarını bilmek, kuşkusuz anlama-anlatma etkinliğinin başarısını etkileyecektir. Bu da iyi bir dil bilgisi eğitimi gerektirir. Burada amaç, dil bilgisi öğretmek değil, içinde yaşanılan dili kavratmaktır (Adalı, 1983: 34-35).

Dilin öğretilmesi; onun kurallarını, yapı ve işleyişini uygulamalı olarak kavratmaktır. Bunun için Dil Bilgisi dersi kendi başına bir ders olarak düşünülmesi ve öyle işlenmelidir.

İnsan her şeyden önce düşünen ve yaratan bir varlıktır. Düşünme, yorumlama ve yaratıcılık özelliği, onu öteki canlılardan ayıran temel vasıfların başında gelir. İnsanın yaratıcı gücünden doğan en önemli ürünlerden biri de edebiyattır.

Edebiyat ve eğitim, insanla ve insan toplulukları ile ilgilenip uğraşma bakımından birbirini tamamlayan, birbiri ile yakından ilişkili olan iki alandır. Çünkü edebiyatın da eğitimin de konusu insandır (Kavcar, 1982:2).

Edebiyat, öğrencinin duygularını, hayal dünyasını zenginleştirir, estetik zevkini geliştirir. Bireyin millî kimlik ve millî benlik kazanmasını sağlar (Karakuş, 2002:192-193).

Edebiyatın temel işlevlerinden biri, eğitme, insan kişiliğini değiştirme ve geliştirmesidir. Bu işlevine duyguları geliştirme, duyarlılık kazandırma, duygu ve düşünce arasında sağlıklı bir denge kurma da denilebilir. Kişiyi sığlıktan, bencillikten ve onun doğurduğu yalnızlıktan kurtarır (Kavcar, 1989:5).

Varlığımızın devamı için vazgeçilmez unsurlardan en önemli ikisi millî dilimiz ve millî kültürümüzdür. Kültürümüzün taşınmasını sağlayan dilimize ve o kültürün önemli bir parçasını oluşturan edebiyatımıza gerekli hassasiyetin gösterilmesi gerekir. Dolayısıyla eğitim alanında da bu derslerin öğretimine ayrı bir itina gösterilmeli, bu konuları öğrencilere en iyi şekilde verecek programlar hazırlanmalıdır.

Okullarda ulaşılması gereken amaçları, bunları gerçekleştirecek dersleri ve konuları sıralayan, öğretmene bu işte kılavuzlukta bulunacak düşünceleri kapsayan kılavuza müfredat programı denir (Arslan, 2001:30). Ders programları, günümüz eğitimi önemli konularından biridir; çünkü program, eğitim ve öğretimin temelidir.

Müfredat programı, öğretimi yapılacak konuları kapsayan bir kılavuzdur. Bu programlar MEB tarafından hazırlanmakta, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından da incelenip yürürlüğe konmaktadır. Müfredat programlarının konuları ve genel amaçları öğretmenleri bağlayıcı niteliktedir. Uygulanacak ilke, metot ve teknikler bakımından esnekler (Doğanay, 1989: 52).

Programda eğitim amaçlarının belirlenmiş olması çok gereklidir. Amaçlar, eğitim araçlarının seçilmesinde, program kapsamının belirlenmesinde, öğretim yönteminin seçilip geliştirilmesinde ve sınavların hazırlanmasında ölçüt olur (Tyler, 1959: 3).

Türkçe programlarında öğrencilerin seviyelerine göre bilgi, duygu, düşünce ve hayallerini doğru ve güzel bir şekilde yazılı ve sözlü olarak anlatabilmeleri; okuduklarını, dinlediklerini, gördüklerini doğru anlayıp yorumlayabilmeleri; dilimizin bütün güzellik ve inceliklerini öğrenip kullanabilmeleri; Türk edebiyatı, edebî tür ve şahsiyetler hakkında genel bir bilgi sahibi olmaları; okumayı ve yazmayı sevmeleri, millî duygu ve düşüncelerin idrakinde olup buna göre hareket etmeleri hedeflenmiştir (Duman, 1992:247).

Türkçe ve Türk Edebiyatı öğretiminin en iyi şekilde nasıl yapılacağı sorusuna hep daha ilmî bir cevap bulunmaya çalışılmıştır. Bu çalışmaların en açık göstergesi ise sürekli değiştirilen müfredat programlarıdır (Duman, 1992:3).

2.4. ÖĞRETİM PROGRAMLARININ TARİHÇESİ

Türk eğitim sistemi, Tanzimat Fermanı'nın ilânı ile kendi içerisinde Batı modeline uygun olarak yapılanmaya başlamıştır. Bir ortaöğretim kurumu olan Rüşdiye mekteplerinin açılması; Sıbyan mekteplerinin modern eğitim anlayışına göre yeniden ele alınması ile geleneksel “medrese eğitimi” dışına çıkmış, böylece Sıbyan mektepleri ilk modern eğitim kurumları hâline getirilmiştir. Modernleştirilen bu okullar maarif teşkilâtı içindeki yerini

almıştır. 1869 yılında “Maarif-i Umumiye Nizamnamesi” ile maarif teşkilâtı, modern bir yapıya bürünmüş, eksikliği hissedilen yeni okulların açılması öngörülmüştür. Nizamname’de açılması plânlanan İptidaî, İdadî ve Sultanî gibi ilk ve ortaöğretim kurumlarının çoğu II. Meşrutiyet döneminde açılabilmiştir (Antel, 1943:5). Osmanlı maarifi içinde Rüşdiyeler, İdadîler ve Sultanîler ortaöğretim kurumlarını oluştururlar. Bu okulların programları ayrı ayrı yapılmıştır. Bu programlarda Türkçe ve Edebiyat dersleri; Lisan-ı Osmanî, Edebiyat-i Osmanî, Sarf ve Nahiv, Kıraat, Tahrir, İmlâ ve İnşâ, Kitabet vb. adlarla okutulmuştur.

Cumhuriyetin ilânıyla ortaöğretim kurumlarında yeniden yapılanmaya gidilmiştir. II. Meşrutiyet Döneminde İptidaîlerle birleştirilen Rüşdiye mekteplerinden geriye kalan Nümune Rüşdiyeleri, İptidaîler ve Sultanîler kapatılarak bunların yerine beş yıllık ilkokullar, üç yıllık ortaokullar ve üç yıllık liseler kurulmuştur. İlkokullar, ortaokul ve lisenin birinci devresi olarak değerlendirilmiş; müfredat programları altı yıllık bir eğitim süresi dikkate alınarak hazırlanmıştır (Demir, 1997:87-90).

Ortaöğretim kurumlarında dil ve edebiyat öğretimi için ilk program 1924 yılında hazırlanmıştır. Bu program üzerinde 1927, 1929, 1934, 1938, 1942 ve 1949 yıllarında çeşitli değişiklikler yapılarak tekrar yürürlüğe konmuştur.

1949 yılında uygulamaya konulan program üzerinde 1952 ve 1954 yılında basit değişiklikler yapılmış; daha sonraki değişikliklerle son şeklini alan 1957 programı, bir yıl hariç, 33 yıl yürürlükte kalmıştır.

1976’ da uygulanmakta olan Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programı üzerinde köklü değişikliklere gidilmiş; fakat bir yıl sonra yine 1957 programına dönmüştür.

1957 programı, 1991-1992 öğretim yılı başına kadar uygulamada kalmış, “Ders Geçme ve Kredi Sistemi”ne geçilince yeni bir program uygulanmaya konulmuştur. Bu program bir yıl sonra değiştirilmiştir.

9 Kasım 1992 tarihinde yeni bir Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programı yürürlüğe girmiştir. Diğer programlardan farklı olarak bu programda yıl değil dönem esas alınmıştır.

1992 programı “uygulanabilirlik” vasfının olmaması nedeniyle 1995-1996 öğretim yılında uygulamadan kaldırılmıştır (Karakuş, 2002:179-185).

Günümüzde Ders Geçme ve Kredi Sistemine göre dönemler esas alınarak hazırlanmış ve hâlen Sınıf Geçme Sisteminde uygulanmakta olan Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programı, 2445 ve 2470 Sayılı Tebliğler Dergisindeki açıklamalar doğrultusunda sınıflar esas

alınarak yeniden düzenlenmiş olup, uygulaması bu doğrultuda yapılmaktadır (27.04.1998/64 Sayılı Karar).

2.4.1. 1924 Öğretim Programı

Atatürk Döneminin ilk Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi ile ilgili programı 1924 yılında yapılmıştır. Bu programın gramer kısmı, II. Meşrutiyet döneminde İdadî, Sultanî ve Muallim Mektepleri'nde takip edilen programın aynısıdır. Edebiyat programı ise yeniden yapılmıştır. Lise ikinci sınıfta, başlangıçtan X. yüzyıla kadar olan Türk edebiyatı tarihinin, üçüncü sınıfta ise Divan edebiyatı ve Tanzimat edebiyatının okutulacağı belirtilmiş ve bölümlendirme buna göre yapılmıştır.

Bu program, edebiyat tarihi ağırlıklı olup, dil bilgisi ve kompozisyon konularına neredeyse hiç yer verilmemiştir.

1924 programı hem eskinin devamı olması hem de ayrıntılı ve geniş kapsamlı olması sebebiyle devrin eğitimcileri tarafından beğeni ile karşılanmıştır.

2.4.2. 1927 Öğretim Programı

1927 yılında birtakım eksikliklerin olduğu düşüncesi ile, Millî Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin raporları ve edebiyat öğretmenlerinin teklifleri ile 1924 Türk Dili ve Edebiyatı dersi müfredat programının değiştirilmesine gerek duyulmuş; bunun sonucunda da 1927 Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programı hazırlanmıştır (Yücel, 1938:171).

1924 programının değiştirilme sebepleri, "Orta Mektep ve Lise Edebiyat Programlarına Zeyl" başlıklı bir yazı ile açıklanmıştır. Mevcut programda, birinci sınıfta yazılı anlatım çalışmalarına yer verilmediği, bu sınıfta sadece okumaya dayalı edebiyat bilgilerinin bulunduğu belirtilmiş, Edebiyat dersinin iki saat okumaya, bir saatinin yazma çalışmalarına ayrılması istenmiş; beşinci sınıfta edebiyat tarihi, açıklamalı okuma ve yazılı anlatım çalışmalarına birer saat ayrılmasına ve aynı çalışmalara altıncı sınıfta da devam edilmesi üzerinde durulmuştur. Bu açıklamalardan anlaşılıyor ki, daha önce ağırlıkta olan edebiyat tarihinin ders saati ve konuları sınırlandırılmıştır (Karakuş, 2002:174)

1924 programında okumaya dayalı okuma dersinin olup Kompozisyon dersinin olmaması büyük bir eksiklik olarak göze çarpmaktaydı. Bundan dolayı mevcut üç saatten ikisinin programda edebî bilgiye ayrılması ve birinin de Kompozisyona verilmesi uygun görülmüştür. Mevcut programda beşinci sınıftaki Edebiyat dersinin muhtevası, İslâmiyet öncesinden X. yüzyıla kadar olan Türk edebiyatı tarihini kapsamaktaydı. Dersin içeriğinin

sadece bu dönemi kapsayan bir edebiyat tarihi olması, öğrenciler üzerinde olumsuz bir etki bırakmaktaydı (Yücel, 1938:193). Bu nedenle ders saatleri 1 saat *Edebiyat Tarihi*, 1 saat *Okuma*, 1 saat *Tahrir (Kompozisyon)* olarak belirlenmiştir (Karakuş, 2002:175).

1927 Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programı ile, öğrencilerin okuduğu eserleri inceleyebilmeleri için çeşitli çalışmalar yapmaları; yazılı ve sözlü olarak duygu ve düşüncelerini rahatça ifade etme alışkanlığı edinmeleri ve Batı klâsikleri ile kendi eserlerimizi okuyup karşılaştırarak kültürel zenginlik kazanmaları amaçlanmıştır.

1924 programına nazaran birçok değişiklik yapılmasına rağmen bu 1927 programıyla da istenilen hedeflere ulaşılamamıştır.

1928 yılında Türkçe ve Edebiyat öğretimi için Harf İnkılâbı'ndan sonra, yeni harflerin kabulü ile ortaöğretimin bütün sınıflarında bu alfabenin öğretilmesi mecburiyeti getirilmiştir. Maarif Vekâleti, 18.06.1929/74; 30.07.1929/94; 19.09.1929/112; 14.11.1929/143 tarih ve sayılı kararları üzerine yeni alfabenin öğretimi konusunda değişik emirler çıkartmıştır. İlk emir, sadece Türkçe derslerinin yeni harflerle yapılacağı; ikinci emir, birinci ve ikinci sınıflarda bütün derslerin yeni harfler ile yapılacağı, diğer sınıflar için haftada 12 saatin yeterli olacağı; üçüncü ve son emir ise bütün derslerin yeni harfler ile yapılacağı hususundadır (Göğüş, 1978: 147, Şimşir, 1992:204-230).

Harf İnkılâbı ile birlikte, daha önce orta dereceli okullarda okutulan Arapça ve Farsça dersleri de uygulamadan kaldırılmıştır (Karakuş, 2002:176).

2.4.3. 1929 Öğretim Programı

Cumhuriyet döneminin Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi ve öğretimiyle alâkalı ilk ayrıntılı program, 1929 yılında yapılmıştır. Bundan sonra yapılan programlarda 1929 programı esas alınmıştır. Bu müfredat programında Türk Dili ve edebiyatı derslerinin muhtevası ve amaçları ilk kez açıkça ortaya konmuştur. Dersin adı dil ve edebiyatın aynı şey olduğu gerekçesi ile “*Türkçe*” olarak değiştirilmiş, program “*Türkçe Müfredat Programı*” olarak yürürlüğe girmiştir.

Bu programa göre Türkçe dersi; Tahrir, Kıraat, Gramer, Edebî Tetkikler ve Edebiyat Tarihi şeklinde düzenlenmiştir. Bu düzenleme ile Divan edebiyatı konuları sınırlandırılmış, Batı edebiyatının seçkin eserlerine yer verilmeye başlanmıştır.

1929 programına göre derslerin süresi ortaokul birinci sınıf için 6 saat, ikinci sınıf için 5 saat, üçüncü sınıf için 4 saat; lise dört ve beşinci sınıf için 3 saat, altıncı sınıf Fen kolu için 3 saat, Edebiyat kolu için 5 saat olarak belirlenmiştir.

1928 Harf İnkılabı'ndan sonra yapılan 1929 programının, öncekilerden farklı bir önemi vardır. Bu programla beraber Osmanlı maarif sisteminin etkileri tamamen silinmiştir. Türk Dili ve Edebiyatı müfredatından Arapça ve Farsça dersleri kaldırılmış, Arapça ve Farsça'ya ait gramer unsurları ayıklanmıştır. Aynı zamanda derslerin edebî metinlere bağlı kalınarak işlenmesi esası getirilerek ezberci eğitim anlayışından vazgeçilmiştir.

2.4.4. 1934 Öğretim Programı

1934 yılında lise Edebiyat dersi müfredat programı değiştirilmiştir.

Bu programda dikkati çeken en önemli husus ortaokul ve liselerden Dil Bilgisi dersinin kaldırılmış olmasıdır. Bunun sebebi, Türkçenin kurallarının sistemli bir şekilde verildiği Türkçe Dil Bilgisi kitaplarının henüz hazırlanmamış olmasıdır (Karakuş, 2002:177).

1934 Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programına göre ilgili derslerin haftalık ders saatleri şöyledir:

Lise I. Sınıf: 2 saat Edebî Kıraat, 1 saat Tahrir

Lise II. Sınıf: 1 saat Edebî Kıraat, 1 saat Tahrir, 1 saat Türk Edebiyatı Tarihi

Lise III. Sınıf: Fen ve Edebiyat şubelerinde ortak olarak: 1 saat Edebî Kıraat, 1 saat Tahrir, 1 saat Türk Edebiyatı Tarihi; Edebiyat şubesi için ayrıca 2 saat Edebî Tetkikler

2.4.5. 1938 Öğretim Programı

1938 yılında 1937 Hükümet programının dil ve edebiyat ile ilgili görüşlerinin de etkisi ile Türk Dili ve Edebiyatı dersi müfredatında değişikliğe gidilmiştir (Öztürk, 1968:208).

1938 programı, millî ve medenî hedeflerin açıkça ifade edildiği bir program olma özelliği taşır. Ancak bu programa göre ders kitapları hazırlanmamıştır. Gerek edebiyat tarihi kitapları, gerek okuma kitapları, gerekse gramer kitapları, ders kitabı olmaktan çok, kaynak kitap olma özelliğini taşımaktadır.

1924-1938 yılları arasında uygulanan Türk Dili ve Edebiyatı müfredat programlarında Türkçe ve Edebiyat birbirini tamamlayan iki ders olarak düşünülmüştür. Bu yıllar arasında Türk Dili ve Edebiyatı programları altı defa gözden geçirilmiştir. Bu programların hepsinde de Kıraat, Tahrir, Edebî Bilgiler, ve Edebiyat Tarihi dersleri yer almaktadır. Ancak Sarf ve

Nahiv dersleri 1936-1937 ders yılında kaldırılmış, 1940-1941 ders döneminde tekrar okutulmaya başlanmıştır. 1939-1940 ders yılından itibaren ortaöğretim kurumlarında Millî Eğitim Bakanlığının hazırlanmış olduğu gramer ve okuma kitapları takip edilmiştir (Demir, 1997: 15-78).

Bu programa göre Türkçe ve Edebiyat öğretimi ile ilgili dersler ve haftalık dağılımı şu şekildedir:

Lise I. Sınıf: 2 saat Edebî Kıraat, 1 saat Tahrir

Lise II. Sınıf: 1 saat Edebî Kıraat, 1 saat Tahrir, 1 saat Türk Edebiyatı Tarihi

Lise III. Sınıf: Fen ve Edebiyat şubelerinde ortak olarak: 1 saat Edebî Kıraat, 1 saat Tahrir, 1 saat Türk Edebiyatı Tarihi; Edebiyat şubesi için ayrıca 2 saat Edebî Tetkikler

2.4.6. 1942 Öğretim Programı

1942’de, yalnız lise üçüncü sınıfların programı yeniden ele alınmış, Talim ve Terbiye Heyeti’nin 02.11.1942 Tarih ve 336 Sayılı kararı ile “Klâsik Şube Lise: 3 Edebiyat Programı” adıyla yayımlanmıştır.

Lise I. Sınıf: 2 saat Edebî Kıraat, 1 saat Tahrir

Lise II. Sınıf: 1 saat Edebî Kıraat, 1 saat Tahrir, 1 saat Türk Edebiyatı Tarihi

Lise III. Sınıf: Fen ve Edebiyat şubelerinde ortak olarak: 1 saat Edebî Kıraat, 1 saat Tahrir, 1 saat Türk Edebiyatı Tarihi; Edebiyat şubesi için ayrıca 1 saat Edebî Tetkikler

2.4.7. 1946 Öğretim Programı

1946 tarihinde lise Edebiyat programında yeni bir düzenlemeye gidilmiştir. “Okuma ve Edebiyat” ile “Dil Bilgisi” şeklinde okutulmak üzere yayımlanmış, disiplinlerle ilgili basit açıklamalar yapılmıştır.

2.4.8. 1949 Öğretim Programı

Lise-I Türk Dili ve Edebiyatı dersi için 26.09.1949 Tarih ve 557 Sayılı Tebliğler Dergisinde yeni bir program yayımlanmıştır. Bu programda, ilk defa dersin adı “Edebiyat” yerine “Türk Dili ve Edebiyatı”olarak değiştirilmiştir. Yine ilk defa birinci ve ikinci sınıflar için Dil Bilgisi dersi konulmuş, bu dersin üçüncü sınıfta okutulması düşünülmemiştir. Programda, “Okuma ve Edebiyat”, “Dil Bilgisi”, “Kompozisyon” gibi dersler açık bir şekilde ele alınmış, bu derslerle alakalı geniş açıklamalara yer verilmiştir. Bu programa göre haftada

2 saat Okuma ve Edebiyat, 1 saat Dil Bilgisi, 2 saat Kompozisyon okutulacağı belirtilmiştir (Göğüş, 1978:49).

2 Ocak 1950 tarihinde “Lise-II Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programı” yayımlanmıştır. Bu programda dersin haftada 2 saat Okuma, 1 saat Dil Bilgisi, 1 saat Kompozisyon olarak okutulacağı ifade edilmiştir.

10 Nisan 1950’de ise “Lise-III Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programı” hazırlanmıştır. Programda haftada 2 saat Okuma ve Edebiyat, 2 saat Kompozisyon dersinin okutulması uygun bulunmuştur (Karakuş, 2002:179).

2.4.9. 1952 Öğretim Programı

1952 yılında Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programı tekrar değişikliğe uğramıştır. Programın başında “Liselerde Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat dersleri genel olarak Okuma, Kompozisyon ve Dil Bilgisi bölümlerini ihtiva eder.” şeklinde bir ifadeden sonra Okuma ve Edebiyat, Kompozisyon ve Dil Bilgisi ile ilgili amaç ve metoda dair açıklamalara yer verilmiştir. Bu programla lise eğitimi dört yıla çıkarılmıştır. Hazırlanan bu programın 1949 yılında yayımlanan programdan farklı olduğunu söylemek mümkün değildir (Karakuş, 2002:180).

Lise I. Sınıf: 2 saat Okuma ve Edebîyat, 1 saat Dil B ilgisi, 2 saat Kompozisyon

Lise II. Sınıf: 2 saat Okuma ve Edebîyat, 1 saat Dil B ilgisi, 1 saat Kompozisyon

Lise III. Sınıf: Fen ve Edebiyat şubelerinde ortak olarak: 2 saat Okuma ve Edebîyat; Edebîyat şubesi için ayrıca 2 saat Kompozisyon 2 saat Garp Edebiyatı.

2.4.10. 1954 Öğretim Programı

13 Eylül 1954 Tarih ve 816 Sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayımlanan lise programında liseler yeniden üç yıla indirilmiştir.

Sınıflara göre derslerin dağılımı şu şekildedir:

Lise I. Sınıf: 3 saat Okuma, 2 saat Kompozisyon

Lise II. Sınıf: 3 saat Okuma ve Edebîyat, 1 saat Kompozisyon

Lise III. Sınıf: Edebiyat şubelerinde; 5 saat Okuma, 1 saat Kompozisyon; Fen şubelerinde; 2 saat Okuma, 1 saat Kompozisyon.

2.4.11. 1956 Öğretim Programı

1956 yılında Türk Dili ve Edebiyatı programı tekrar değiştirilmiştir. 1956'da liselerin kesin olarak üç yıla indirilmesi nedeniyle yeni bir program hazırlanmış ve bu program 1957 Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programının temelini oluşturmuştur.

Bu Programa göre Türkçe ve Edebiyat öğretimi ile ilgili derslerin haftalık ders dağılımı şu şekildedir:

Lise I. Sınıf: 3 saat Okuma, 2 saat Kompozisyon

Lise II. Sınıf: 3 saat Okuma, 1 saat Kompozisyon

Lise III. Sınıf: Edebiyat şubelerinde; 5 saat Okuma, 1 saat Kompozisyon; Fen şubelerinde; 2 saat Okuma, 1 saat Kompozisyon.

2.4.12. 1957 Öğretim Programı

1957 tarihinde uygulanmaya başlanan program daha önce hazırlanmış ve uygulanmış olan bütün programların olgunlaşmış şeklidir. En uzun uygulamada kalan Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programıdır. Bu programda konu adlarıyla beraber, Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi ile ilgili geniş açıklamalara yer verilmiştir. Bu program, edebiyat tarihi esas alınarak hazırlanmıştır.

Erişen (1978), 1957 Programını, “Okuma”, “Kompozisyon, “Dil Bilgisi” çalışmalarının amaç ve yöntemini bütün ayrıntılarıyla açıklayan, geçerliliğini kolay kolay yitirmeyecek, sağlam bir, “özel öğretim yöntemi” el kitabı olarak nitelendirmektedir. Ayrıca programın, “anlama”yı ve “anlatım”ı birbirini hazırlayan ve tamamlayan iki etkinlik olarak kabul etmesinin de altını çizmektedir (159-160).

Bu Programa göre Türkçe ve Edebiyat öğretimi ile ilgili derslerin haftalık ders dağılımı şu şekildedir:

Lise I. Sınıf: 3 saat Okuma, 2 saat Kompozisyon

Lise II. Sınıf: Edebiyat kolu: 4 saat Okuma, 1 saat Kompozisyon; Fen kolu: 3 saat Okuma, 1 saat Kompozisyon

Lise III. Sınıf: Edebiyat şubelerinde; 5 saat Okuma, 1 saat Kompozisyon; Fen şubelerinde; 2 saat Okuma, 1 saat Kompozisyon.

1957 Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programına göre, Dil Bilgisi dersine ayrı bir ders saati ayrılmamıştır.

2.4.13. 1976 Öğretim Programı

27 Eylül 1976 Tarih ve 1900 Sayılı Tebliğler Dergisi ve devamı 4 Ekim 1976 Tarih ve 1901 Sayılı Tebliğler Dergisinde yeni bir Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programı yayımlanarak uygulamaya konmuş, bu programla okutulan ders kitapları da değiştirilmiştir. Bu program, içerdiği açıklamalar ve metotlarla beraber “millî kimlik” kazandırmak amacını ön plânda tutması, uygulanabilir olması nitelikleri ile diğer programlardan ayrılır. Türk Edebiyatı, Türk Dili ve Türkçe Kompozisyon derslerinin amaçları programda ayrı ayrı belirtilmiş, bu amaçlara ulaştıracak metotlar ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır (Karakuş, 2002:184).

4 Ekim 1976’da uygulamaya konulan bu programda haftalık ders saatleri şu şekilde belirtilmiştir:

Lise I. Sınıf: 3 saat Edebiyat, 1 saat Türkçe Kompozisyon, 1 saat Türk Dili

Lise II. Sınıf: Edebiyat kolu: 3 saat Edebiyat, 1 saat Türkçe Kompozisyon, 1 saat Türk Dili ; Fen kolu: 2 saat Edebiyat, 1 saat Türkçe Kompozisyon, 1 saat Türk Dili

Lise III. Sınıf: Edebiyat şubelerinde; 4 saat Edebiyat, 1 saat Türkçe Kompozisyon, 1 saat Türk Dili ; Fen şubelerinde; 2 saat Edebiyat, 1 saat Türkçe Kompozisyon, 1 saat Türk Dili .

Bu program ancak bir yıl uygulanmış, tekrar 1957 Müfredat Programına dönmüştür. 1957 Programı 1991-1992 öğretim yılı başına kadar uygulamada kalmış, Ders Geçme ve Kredi Sistemine geçilince yeni bir program arayışına geçilmiştir.

2.4.14. 1991-1992 Öğretim Programı

20.11.1991 Tarih ve 304 Sayılı Talim Terbiye Kurulu kararı ile uygulamaya konulan, Ders Geçme ve Kredi Yönetmeliğine uygun olarak hazırlanan Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programı, uygulamadaki aksaklıklar nedeni ile bir yıl yürürlükte kalmıştır.

Bu programa göre Türk Edebiyatı, Kompozisyon ve Dil Bilgisi üç ayrı ders olarak kabul edilmiş ve bu derslerin programları ayrı ayrı hazırlanmıştır.

Aynı yönetmelik içinde hazırlanan 9 Kasım 1992 Tarih ve 2370 Sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanarak yürürlüğe giren yeni program, klâsik sisteme göre hazırlanan programlardan farklı olarak, yıl yerine dönem esas alınarak hazırlanmıştır.

1991 yılında üç farklı ders olarak ele alınan Türk Edebiyatı, Kompozisyon ve Dil Bilgisi dersleri bu program ile tekrar birleştirilmiştir.

Bu programa göre derslerin haftalık dağılımı şu şekildedir:

- 1. Dönem: 3 saat Edebiyat, 1 saat Türk Dili ve Kompozisyon**
- 2. Dönem: 3 saat Edebiyat, 1 saat Türk Dili ve Kompozisyon**
- 3. Dönem: 2 saat Edebiyat, 1 saat Türk Dili ve Kompozisyon**
- 4. Dönem: 2 saat Edebiyat, 1 saat Türk Dili ve Kompozisyon**

Türk Dili ve Kompozisyon derslerinin ortak olarak işleneceği programda açık olarak belirtilmiştir.

1991-1992 Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programı, Ders Geçme ve Kredili Sistemin “uygulanabilirlik” vasfının olmaması sebebi ile 1995-1996 öğretim yılı başında uygulamadan kaldırılmış, henüz programı bile hazırlanmamış olan Sınıf Geçme Sistemine geçilmiştir.

29 Mayıs 1995 Tarih ve 22297 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan “Millî Eğitim Bakanlığı Ders Yönetmeliği” ile de okutulacak derslerin içeriği belirlenmiştir.

Buna göre derslerin haftalık dağılımı şu şekildedir:

Hazırlık Sınıfı: 4 saat Türkçe

Lise 1: 1 saat Edebiyat, 2 saat Türk Dili, 1 Kompozisyon

Lise 2: 2 saat Edebiyat, 1 saat Türk Dili, 1 Kompozisyon

Lise 3: 1 saat Edebiyat, 1 saat Türk Dili, 2 Kompozisyon

Günümüzde Ders Geçme ve Kredi Sistemine göre dönemler esas alınarak hazırlanmış ve hâlen Sınıf Geçme Sisteminde uygulanmakta olan Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programı, 2445 ve 2470 Sayılı Tebliğler Dergisindeki açıklamalar doğrultusunda sınıflar esas alınarak yeniden düzenlenmiş olup, uygulaması bu doğrultuda yapılmaktadır (27.04.1998/64 Sayılı Karar).

3. TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI MÜFREDAT PROGRAMLARININ MUKAYESESİ

1924 yılından itibaren hazırlanan programlara bakıldığında, hepsinin bir öncekinin çok az değişmiş şekli olduğu ve aynı doğrultuda uygulanmasına devam edildiği görülmektedir. Bu programların en gelişmiş ve son hâlini 1957 Programı ile daha sonraki yıllarda uygulamaya konulan 1976 ve 1991-1992 Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programları üzerinde detaylı bir inceleme, söz konusu programların kapsamını gözler önüne sermesi bakımından yararlı olacaktır.

1957 Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programı, kendisinden önceki programların en olgun hâli olması ve 33 yıl uygulamada kalması bakımından önemlidir.

1976 Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programı, çağdaş program anlayışına uygun hazırlanmış olması, 1991-1992 Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programına temel teşkil etmesi bakımından oldukça önemlidir. Ancak bu program bir yıl uygulamada kalmış daha sonra 1957 Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programına dönmüştür.

Müfredat programlarının mukayesesindeki amaç; üniversiteye giriş sınavlarında yöneltilen soruların programları ne kadar yansıtıp yansıtmadığı ve hangi programın ÖSS-ÖYS sorularına yönelik olduğunu belirlemektir. Çalışmamızda 1982-2004 yılları arasında üniversiteye giriş sınavlarında çıkan soruları incelediğimiz için 1976 Programını bu mukayesenin dışında bırakıyoruz.

1991-1992 Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programı, üzerinde önemle durulması gereken programları başında gelmektedir. Şu anda uygulamada olan ve son şeklini 1995 yılında alan Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programının temelini teşkil etmesi bakımından 1991-1992 Programının önemi büyüktür.

Bu bölümde 1957 ve 1991-1992 Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programları amaç, yöntem, muhteva ve süre bakımından mukayese edilecektir.

3.1. Amaçlar Bakımından Karşılaştırma

Eğitimde amaç, öğrencide beklenen davranış değişikliklerini gerçekleştirmektir. Millî Eğitimin amaçları 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda açıklanmıştır. Türk Dili ve Edebiyatı dersinin amaçları da bu doğrultuda sıralanmıştır. Değişen toplum şartları ile birlikte öğretim programları ve gösterdiği amaçlar da değişiklik gösterebilir.

Ana dilinin bilgiden çok beceri olma niteliği, bu eğitimin programını saptarken, yapılacak çalışmaları, uygulanacak yöntemi de belirler. Ana dili eğitimi ile çocuğa, anlam ve duyguya göre vurgulayarak düzgün ve doğru bir okuma; iyi dinleme; okuduğunu ve dinlediğini doğru ve tam anlama; doğru konuşup doğru yazma; yeterli bir söz dağarcığı kazanma; dil kurallarınırenip uygulamaya çalışma; okuduğu yazı ve yapıtlardan zevk almak ve değerini anlamak beceri ve yeteneğini kazanmak amaçlanır (Ggş, 1983:42). Bu becerilerin ve alışkanlıkların gelişmesi ise uzun çalışmalar istemektedir.

Ana dili programlarındaki amaçlarının gerçekleştirilmesinin uzun çalışmalar gerektirmesi, bu etkinliğin her sınıfta ve anaokulundan ykseoğretime dek her aşamadaki okulda sürmesini zorunlu kılar.

Türk Dili ve Edebiyatı oğretiminde amaçlara bakıldığında bu konuda ülke düzeyinde yapılan araştırmaya dayanarak Türk Dili ve Edebiyatı oğretimi, millî eğitimin amaçlarını ve kültür yönünden fonksiyonunu kısmen gerçekleştirebildiği anlaşılmaktadır. Bunun sebebini Türk Dili ve Edebiyatı oğretmenleri, edebiyat muhtevasının ağdaş olmayışı, kaynak yetersizliği, metot yetersizliği, dil sorunu, süre yetersizliği olarak belirlemişlerdir (Kantemir, 1983:35). Buradanemle durulması gereken bir nokta da amaçlar ile konunun muhtevası arasında kurulması gereken ilişkidir. Oğretmenlerin denerileri işığında amaçları şöyle sıralayabiliriz:

Türk Dili ve Edebiyatı dersini gören oğrenci:

- Okuma, anlama ve eleştirme zevki kazanır.
- Düşünme ve yorum gücünü geliştirir. Düşüncelerine yön verir.
- Duygu ve hayal gücünü geliştirir.
- Zihinsel ve ruhsal uyarılar kazanır.
- Atatrk görüşle yetişir ve edebiyatla bilim arasında bağlantı kurar.
- Kültürel seviyesini yükseltir.
- Millî dil anlayışını geliştirir.
- Millî kltrnrenir, tanır, tanıtır ve yabancı akımlardan korur.
- Edebî şahsiyetlerin gerçek ehrelerinirenir.
- Güzel konuşma ve yazma yeteneğini geliştirir.

- Sanatla toplum olayları arasında ilişki kurar.
- İnsanlık, sevgi ve saygı kavramlarını öğrenir.
- Ahlakî ve eğitsel değer taşıyan eserler okuyarak davranışlarını düzenler.
- Güven ve kişilik kazanır. Türk ulusuna mensup olmanın gururunu duyar.
- Yaratıcı gücünü geliştirir.
- Öğrendiklerini hayatta uygulayabilir.
- Fikre dayanan konuşma ve tartışmalarda başarı gösterir.
- Metinlerde, yazarın özelliklerine iner.
- Eleştiri ve takdir becerisi kazanır.

Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde, bu amaçların işaret ettikleri davranışlar öğretimde sürekli olarak göz önünde bulundurulmalı ve bunlar, öğrenci başarısının ölçüsünü oluşturmaktadır.

Amaçlar, Türk Dili ve Edebiyatı muhtevası aracılığı ile gerçekleştirilecektir (Kantemir, 1986: 36-37).

3.1.1. 1957 Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programında Yer Alan Amaçlar

1957 Programında Türk Dili ve Edebiyatı dersinin amaçlarına yer verilmemiştir.

Amaçlar “Pratik Hedefler” adı altında iki madde şeklinde verilmiştir. Programın hazırlanmasında göz önünde tutulan düşünceler, amaç yerine geçmek üzere sekiz madde hâlinde açıklanmıştır (Karakuş, 2002:105-106).

1957 Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programının hazırlanmasında göz önünde tutulan ilkeler şunlardır:

1. Dil ve edebiyat öğretimini metinlere dayandırmak sureti ile öğrenciyi doğrudan doğruya sanatçı ile temasa getirmek,
2. Öğretimi, bilhassa, milletimizin zevkini ve dehasını tarih boyunca temsil eden üstün eserler üzerinden yürütmek,
3. Öğrenciyi mühim şahsiyetlerle, her defasında bunların değişik cephelerini vererek, türlü sınıflarda birkaç kere karşılaştırmak,
4. Öğretmenin programı yer yer serbestçe tamamlamasına imkân bırakmak,

5. Öğrencinin, çağdaş ve çağımıza yakın sanat eserleri ile temasını geniş aralıklarla kesmeksizin, her sınıfta, edebiyatımızın şekil ve muhteva bakımından seviyeye uygun örnekleri ile karşılaşmasını sağlamak,
6. Bilgileri ve itiyatları, öğrenci çalışmalarının ve sanat eserlerinin hazırlayacağı zemin üzerinde sınıftan sınıfa genişletip derinleştirerek vermek,
7. Kompozisyon çalışmalarına hayatî bir hüviyet kazandırmak,
8. Öğrenciyi Batı şaheserleri ile ilk sınıftan itibaren ilgilendirmek.

Programda yer alan bu sekiz maddenin içeriğinin amaç mı, takip edilecek konular mı olduğu belli değildir.

3.1.2. 1991-1992 Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programında Yer Alan Amaçlar

1991-1992 Müfredat Programı, genel amaçlar bakımından 1957 Programından farksızdır; ancak amaç özelliği taşıyan ifadeleri içermektedir.

3.1.2.1. Genel Amaçlar

Edebiyat, Türk Dili ve Kompozisyon öğretim ve eğitiminin temel amacı, Anayasamız ve Millî Eğitim Temel Kanunu'ndaki hükümler doğrultusunda, millî ve manevî değerlerine sahip çıkan, sahip olduğu fikirleri doğru bir şekilde ifâde edebilen vatandaşlar yetiştirmektir.

Bu davranışları kazandırabilmek için ortaöğretimde öğrencilere verilecek Türk Dili ve Edebiyatı dersinin amaçları şunlardır:

1. Millî birlik ve bütünlüğün vazgeçilmez temel unsurlarının başında gelen Türk dilini, özelliklerini bozmadan ve aşırılığa kaçmadan, edebiyatımızın seçkin eserlerini okutarak öğretmek,
2. Dilin millet hayatındaki yerini iyice belirterek, köklü kurallar kazanmış bir dilin eğitim ve öğretimdeki yerini kavratmak,
3. Öğrencilere dinlediklerini, okuduklarını, incelik ve derinlikleri ile kavratmak; onların duyduklarını, gördüklerini, düşündüklerini ve anladıklarını, söz veya yazı ile plânlı, etkili, akıcı ve anlaşılır bir şekilde ifade etme kabiliyetlerini geliştirmek,

4. Okumanın vazgeçilmez bir ihtiyaç olduğunu benimsetmek, okuma zevk ve alışkanlığı kazandırmak,
5. Türk dilinin zengin, üretken ve tarihî geçmişinde çeşitli şekil ve türlerde üstün seviyeli eserler veren köklü bir dil ailesinden geldiği şuurunu yerleştirmek, bugün de Türk dili ile dünya çapında eserler verilmekte olduğunu göstermek,
6. Yazarken ve konuşurken Türkçenin imlâsına, telâffuzuna ve estetik inceliklerine özen gösterilmesinin gereği benimsetilerek bunların yaygınlaştırılmasını sağlamak,
7. Ortak millî kültür değerleri taşıyan eserlerden faydalanmak sureti ile Türk toplumunun temel değer hükümlerini öğretip, benimsetmek,
8. Türk edebiyatının dünü ve bugünü ile dünya edebiyatı içerisindeki yerinin ve öneminin kavranılmasına imkân ve zemin hazırlamak,
9. Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi ve eğitimi yolu ile öğrencilere diğer alanlarda sağlam, dengeli, hür ve sistemli düşünme alışkanlığı; araştırma, tartışma, değerlendirme, yorumlama ve sentez oluşturma gücü kazandırmak,
10. Sınıf ve yaş seviyelerine göre dinleme, okuma ve yazma faaliyetleri arasında Türk dilinin bütün özelliklerini öğrenme, kullanma ve bu yolla bilgi edinme, kavrama, analiz ve sentez yapabilme alışkanlığı kazandırmak,
11. Sözlü ve yazılı olarak metin tahlili ve yeni metinler meydana getirme faaliyetleri sırasında, kültürümüzün inanç, bilgi ve zevk inceliklerine ait birikimi tanıtarak benimsetmek.

Karakuş (1996:110), programda yer alan genel amaçların ölçme ve değerlendirme yapmaya yardımcı olacak mahiyette olmadığını ifade etmektedir.

Modern bir programda dersin amaçları ve bu amaçlar doğrultusunda kazandırılacak davranışlar açıkça verilmektedir. İncelemeye tâbi tutulan 1957 ve 1991-1992 Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programları amaçlar bakımından oldukça yetersizdir. Ülkemizde bu dersin öğretiminde yaşanan başarısızlığın en büyük sebeplerinden birinin bu husus olduğunu kabul etmek gerekir.

3.2. Yöntemler Bakımından Karşılaştırma

Hazırlanan bir programda içeriğin nasıl verileceği, belirtilen amaçlara nasıl ulaşılabileceği konusunda önerilen yöntem, teknik ve stratejiler açık ve detaylı verirse program, o ölçüde etkin bir şekilde uygulamaya konulur.

Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi yöntemlerini, amaçlar doğrultusunda ve tespit edilen muhtevaya göre ele almak gerekmektedir (Kantemir, 1986: 39).

Programın uygulanışı ile ilgili yöntemler, Edebiyat ile ilgili yöntemler, Dil Bilgisi ile ilgili yöntemler ve Kompozisyon ile ilgili yöntemler bu programda da net bir şekilde belirlenmemiş, öğretmene yol gösterecek konu işleme örneklerine yer verilmemiştir.

3.2.1. 1957 Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programında Uygulanması İstenilen Yöntemler

3.2.1.1. Programın Uygulanışı İle İlgili Yöntem

Programda derslerin Okuma (Edebiyat) ve Kompozisyon şeklinde ayrılması, Dil Bilgisinin bu iki ders ile kaynaştırılması istenmiştir.

3.2.1.2. Okuma (Edebiyat) İle İlgili Yöntemler

1. Halk edebiyatı, Divan edebiyatı, Yeni edebiyattan seçilmiş metinlerin karşılaştırılması,
2. Metinlerin zaman sırası ile verilmesi,
3. Öğretimin metinden hareket ederek yapılması, metnin bütün olarak ele alınması,
4. İncelenecek metnin önceden sınıfta tanıtılması ve bir kere okunması,
5. İncelemenin öğretmen tarafından yönetilmesi,
6. Ayrıntıya girmeden okunan metnin bütününe anlaşılmasının istenmesi,
7. Okunan eser veya parçanın benzer ve zıtları ile karşılaştırılması,
8. Metin incelemeye başlanmadan önce öğretmen tarafından bazı açıklamaların yapılması,
9. Metnin, metin altı soruları ile anlaşılıp anlaşılmadığının ölçülmesi,
10. Seçilen eserlerin bazı bölümlerinin sesli olarak okunması, diğer kısımların öğretmen tarafından özetlenmesi,

11. Şekil meselelerine yer verilmesi,
12. Nesrin ve nazmın özelliklerinin örnekler üzerinde gösterilmesi, eksiklilerin belirtilmesi,
13. Söz figürlerinin yeri ve öneminin örneğine rastlandıkça belirtilmesi,
14. Tür ve şekillerle ilgili gözlem ve incelemelerinin kompozisyon faaliyetleri ile kaynaştırılması,
15. Her ünite başında metinlerle ilgili bilgiler verilmesi,
16. Metinle yazarın devri, çevresi, hayatı ve mizacı arasındaki ilginin metinden hareketle açıklanması,
17. Türk ve Batı edebiyatları arasında karşılaştırma yapılması, daha ziyade öğrenciye yaptırılması,
18. Dönem sonunda konuların topluca gözden geçirilmesi,
19. Yabancı edebiyat ve şahsiyetlerden bazılarının kompozisyonda malzeme olarak kullanılması,
20. Gereklikçe bir edebiyat tarihine müracaat edilmesi,
21. Ders kitaplarına uygun metnin seçilmesi,
22. Bazı metinlerin Türkiye Türkçesine aktararak verilmesi, karşılaştırmanın yapılabilmesi için orijinalinden parçaların verilmesi.

3.2.1.3. Türk Dili İle İlgili Yöntemler

1. Dil çalışmalarında, ihtiyaçların belirlenmesi için seviye tespiti yapılması,
2. İncelemelerin cümle-kelime grubu düzenine (tumdengelim) uygun olarak yapılması,
3. Dil kuralları ile ilgili örneklerin verilmesi,
4. Konuların metinler üzerinde müşahade ve karşılaştırmalar yoluyla işlenmesi,
5. Dil kurallarının öğrenilmesine yardımcı olabilecek bazı cümle ve mısraların ezberlenmesi,
6. Lüzumu hâlinde bazı dil kurallarının hatırlatılması.

3.2.1.4. Kompozisyon İle İlgili Yöntemler

1. Okuma parçalarının kompozisyon örneği olarak incelenmesi,
2. Konuşma çeşitleri ile ilgili faaliyetlerde öğrencilerin hazırlıklı gelmesinin sağlanması,
3. Sözlü ifadelerde yapılan hataların düzeltilmesi,
4. Kompozisyon kurallarına dersin haricinde günlük hayatta da uyulması,
5. Kompozisyon konuları hakkında önce öğretmenin bilgi vermesi, sonra uygulama yapılması,
6. Kelimelerin psikolojik ilgilere göre gruplandırılması,
7. Metinlerde boş bırakılan yerlere, yakın anlamlı kelimelerden uygun olanının yerleştirilmesi,
8. Bir konu ile ilgili cümleler kurdurulması,
9. Sözlük, antoloji ve ansiklopedi gibi kaynaklardan faydalanılması,
10. Not tutulması,
11. Gramer çalışmalarında cümleden hareket edilmesi,
12. Cümlede unsurların yerinin değiştirilmesi, noktalamanın yapılması,
13. Aynı şeyin farklı cümlelerle anlatılması,
14. Cümlelerin dil ve mânâ bakımından incelenmesi, hatalı cümlelerin düzeltilmesi.

3.2.2. 1991-1992 Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programında Uygulanması İstenilen Yöntemler

3.2.2.1. Programın Uygulanışı İle İlgili Yöntem

Birinci dönemde edebî tür ve şekillerle, edebî kavram ve terimlere; ikinci, üçüncü ve dördüncü dönemlerde, Türk edebiyatının tarihî gelişimi içinde devrin, şahsiyetin ve eserlerin en belirgin özellikleri ile Dünya edebiyatının seçkin örneklerine; üçüncü ve dördüncü dönemlerde, Tanzimat ve çağımıza kadar olan Türk edebiyatına yer verilmesi istenmiştir.

3.2.2.2. Edebiyat İle İlgili Yöntemler

1. Seçilen metinler yoluyla millî kültürümüzün, örf ve adetlerimizin, millî menfaatlerimizin benimsetilmesi,
2. Dönemler arasında bilgi, beceri, duygu vb. konularla ilgi kurulması,
3. Konuların yakından uzağa, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene giden bir metotla işlenmesi,
4. İncelenen eserlerin benzerleri ve zıtlarıyla karşılaştırılarak öğrenciye mukayese şuuru kazandırması,
5. Bölüm ve konu başlarında açıklayıcı, düşündürücü ve yönlendirici özellikteki bilgilerin verilmesi,
6. Kazandırılacak bilgilerin metinlerden hareket edilerek verilmesi,
7. Metinlerin ve metin altı soruların sınıf seviyesine ve amaçlara uygun olması,
8. Konulara ayrılan sürenin devir, tür ve şahsiyetin önemine göre tespit edilmesi,
9. Aynı dönemi temsil eden yazarlardan alınan metinlerin, o dönemin özelliklerini tamamlayıcı nitelikte olmasının istenmesi,
10. Birden fazla dönemde okutulan şahsiyetlerin, her dönemde farklı yönlerine yer verilmesi,
11. İslâmiyetten Önceki Türk Edebiyatından seçilen metinlerin bir bölümünün, Türk dilinin tarihî seyrini daha iyi anlatmak ve muhtemel değişimleri göstermek amacıyla asıl şekilleriyle verilmesi,
12. Türkiye dışında gelişen Türk edebiyatı metinlerinin Türkiye Türkçesine aktararak verilmesi.

3.2.2.3. Türk Dili İle İlgili Yöntemler

Türk dilinin sadece şekil olarak kavratılmaması, metinler üzerinde yaptırılacak müşahade ve mukayeseler ile mananın da iyi kavratılması istenmektedir.

3.2.2.4. Kompozisyon İle İlgili Yöntemler

Öğrencilere, okudukları veya bilgi sahibi oldukları kitapları arkadaşlarına tanıtmaları için rapor hazırlattırılarak edebî tenkit görüşünün kazandırılmasına yardımcı olmak. (Türk Dili ve Edebiyatı Ders Programı, 1998).

Yukarıda incelemeye tâbi tutulan 1957 ve 1991-1992 Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programlarına bakıldığında şu sonuçlar çıkmaktadır:

Öğrenciler, Edebiyat dersinde edebî şahsiyetler ve eserlerini incelerken geçmişte insanların nasıl yaşadıklarını, hayata bakış açılarını vb, öğrenecek, ileride karşılaşılabileceği sorunlar karşısında tedbirli davranacaktır. 1957 ve 1991-1992 Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programlarında bu açıdan bir hedefsizlik ve metotsuzluk söz konusudur .

1957 yılında hazırlanan programda Lise 1. ve 2. sınıflarda Divan edebiyatı, Tanzimat sonrası edebiyat, Batı edebiyatı okutulması istenmiştir. Devreleri kronolojik sıraya göre üç senelik lise devresine yaymak yerine her yıl aynı şahsiyetlerden birkaç örnek okutmak esasının benimsenmiştir. Bu yol bilinenlerin tekrarı olacağından öğrencide bıkkınlık uyandırabilir. 1957 Programında bu husus dikkate alınmamıştır.

Bütün Türk Dili ve Edebiyatı müfredat programları genel olarak birer isim listesi şeklindedir. Ayrıca listede yer alan şair ve yazarlardan kaçınıcı sınıfta hangi metinlerin seçileceği, ne kadar ve niçin o metinlerin okutulacağı açıkca belirtilmemiştir (Karakuş, 1996:125-171). Sadece isimlerin verilmesi bir kargaşa yaratmaktadır. Programlarda hangi okulda, hangi sınıflarda, hangi konuların, hangi metinlerle ne seviyede ve ne kadar verileceğinin belirlenip açıkca ifade edilmesi gerekmektedir.

Edebiyat tarihini esas almayan müfredat programları, Türk Dili ve Edebiyatı derslerini okumadan geçilen, metinler üzerinde inceleme yapılmayan, tartışılmayan, yorumlanmayan ders hâline dönüştürür. Bu nedenle ortaöğretim kurumlarından öğrenciler, mukayeseli bir edebiyat tarihi, bilgi ve zevkinden mahrum olarak mezun olmaktadır yorumu yapılabilir.

Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programının amacına ulaşabilmesi, edebiyat ve dil zevkini gelişmesi için metin açıklamalarına veya metin tahlillerine de ağırlık verilmelidir. Bir eserin aslına gönderecek veya eserin tamamını okuması yönünde istek uyandıracak hiçbir ifadeye programda yer verilmemiştir.

1924'ten bugüne yürürlüğe konulan bütün programlarda dersin süresi ile metinlerin uzunluğu ya da kısalığı konusunda da belli bir sınır konulmamıştır.

1957 Programında yer alan “ *Öğretmenin programı yer yer serbestçe tamamlamasına imkân bırakmalı.*” ifadesi öğretmene duyulan güvenin programda da pekiştirilmesi bakımından önemlidir. Yine 1957 Programında “ *Kompozisyon çalışmalarına hayatî bir hüviyet kazandırmalı.*” ifadesine yer verilmesine rağmen bu ders, programda ayrı bir ders

olarak düşünülmemiş, değerlendirilmesinin Edebiyat ve Dil Bilgisi derslerinin içinde yapılması istenmiştir.

1991-1992 Programında dil ve edebiyat derslerinin amaçları, “*dinlediklerini, okuduklarını, gördüklerini, incelediklerini kavrama;...söz ve yazı ile anlatma kabiliyetini geliştirmek*” şeklinde belirtilmiştir. Ancak bu ifade Kompozisyon dersinin amacıdır. Bu kargaşanın sebebi, dil ve edebiyat ile ilgili derslerin amaçlarının ayrı ayrı ele alınmamasından kaynaklanmaktadır.

1957 Programında öğrencinin Dil Bilgisi derslerini takip edebilmesi için elinin altında bir Dil Bilgisi kitabı buldurması tavsiye edilmektedir. Fakat hangi Dil Bilgisi kitabının esas alınacağı açıklanmamıştır. Öğrencilere gerektiğinde müracaat etmek için Dil Bilgisi kitabı tavsiye eden 1957 Programında bu derse ayrı bir der saati tahsis edilmemesi de ilginçtir. 1991-1992 Programında ise Dil Bilgisi dersine ayrı bir ders saati ayrılmıştır.

1957 Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programında Batı edebiyatına ağırlık verilmiş, Türkiye dışında yaşayan Türklerin edebiyatına hiç yer ayrılmamıştır. Bu durum programın en büyük eksikliklerinden birisi olmuştur. 1991-1992 Programında bu durum telâfi edilmiş, Türk halklarının dil ve edebiyat ürünlerine geniş bir bölüm ayrılması yerinde olmuştur.

Uygulamaya konulan Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programlarının hiçbirinin kanunî dayanakları net bir biçimde açıklanmamıştır.

Programların her bir sınıf için ayrı ayrı yapılmayıp bir bütün olarak hazırlanması karmaşa yaratmıştır. Aynı zamanda Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin hangi tür liselerde, hangi sınıf ve bölümlerde nasıl ve ne kadar verileceği belirsizdir.

Hazırlanan programların hangi yaş grubuna hitap ettiği belirtilmemiş, öğrencilerin öğrenme seviyeleri tespit edilmemiştir. Programlarda hedef kitlenin öğrenme seviyeleri, bu öğrenme seviyelerinin hedef davranışları, “*dinleme, okuma, konuşma, yazma*” gibi dil becerilerinin geliştirilmesi için belirlenen amaçlar tek tek ifade edilmemiştir.

Uygulamada olan müfredat programlarının bugünün ihtiyaçlarına göre tekrar ele alınıp yorumlanmasına ihtiyaç vardır.

3.3. Muhteva Bakımından Karşılaştırma

Ortaöğretim kurumlarının varolma sebebi; Türk kültürünü tanıtmak, öğrencileri gerekli bilgi seviyesine ulaştırarak yükseköğrenime hazırlamaktır (Liseler Yönetmeliği,

www.meb.gov.tr/mevzuat). Bu nedenle hazırlanan programların bu amaca hizmet eder nitelikte olması gerekmektedir.

1 Mart 1922’de Atatürk Meclis Kürsüsünde şu gerçekleri dile getirmiştir:

“Ortaöğretimin amacı, memleketin muhtaç olduğu çeşitli hizmet ve sanat ustalarını yetiştirmek ve yükseköğretime namzet hazırlamaktır. Ortaöğretimde dahi eğitim ve öğretim yöntemlerinin elverişli ve uygulanabilir olması ilkesine dikkat edilmelidir.”

Bugünkü Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin Cumhuriyetin ilânından sonra yapılan ders programlarında sürekli bir gelişme gösterdiği görülmektedir.

Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programlarının içeriği; İslâmlıktan Önceki Türk Edebiyatı, Klâsik Türk Edebiyatı, Türk Halk Edebiyatı, Yeni Türk Edebiyatı, Batı Edebiyatı (Dünya Edebiyatı), Türk Dünyası Edebiyatı adları altında şekillenmiştir. Bu bölümlendirmede metin adları verilmemiş, şair ve yazar adları belirtilmiştir. Ayrıca anonim eserler de programa dahil edilmiştir.

İslâmlıktan Önceki Türk Edebiyatının incelenen programlardaki ağırlığı şu şekildedir:

Tablo3: İslâmlıktan Önceki Türk Edebiyatının Programlardaki Dağılımı

Öğretim Programı	Programdaki Ağırlığı (%)
1957	10
1991-1992	12

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi her iki programda da İslâmlıktan önceki devre ayrılan kısım, birbirine yakın yüzdelerden oluşmaktadır. Son Türk Dili ve Edebiyatı programında bu konuyu kapsayan metinlere daha çok yer verildiği görülmektedir.

1957 Programında %10’luk, 1991-1992 Programında %12’lik kısmı teşkil eden bu konudan, üniversiteye giriş sınavının ikinci basamağını oluşturan ÖYS’de, 1982-1998 yılları arasında hiç soru yöneltilmemiştir.

Türklerin 10. yüzyıldan itibaren İslâmiyet’i kabul etmesi ile yeni bir medeniyet dairesine girilmiş, bu yeni etkiler edebiyatımıza da yansımış ve bu yansımaların etkisi ile oluşturulan eserler Klâsik Türk edebiyatı adı ile anılmıştır. Klâsik Türk Edebiyatı sahip

olduğumuz kültürün önemli ve büyük bir parçasını teşkil etmektedir. Programlarda bu konunun dağılımı aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir.

Tablo 4 : Klâsik Türk Edebiyatının Programlardaki Dağılımı

Öğretim Programı	Programdaki Ağırlığı (%)
1957	14
1991-1992	15

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi bu konunun her iki programdaki yeri neredeyse aynıdır. 1957 Programında %14'lük bir dilim oluştururken, 1991-1992 Programında %1'lik bir artışla işlenen konuların %15'ini teşkil etmektedir.

Üniversiteye giriş sınavında Klâsik Türk Edebiyatı konuları, ÖYS'nin uygulanmakta olduğu, 1982-1998 yılları arasında her sınavda adaylara soru olarak yöneltilmiştir.

1982-1998 yılları arasında Öğrenci Yerleştirme Sınavında adaylara yöneltilen edebiyat soruları içerisinde Klâsik Türk Edebiyatı konularının dağılımı aşağıdadır:

Tablo 5 : ÖYS'de Yöneltilen Klâsik Türk Edebiyatı Sorularının Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98
Soru Sayısı	1	3	1	2	3	3	2	3	1	6	5	3	3	4	2	4	3

Tablo 5' de görüldüğü gibi Klâsik Türk Edebiyatı kapsamındaki konulardan her yıl soru çıkmaktadır. 1982, 1984, 1990 yıllarında bu konudan bir soru; 1985, 1988, 1996 yıllarında bu konudan iki soru; 1983, 1986, 1987, 1989, 1993, 1994, 1997 yıllarında bu konudan dört soru; 1992 yılında bu konudan beş soru; 1991 yılında bu konudan altı soru

sorulduğu gözlemlenmektedir. 1991’de on bir edebiyat sorusu içerisinde altı sorunun Klâsik Türk Edebiyatı kapsamından çıkması dikkat çekicidir.

Edebiyatımız hiçbir zaman tek bir koldan ilerlememiştir. Klâsik edebiyatımız orijinal eserler verirken Orta Asya’dan getirdiğimiz kültürün devamı olarak ozanlarımız saz eşliğinde şiir söyleme geleneğini devam ettirmiştir. Bu gelenek ve bu geleneğin verdiği eserler edebiyatımız içerisinde Halk Edebiyatı diye adlandırılmıştır.

Tablo 6 : Halk Edebiyatının Programlardaki Dağılımı

Öğretim Programı	Programdaki Ağırlığı (%)
1957	4
1991-1992	15

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi kültürümüzün temeli niteliğindeki Halk Edebiyatı ürünlerine 1957 Programında oldukça az yer verildiği Tablodan da anlaşılmaktadır. 1991-1992 Müfredat Programı ile Halk edebiyatına gereken önem verilmiştir.

1982-1998 yılları arasında Öğrenci Yerleştirme Sınavında adaylara yöneltilen edebiyat soruları içerisinde Halk Edebiyatı konularının dağılımı aşağıdadır:

Tablo 7 : ÖYS’de Yöneltilen Halk Edebiyatı Sorularının Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98
Soru Sayısı	2	1	-	-	-	-	3	3	1	1	2	-	2	1	2	2	2

Tablo 7’de üniversiteye giriş sınavında Halk Edebiyatı konuları ile kazandırılacak davranışların, bazı yıllarda (1984, 1985, 1986, 1987, 1993) hiç, bazı yıllarda (1983, 1990, 1991, 1995) tek bir soru ile, bazı yıllarda (1982, 1992, 1994, 1996, 1997, 1998) iki soru ile, bazı yıllarda (1988, 1989) üç soru ile ölçüldüğü gözlemlenmektedir.

1957 Programında %4’lük bir pay ayrılan Halk Edebiyatından programın uygulamada kaldığı 1991 yılına kadar toplam 10 sorunun yöneltilmiş olması program ile üniversiteye giriş

Türkçe sorularının bu anlamda birbirine paralellik gösterdiğini ortaya koyması bakımından önemlidir. 1991-1992 Programında Halk Edebiyatı konularının oranının %15'e çıkarılmasına rağmen soru sayısının toplam 14 olması dikkat çekicidir.

Yeni Türk Edebiyatı Tanzimat Fermanı'nın ilânı ile başlayan dönemi içine alıp günümüze kadar uzanan edebiyatımızı oluşturmaktadır. Yeni Türk Edebiyatının incelenen programlardaki ağırlığı şu şekildedir:

Tabla 8 : Yeni Türk Edebiyatını Programlardaki Dağılımı

Öğretim Programı	Programdaki Ağırlığı (%)
1957	37
1991-1992	37

Yukarıdaki tabloya bakıldığında Yeni Türk edebiyatı konularına her iki programda da aynı ölçüde yer verilmesi dikkat çekicidir.

Yeni Türk edebiyatının alt dönemlerine göre bir tasnif yapılarak programlar ele alındığında dağılımın oldukça farklı olduğu görülmektedir.

Tablo 9 : Yeni Türk Edebiyatının Alt Dönemlerinin Programdaki Dağılımı

Dönemler	Programdaki Ağırlığı (%)	
	1957	1991-1992
Tanzimat	11	4
Servet-i Fünun	4	2
Meşrutiyet	14	8
1920-1940 Arası	1	4
1940 Sonrası	7	19
Program İçindeki Ağırlığı(%)	37	37

Yeni Türk Edebiyatı konularına aynı ölçüde yer verilse de kendi içerisinde seçilen bölümler farklılık göstermektedir. 1957 Programında en fazla Meşrutiyet Dönemi eserlerine yer verilmiş, bu dönemi Tanzimat takip etmiştir. 1920-40 Dönemi programda kendine en az yer bulan, Yeni Türk Edebiyatı olmuştur.

Üniversiteye giriş sınavlarında bu konu ile ilgili yazar-eser, dönem-yazar eşleştirmeleri tipik soru şekli olarak karşımıza çıkmaktadır.

1982-1998 yılları arasında Öğrenci Yerleştirme Sınavında adaylara yöneltilen edebiyat soruları içerisinde Yeni Türk Edebiyatı konuları edebiyat sorularının kendi içerisindeki dağılımında en büyük payı teşkil etmektedir. 1982-1998 yılları arasında her yıl bu konudan soru yöneltilmiştir. Bu yıllar içerisinde adaylara yöneltilen Yeni Türk Edebiyatı konularının dağılımı aşağıdadır:

Tablo 10: ÖYS’de Yöneltilen Yeni Türk Edebiyatı Sorularının Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98
Soru Sayısı	4	2	1	3	2	5	3	7	6	4	3	5	5	6	5	4	5

Tablo 10’da sadece 1984 yılında bu konudan bir soru sorulduğu, diğer yıllar bu konu ile ilgili soru sayısının arttığı görülmektedir.

Her iki programda da Yeni Türk Edebiyatı konularına %37’lik bir pay ayrılmıştır. 1957 Programının kapsamında olan 1982-1990 yılları arasında Yeni Türk Edebiyatı konuları ile kazandırılacak davranışlar ortalama 4 soru ile ölçülürken, 1991-1992 Programı kapsamında olan yıllarda da yine ortalama dört soru ile ölçülmüştür. 1995 yılında Öğrenci Yerleştirme Sınavında yöneltilen on bir edebiyat sorusu içerisinde en büyük payın 6 soru ile Yeni Türk Edebiyatı kapsamındaki konulara ayrılması dikkat çekicidir.

Tablo 11: Dünya Edebiyatının Programlardaki Dağılımı

Öğretim Programı	Programdaki Ağırlığı (%)
1957	36
1991-1992	11

Dünya Edebiyatına ilk kez *Batı Edebiyatı* başlığı altında 1952 Türk Dili ve Edebiyatı Programında yer verilmiştir (Karakuş, 1996:145). Dünya edebiyatından seçilen seçkin eserlere programda yer verilmesinin sebebi öğrencilere kendi edebiyatları ile diğer milletlerin edebiyatlarını karşılaştırma fırsatını vermektir. 1954 ve 1956 Programlarında %46'lık bir kısmı oluşturan Dünya Edebiyatı 1957 Programında %36'lık bir paya sahip olmuştur.

Bu konu ile ilgili üniversiteye giriş sınavlarında, 1983, 1994 yıllar hariç, her yıl adaylara soru yöneltilmiştir.

1982-1998 yılları arasında Öğrenci Yerleştirme Sınavında adaylara yöneltilen edebiyat soruları içerisinde Dünya Edebiyatı konularının dağılımı aşağıdadır:

Tablo 12 : ÖYS'de Yöneltilen Dünya Edebiyatı Sorularının Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98
Soru Sayısı	1	1	2	1	2	2	3	1	2	1	2	2	-	1	1	2	1

Tablo 12'de görüldüğü gibi Dünya Edebiyatı kapsamındaki konulardan, üniversiteye giriş sınavında en fazla 1988 yılında soru sorulmuştur. 1984, 1986, 1987, 1990, 1992, 1993, 1997 yılları iki soru adaylara yöneltilirken, 1982, 1983, 1985, 1989, 1991, 1995, 1996, 1998 yıllarında bir soru ile adayların bu konudaki bilgileri ölçülmek istenmiştir. 1994 yılında ise bu konudan adaylara hiç soru yöneltilmemiştir.

1982-1998 yılları arasında Dünya Edebiyatı konularından ortalama 2 soru yöneltmiştir. 1957 Programında bu konuya %36'lık bir pay ayrılmasına rağmen soru sayısının az olması dikkat çekicidir. 1991-1992 Programında Dünya Edebiyatına ayrılan payın %11'e çekilmesi, program ile üniversiteye giriş Türkçe soruları arasındaki dengeyi sağlamıştır.

Türkiye Dışındaki Türk Edebiyatı eserlerinden ilk defa 1976 Programında bahsedilmiş; fakat her hangi bir metin işlenmemiştir. Türkiye Dışındaki Türk Edebiyatının 1957 ve 1991-1992 Programlarındaki dağılımı aşağıdadır:

Tablo 13: Türkiye Dışındaki Türk Edebiyatının Programlardaki Dağılımı

Öğretim Programı	Programdaki Ağırlığı (%)
1957	-
1991-1992	11

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi 1957 Programında bu konuya hiç yer verilmezken 1991-1992 Programında %11'lik bir payı oluşturması dikkat çekicidir.

Bu konu ile ilgili ÖSS ve ÖYS'de adaylara soru yöneltilmemiştir. Bu durum üniversiteye giriş sınavı Türkçe sorularının 1957 Programı ile örtüşmektedir. 1991-1992 programında bu konuya %11'lik bir pay ayrılmasına rağmen üniversiteye giriş sınavı Türkçe soruları kapsamında bu konudan soru yöneltilmemesi ise ilgi çekicidir.

1957 ve 1991-1992 Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat programlarında Dönemlere Göre Edebiyat konularının genel dağılımı aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 14: 1957 ve 1991-1992 Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programlarında Dönemlere Göre Edebiyat Konularının Dağılımı

Dönemler	Programlardaki Ağırlığı (%)	
	1957	1991-1992
İslâmlıktan Önceki Türk Edebiyatı	10	12
Klâsik Türk Edebiyatı	14	15
Halk Edebiyatı	4	15
Yeni Türk Edebiyatı	37	37
Dünya Edebiyatı	36	10
Türkiye Dışındaki Türk Edebiyatı	-	11
TOPLAM	100	100

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi Yeni Türk edebiyatın kapsamında olan konulara her iki programda da eşit miktarda yer verilmiştir. Türkiye Dışındaki Türk Edebiyatı konuları 1957 programında yer almazken 1991-1992 programında %11'lik bir payı teşkil etmiştir. Klâsik Türk Edebiyatı ve İslâmiyet Öncesi Türk Edebiyatı konuları programlarda birbirine yakın yüzdelik dilimlerle yer almıştır. Halk Edebiyatı konularına 1957 Programında %4'lük bir pay ayrılırken bu pay, 1991-1992 Programında %15'e çıkarılmıştır. Dünya Edebiyatına 1957 Programında %36'lık pay ayrılmıştır. Durum böyle ike üniversiteye giriş sınavında bu konudan hiç soru yöneltilmemesi de oldukça dikkat çekicidir.

Üniversiteye Giriş sınavının ikinci basamağını teşkil eden Öğrenci Seçme Sınavının kapsamında yer alan edebiyat sorularının yıllara göre yüzdelik dağılımı aşağıdadır:

Tablo 15: Edebiyat Sorularının Yıllara Göre Yüzdelerik Dağılımı

YILLAR	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98
<i>ÖYS Türkçe Soru Sayısı</i>	39	39	37	37	38	62	62	65	65	66	67	67	63	64	64	64	64
<i>Edebiyat Sorularının Sayısı</i>	9	7	4	6	7	10	10	14	11	11	11	10	10	12	11	12	11
%	23	18	11	16	18	16	16	22	17	17	16	15	16	19	17	19	17

Tablo 15'te görüldüğü gibi 1982 yılında, üniversiteye giriş sınavı Türkçe soruları kapsamında edebiyat sorularına %23'lük bir pay ayrılmıştır, bunu 1989 yılı %22'lik bir pay ile takip etmiştir. Edebiyat sorularına en az pay ise 1984 yılında ayrılmıştır.

Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programlarının en belirgin yönü, liste hâlinde şair ve yazar adlarının verilmesi, metin adlarının verilmemesidir.

1957 Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programında yer verilmiş, 1991-1992 Programına alınmamış şair ve yazarlar şunlardır: Ahmet Cevdet Paşa, Balzac, Cenab Şahabettin, Cicero, Dante, Eflâtun, Euripides, Flaubert, Homeros, Ibsen, Mark Twain, Pascal, Poe, Recaîzade Mahmut Ekrem, Rousseau, Schiller, Seneca, Sophokles, Swift, Tacitus, Vergilius, Voltaire.

1991-1992 Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programında yer alan ancak 1957 Programında yer verilmemiş şair ve yazarlar şunlardır: Abdurrahim Dede, Abdülhak Şinasi Hisar, Abdülhamit Süleyman Çolpan, Ahmedî, Ahmet Hamdi Tanpınar, Ahmet Hikmet Müftüoğlu, Ahmet Muhip Dranas, Ahmet Rasim, Alain, Arif Nihat Asya, Aşık Ömer, Aşık Veysel, Ata Atacanoğlu, Ata Terzibaşı, Atilla İlhan, Ayas İshaki, Aybek, Aziz Mahmud Hüdaî, Babürşah, Bahtiyar Vahapzade, Bayburtlu Zihnî, Behçet Necatigil, Cahit Sıtkı Tarancı, Celil Mehmet Kulizade, Cemil Meriç, Cengiz Aytmatov, Cengiz Dağcı, Çoşkun Ertepinar, Çolpan, Dadaloğlu, Edeib Ahmed Yüknekî, Enderunlu Vasıf, Ercişli Emrah,

Erzurumlu Emrah, Erzurumlu İbrahim Hakkı, Fazıl Hüsnü Dağlarca, Gevherî, Gülşehrî, Güvahî, Hacı Bayram Veli, Hacı Bektaş Veli, Haldun Taner, Halide nusret Zorlutuna, Haliloğlu Yahya Burgazi, Halit Fahri Ozansoy, H. Suphi Tanrıöver, Heinrich Böll, Nihal Atsız, İsmail Gaspiralı, İsmail Habib Sevük, Kadı Burhaneddin, Kaygusuz Abdal, Kazım Aksel, Keçecizade İzzet Molla, Kemal Tahir, Kipling, Knut Hamsun, Köroğlu, Latifî, Magcan Cumabayulı, Mehmet Hilmi, Mehmet Kaplan, Mehmet Rauf, Mevlana, Mirza Feth Ali Ahundof, Moliere, Muallim Naci, Murat Çobanoğlu, Mütercim Asım, Nabî, Nasrettin Hoca, Necati Cumalı, Necip Fazıl Kısakürek, Nimetullah Hafız, Niyazi-i Mısırî, Ataç, Orhan Asena, Orhan Kema, Orhan Veli Kanık, Osman Türkay, Özker Yasin, Peçevî İbrahim Efendi, Pir Sultan Abdal, Racine, recep Bilginer, Recep Küpçü, Refik Erduran, refik Halit Karay, Rıza Tevfik Bölükbaşı, Ruşen Eşref Ünaydın, Sadî, S. Kudret Aksal, Seydî Ali Reis, Seyranî, Shaw, Sinan Paşa, Suut Kemal Yetkin, Şehriyar, Şeref Taşlıova, Şeyhî, Şeyhülâm Yahya, Tagore, Tarık Buğra, Taşlıcalı Yahya, Turan Oflazoğlu, Vasfi Mahir Kocatürk, Verlaine, Veysel Şatiroğlu, yahya Akengin, Yaşar Kemal, Yaşar Reyhanî, Yenişehieli Avnî, Yusuf Has Hacib, Yusuf Ziya Ortaç, Zeki Ömer Defne, Ziya Semedi.

Her iki programda da adı geçen şair ve yazarlar: Abdülhak Hamit Tarhan, Ahmet Haşim, Ahmet Mithat Efendi, Ahmet Vefik Paşa, Ahmet Yesevi, Ali Şir Nevaî, Bâkî, Dede Korkut, Dickens, Evliya Çelebi, Falih Rıfki Atay, Fuat Köprülü, Fuzuli, Goethe, Halide Edip Adivar, Halit Ziya Uşaklıgil, Hüseyin Rahmi Gürpınar, Karacaoğlu, Kaşgarlı Mahmut, Kâtip Çelebi, Mehmet Akif Ersoy, Mehmet Emin Yurdakul, Memduh Şevket Esendal, Montaigne, M. Kemal Atatürk, Namık Kemal, Nedim, Nef 'i, Ömer Seyfettin, Peyami Safa, Reşat Nuri Güntekin, Sait Faik Abasıyanık, Shakespeare, Süleyman Çelebi, Şeyh Galib, Şinasî, Tevfik Fikret, Tolstoy, Victor Hugo, Yahya Kemal Beyatlı, Yakup Kadri Karaosmanoğlu, Yunus Emre, Ziya Gökalp, Ziya Paşa.

Görüldüğü gibi her iki program da yer verilen şair ve yazar bakımından hayli yüklüdür. Sadece 1991-1992 Türk Dili ve Edebiyatı dersi programında 152 şair ve yazarın adı geçmektedir. Durum böyleyken, bir şairin veya bir yazarın bütün ymnleri ile Edebiyat dersine ayrılan sürede tanıtılması, mümkün görülmemektedir. Bu konuda Ercilasun Türk Diliyle İlgili Sorunlar adlı makalesinde liselerde çocuklara öğretip benimsetilecek edebî şahsiyetlerin sayısının elliye geçmemesi gerektiğini ifade etmektedir (Ercilasun, 1996:17-18).

Üniversiteye giriş sınavında yazar-eser eşleştirmesi şeklindeki sorulara ÖYS'de her yıl yer verilmiştir. Öğrencinin bu soruları yanıtlayabilmesi için yazar veya şairin yaşadığı dönemi, edebî şahsiyetini, eserlerini ve bu eserlerin özelliklerini tam anlamıyla bilmesi

gerekir. Bu da adayı ezbere yöneltmektedir, bu soruların 1999 yılından itibaren üniversiteye giriş Türkçe soruları içerisinde yer almadığı görülmektedir. Bu uygulamanın uygun olduğu düşünülmektedir. Sınavın içeriğinden çıkarılması bu bakımdan isabetli olmuştur.

Dil Bilgisi dersinin içeriğine baktığımızda her iki programda da aynı konuların işlendiği görülmektedir. Ancak “Anlatım Bozukluğu” konusunun üniversiteye giriş sınavının içeriğinde yer almasına rağmen her iki müfredat programında da yer verilmemesi ilgi çekicidir.

Kompozisyon dersi içerik bakımından hem 1957 programında hem de 1991-1992 programında öğrencinin yazma becerisini geliştirmeyi hedeflemektedir. Programlarda Edebiyat dersi %50’lik kısmı teşkil ederken Türkçe Kompozisyon ve Türkçe Dil Bilgisi dersine %25’lik pay ayrılmıştır. Oysa üniversiteye giriş sınavının içeriğindeki Türkçe sorularına baktığımızda programın %50’sini oluşturan Edebiyat dersinden 1999 yılından itibaren hiç soru sorulmadığı görülmektedir.

3.4. Süre Bakımından Karşılaştırma

Programın başarı ile uygulanmasında verilen sürenin en iyi şekilde kullanılmasının payı büyüktür. Belirlenen süre içerisinde programda öngörülenlerin yetiştirilememesi programda bir takım aksaklıkların olduğu fikrini doğurur. Sürenin içerik ile orantılı olması gerekmektedir.

Uygulanmakta olan son programa göre Türk Dili ve Edebiyatı dersinin kendi içerisinde haftalık dağılımı ise şu şekildedir:

Tablo 16 : Türk Dili ve Edebiyatı Dersinin Kendi İçinde Haftalık Dağılımı

	EDEBİYAT	DİL BİLGİSİ	KOMPOZİSYON
LİSE 1	3	* (1)	* (1)
LİSE 2	2	1	1
LİSE 3	2	1	1

* Lise 1’inci sınıfta Edebiyat dersine haftada üç saat ayrılırken geriye kalan bir saatlik dersin Dil Bilgisi mi yoksa Kompozisyon mu yapılacağı öğretmenin inisiyatifine bırakılmıştır.

Dil ve edebiyat öğretimi ile ilgili derslerin incelenen öğretim programlarına göre haftalık dağılımı şu şekildedir:

Tablo 17: 1957 ve 1991-1992 Türk Dili ve Edebiyatı Programlarına Göre Türk Dili ve Edebiyatı Dersinin Haftalık Dağılımı

Programlar	Haftalık Toplam Ders Saati	I. Sınıf	II. Sınıf		III. Sınıf	
			Fen	Edebiyat	Fen	Edebiyat
1957	29	5	4	5	3	6
1991-1992		I. Dönem	II. Dönem	III. Dönem	IV. Dönem	
	30	4	4	3	3	
		I. Sınıf	II. Sınıf	III. Sınıf		
	30	4	4	4		

Kantemir'in (1976:37) yaptığı araştırmaya göre, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri, yüzde ellinin üstünde, her sınıf için ayrılan haftalık ders saatinin yeterliliği konusunda sorulara “*yetersizdir*” cevabını vermişlerdir.

Süre ile muhteva sıkı bir şekilde ilişkilidir. Kabarık bir muhteva için fazla ders saati gerekmektedir, Edebiyat öğretmenleri, Türk Dili ve Edebiyatı derslerine ayrılan haftalık ders çizelgesinde, diğer dersler meyanında bu dersin %20 ağırlık taşımasını, yani haftada 5-6 saat olmasını önermektedir. Süre sabit tutulduğunda ise modern yöntemler yolu ile muhtevanın azaltılması gerekmektedir. Günümüzde programın muhtevası daha da genişletilmiştir. Bu geniş muhtevanın dört saatlik ders içerisinde yetiştirilmesi imkânsızdır.

Yürürlüğe konulmuş olan programların hiçbirinde ayrıntılı bir zamanlama yapılmamıştır. Her üniteye ayrılan zaman ayrı ayrı gösterilmemiştir. Konulara göre sürenin tasnifinin yapılmaması, programların “uygulanabilirlik” özelliğini ortadan kaldırmaktadır.

4. ÜNİVERSİTEYE GİRİŞ SINAVLARINDA TÜRKÇE SORULARININ YERİ

Üniversiteye giriş sınavlarında çıkmış olan Türkçe soruları, ÖSS ve ÖYS’de “Sözel Bölüm”ün genel olarak ilk kırk beş sorusunu oluşturmaktadır. 1999 yılından itibaren sadece ÖSS şeklinde uygulanan sınavda da soruların sayısında ve kitapçığındaki yerinde her hangi bir değişiklik yapılmamıştır.

1982 – 2004 yılları arasında yapılmış olan ÖSS sınavlarında Türkçe sorularının sayısı Tablo- 18’de verilmiştir.

Tablo 18: 1982 – 2004 ÖSS Türkçe Sorularının Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	Türkçe Soru Sayısı
1982	39
1983	38
1984	33
1985	32
1986	33
1987	35
1988	34
1989	35
1990	35
1991	35
1992	36
1993	36
1994	36
1995	44

1996	45
1997	45
1998	44
1999	44 (44)
2000	45
2001	45
2002	45
2003	45
2004	44
TOPLAM	903

Tabloda da görüldüğü gibi ÖSS’de sorulmuş olan Türkçe soru sayısı yıllara göre değişim göstermektedir. 1982 – 1994 yılları arasında soru sayısı otuzlu rakamlarda seyretmektedir. Bu dönem içerisinde ÖSS’de Türkçe sorularının en az yöneltildiği yıl Tablo 18’e bakıldığında 1985’tir. En fazla sorunun çıktığı yıl ise 1982 olarak Tablo 18’de karşımıza çıkmaktadır. 1995 yılından itibaren ÖSS’de sorulan Türkçe sorularının sayısında bir artış gözlenmektedir. 1995 – 2004 yılları arasında sorulan soruların sayısı 44 ile 45 arasında değişmektedir. 1999 yılında 2 Mayıs’ta uygulanacak olan üniversite giriş sınavı sorularının çalınması nedeniyle 6 Haziran 1999 tarihine ertelenmiş ve bu tarihte yeni soruların hazırlanması ile sınav tekrarlanmıştır. Her iki sınavda da öğrencilere 44 tane soru yöneltilmiştir. Bu durum Tablo-18’de belirtilmiştir.

1982 – 1998 yılları arasında yapılmış olan ÖYS’de Sözel Bölüm içerisinde yer alan Türkçe sorularının sayısı Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19: 1982 – 1998 ÖYS Türkçe Sorularının Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	Türkçe Soru Sayısı
1982	39
1983	39
1984	37
1985	37
1986	38
1987	62
1988	62
1989	65
1990	65
1991	66
1992	67
1993	67
1994	63
1995	64
1996	64
1997	64
1998	64
TOPLAM	963

ÖSS ve ÖYS’de çıkan soruların genel dağılımı Tablo20’de gösterilmiştir.

Tabla 20: ÖSS ve ÖYS Sorularının Genel Dağılımı

Yıllar	ÖSS	ÖYS
1982	39	39
1983	38	39
1984	33	37
1985	32	37
1986	33	38
1987	35	62
1988	34	62
1989	35	65
1990	35	65
1991	35	66
1992	36	67
1993	36	67
1994	36	63
1995	44	64
1996	45	64
1997	45	64
1998	44	64
1999	44(44)	-

2000	45	-
2001	45	-
2002	45	-
2003	45	-
2004	44	-
TOPLAM	903	963

Tabloda dikkati çeken husus üniversite giriş sınavının ikinci basamağını oluşturan ÖYS’de sorulan Türkçe sorularının sayısıdır. Bu yıllar arasında Türkçe sorularının en az 37 soru ile 1984 -1985 yıllarında sorulduğu tabloda açıkça görülmektedir. En fazla soru ise 1992–1993 ÖYS’de sorulmuştur. Bu yıllarda çıkan Türkçe sorularının sayısı 67’dir.

YÖK tarafından 30.07.1998 tarihinde alınan bir kararla üniversiteye giriş sınavı değiştirilmiştir. Bu değişiklikle 1982 yılından beri iki basamakta uygulanan üniversiteye giriş sınavı 1999 yılından itibaren tek basamaklı olarak uygulanmaya başlanmıştır. Bu kararın yürürlüğe girmesi ile beraber giriş sınavında önemli bir yeri olan “alan” kavramı eski önemini yitirmiştir. Türkçe soruları yalnız Sözel Bölüm öğrencilerinin değil, Sayısal Bölüm öğrencilerinin de sınavdaki başarılarını etkileyebilecek bir öneme kavuşmuştur. Çünkü

öğrencinin yeterli puanı alabilmesi için her iki alandan da yeteri kadar soruyu yanıtlaması gerekmektedir.

Türkçe sorularının önemi Tablo 18 ve Tablo 19’dan de anlaşılmaktadır. Bu sınavda tek bir sorunun dahi bir öğrenciyi binlerce adayın önüne geçireceği düşünülürse sınava giren bir kişi için, alanı ne olursa olsun, Türkçe sorularını cevaplayabilmesinin önemi ortadadır.

Bu yıllar içinde ÖSS ve ÖYS’de sorulmuş olan Türkçe sorularının sayısı yıllara göre farklılık göstermektedir. Üniversiteye giriş sınavlarında Türkçe soruları başlığı altında karşımıza çıkan soruları Anlam Bilgisi, Sözcük Türleri, Yapı Bilgisi, Söz Dizimi, Ses Bilgisi, İmlâ ve Noktalama şeklinde tasnif edebiliriz. Bu tasnife, 1999 yılına gelinceye kadar,

üniversiteye giriş sınavının ikinci basamağınıoluşturan “Öğrenci Yerleştirme Sınavı”nın içeriğinde olan Edebiyat sorularını da ekleyebiliriz.

1999 yılında üniversiteye giriş sınav sisteminde yapılan değişiklik nedeni ile Türkçe sorularının içerisinde Edebiyat ile ilgili olanlar çıkarılmıştır.

1982’den 2004 yılına gelinceye kadar sorulan soruların dağılımına baktığımızda Anlam Bilgisi sorularının yıldan yıla arttığını görmekteyiz. Özellikle bu bölüm içerisinde ele aldığımız paragraf sorularının son yedi yıl içerisinde Türkçe sorularında en büyük paydayı oluşturduğunu görmekteyiz. Bu da gösteriyor ki üniversiteye giriş sınavları, bilginin yanında öğrencinin ana dilini kullanma yeteneğini ve aynı zamanda sezgi gücünü ölçmeyi hedeflemektedir.

Üniversiteye giriş sınavında sorulan Dil Bilgisi konularının dağılımına baktığımızda ortaöğretim kurumlarında okutulan Türk Dili ve Edebiyatı dersi programında yer almamasına rağmen her yıl sorulan “Anlatım Bozukluğu” sorularının sayısının son yıllarda yapılan sınavlarda arttığı gözlenmektedir. “Ses Bilgisi” konularının ise üniversiteye giriş sınavında pek üzerinde durulmadığı söylenebilir.

4.1. ÜNİVERSİTE SINAVLARINDA ÇIKMIŞ OLAN TÜRKÇE SORULARININ KONULARA GÖRE DAĞILIMI

Bu bölümde üniversiteye giriş sınavlarında yöneltilen Türkçe sorularının dağılımı üç kısımda değerlendirilecektir. Buna göre; 1982’den 1991’e kadar sorulan sorular 1957 Programına göre, 1991-1998 yılları arasındaki sorular 1991-1992 Programına göre, 1999-2004 yılları arasındaki sorular, 1998 yılında Ders Geçme Sistemine göre değiştirilen 1991-1992 programının temel teşkil ettiği, 1998 Programına göre incelenecektir. Üniversiteye giriş sınavlarında yöneltilen soruların dağılımı gösterilirken sınavda çıkmış sorulardan örnekler verilecektir. Örnek olarak seçilen sorular uzman görüşü alınarak belirlenmiştir.

ÖSS ve ÖYS sınavlarında sorulmuş olan Türkçe soruların sayısı yıllara göre farklılık göstermekle beraber soruların içeriği konusunda pek bir değişiklik olmamıştır. Bu anlamdaki en büyük değişim, sınavın tek basamaklı hale gelmesi ile edebiyat sorularının 1999 yılından itibaren sınavda soru olarak yöneltilmemesidir.

Üniversite giriş sınavlarında Türkçe soruları başlığı altında karşımıza çıkan soruları Anlam Bilgisi (Sözcükte Anlam, Söz Öbeklerinde Anlam, Cümlede Anlam, Paragraf), Sözcük Türleri (İsim, Sıfat, Zarf, Zamir, Edat, Bağlaç, Fiil), Yapı Bilgisi, Söz Dizimi (Cümlenin

Ögeleri, Cümle Çeşitleri, Anlatım Bozuklukları), Ses Bilgisi, İmla ve Noktalama şeklinde tasnif edebiliriz.

Anlam bilgisi ile ilgili adaylara kelime anlamı, cümle anlamı, paragraf anlamı ile ilgili sorular yöneltilmektedir.

Kelimeler, cümlede kullanıldıkları yere göre anlam kazanırlar. Sözcükte anlam soruları ÖSS ve ÖYS’de önemli bir yer tutmaktadır. Bu konu ile ilgili sorular; gerçek anlam, mecaz anlam, yan anlam, soyut-somut anlam, eş anlam, zıt anlam vb. ile ilgili sorulmaktadır.

Bir kelimenin yansıttığı ilk ve asıl anlama gerçek anlam veya sözlük anlamı denir. Gerçek anlamla ilgili sorular ÖSS ve ÖYS’de şu şekilde sorulmaktadır:

Soru: Aşağıdaki cümlelerde altı çizili kelimelerin hangisi gerçek anlamında kullanılmıştır?

- A) İlk damlalardan sonra yağmur birden coştu.
- B) Bu söze, gençlerden biri ince bir karşılık verdi.
- C) Serindi ama, tatlı bir ilk yaz akşamıydı.
- D) Havalar ısınınca ağaçların tomurcukları patladı.
- E) Gölün kıyılarını yapraksız, bodur ağaçlar kuşatmıştı. (84 / 2)

Öğrencinin bu soruyu cevaplayabilmesi için, bir kelimenin kazandığı anlamları bilmesi gerekmektedir. Bu soru ile öğrencinin ana diline olan hâkimiyeti ölçülmek istenmektedir.

Kelimelerin asıl ve yan anlamlarının dışında, ilişki ve benzerlik yoluyla başka bir kavramı ifade etmek üzere kazandıkları anlama mecazî anlam denir (Topaloğlu, 1989:107). Gerçek anlamla ilgili sorular ÖSS ve ÖYS’de şu şekilde sorulmaktadır:

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “soğuk” sözcüğü ötekilerden farklı anlamda kullanılmıştır?

- A) Soğuk havaya karşı hiç direnci yoktur.
- B) Yaz kış soğuk suyla yıkanmayı alışkanlık edinmişti.
- C) Arkadaşının böyle soğuk davranmasına çok üzülmişti.
- D) Artık soğuk ve yağışlı günler başladı.
- E) Güneşli ama soğuk bir günde yola çıktılar. (88 / 2)

Öğrencinin bu soruyu yanıtlayabilmesi için öğrencinin gerçek anlam kavramını bilmesi gerekmektedir. Bu soru ana dilini kullanma becerisini ölçer niteliktedir.

Kelimenin temel anlamı yanında kullanıma bağlı olarak kazandığı yeni anlamlara yan anlam denir (Korkmaz, 1992:169). ÖSS ve ÖYS sınavlarında doğrudan doğruya “Aşağıdaki altı çizili kelimelerden hangisi yan anlamıyla kullanılmıştır?” şeklinde soru sorulmamıştır. Konuyla ilgili sorular şu şekilde yöneltilmektedir:

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “anlamak” kelimesi “bir şey üzerinde bilgisi olmak” anlamında kullanılmıştır?

- A) Başka işler elinden gelirdi ama elektrikten anlamadı.
- B) Kulak verseydin, öğretmenin ne demek istediğini anlardım.
- C) Bu söylediklerinizden doğrusu hiçbir şey anlamadım.
- D) Bakışından bana kırgın olduğunu hemen anlamıştım.
- E) Belli etmek istemedi ama sanırım hatasını anladı (86 / 1)

Anlamca aynı veya birbirine yakın olan kelimelere eş anlamlı kelime denir (Korkmaz, 1992:55). ÖSS ve ÖYS’de bu konu ile ilgili on sekiz soru yer almıştır.

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “durmak” sözcüğü “var olmak” anlamında kullanılmıştır?

- A) Bunca sorun dururken, gereksiz işlerle uğraşıyorsunuz.
- B) Konuşurken sık sık duruyor, notlarına bakıyordu.
- C) Senin ayakta durduğunu uzun süre fark etmedim.
- D) Bu konu üzerinde neden bu kadar durduğunu anlamadım.
- E) Otobüs durunca eşyalarımızı alıp indik. (92 / 2)

Bu soru ile öğrencinin Türkçe’ye olan hâkimiyeti ölçülmek istenmiştir. Öğrencinin, bu soruyu yanıtlayabilmesi için kelimenin kullanıldığı yere göre anlam kazandığını bilmesi gerekmektedir.

Anlamları bakımından birbirine karşıt olan; birbirine zıt anlam taşıyan kelimelere karşıt anlamlı kelime denir. Sınavda konu ile ilgili sorular şu şekilde yöneltilmektedir:

Soru: Aşağıdaki dizelerin hangisinde karşıt kavramlar bir arada kullanılmıştır?

- A) Hangi ol gül gülererek geldiği demler şimdi.
- B) Gönüldendir şikayet kimseden feryadımız yoktur.
- C) Baki kalan bu kubbede bir hoş seda imiş.
- D) Ağlarım hatıra geldikçe gülüşüklerimiz.
- E) Neler çeker bu gönül söylesem şikâyet olur. (92 / 2)

Bu soru ile öğrencinin Türkçe'ye olan hakimiyeti ölçülmek istenmiştir. Öğrencinin, bu soruyu yanıtlayabilmesi için kelimenin kullanıldığı yere göre anlam kazandığını bilmesi gerekmektedir.

Tabiattaki sesleri yansıtmaya yönelik, bu bakımdan dilin kabul ettiği ses birleşimleriyle, gösterilen arasında yakın bir bağ bulunan, dolayısıyla oluşması bir sebebe dayanan dil birliklerine yansılama denir.

Soru: Aşağıdaki dizelerin hangisinde yansımadan türemiş bir yüklem vardır?

- A) Döne döne ardın sıra melerim.
- B) Kuşlarınız birbiriyle ötüşür.
- C) Keklik gibi taştan taşa sekersin.
- D) İnip aşkın deryasını boyladı.
- E) Ayrılık elinden bağrım eziktir. (87 / 2)

Öğrencinin bu soruyu yanıtlayabilmesi için yansımanın ne olduğunu ve cümlenin öğelerini bilmesi gerekmektedir. Denilebilir ki bu soru ile öğrencinin iki farklı konudaki bilgisi aynı anda ölçülmeye çalışılmıştır.

ÖSS ve ÖYS'de terim, argo ve eş sesli kelimelerde anlam ile ilgili soru çıkmamıştır.

İkilemeler, deyimler, atasözleri vb. sözcük öbekleri içerisinde düşünülmektedir.

Çekici bir anlatım özelliği taşıyan, genellikle gerçek anlamdan ayrı bir anlamı bulunan kalıplaşmış kelime öbeklerine deyim denir (Topaloğlu, 1989:55). Bu konu ile ilgili ÖSS ve ÖYS'de ortalama her yıl soru çıkmaktadır.

Bu konu doğrultusunda sorular şu şekilde çıkmaktadır.

Soru: Bu parçada numaralandırılmış deyimlerden hangisi yanlış açıklanmıştır?

Soru: Aşağıdaki cümlelerde geçen deyimlerden hangisi ötekilerden farklı anlamdadır?

Soru: Aşağıdaki cümlelerde geçen deyimlerden hangisi yanlış anlamda kullanılmıştır?

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “...” kelimesi deyim içerisinde kullanılmıştır?

Soru: Yukarıdaki parçada özellikleri verilen kişi aşağıdaki deyimlerden hangisi ile nitelendirilir?

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde deyim açıklaması ile birlikte kullanılmıştır?

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde deyim açıklaması ile birlikte kullanılmıştır?

A) Arkadaşımı gözüm ısırıyor, daha önce bir yerde görmüş gibiyim.

B) O her zaman böyledir, hep işin kolayına kaçır.

C) Dün akşam, yolculuk heyecanından olacak, gözüme uyku girmedi.

D) Çocuklarının para sıkıntısı çekmesini istemez; onlara bol harçlık verirdi.

E) O olayı düşündükçe, tüylerim diken diken oluyor. (93 / 1)

Bir dildeki söz öbeklerin fazlalığı o dilin ne kadar zengin olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Ana dili becerisini iyi kazanmış birey bu söz öbeklerini yeri geldiğinde doğru bir biçimde kullanabilir. Bu soru ile öğrencinin ana dili becerisinin boyutu ölçülmektedir.

Anonim karakter taşıyan, atalardan kaldığı kabul edilen ve toplumun yüzyıllar boyunca geçirdiği denemelerden, ortak düşünce, tutum ve davranışlarıyla dünya görüşünden oluşan, genel kural niteliğindeki kısa, özlü ve kalıplaşmış sözlere atasözü denir.

Atasözleri ile ilgili üniversiteye giriş sınavlarında bir tane soru 1989 yılının ikinci basamağında sorulmuştur.

Soru: Aşağıdaki atasözlerinin hangisinde mecazlı bir söyleyiş yoktur?

A) Ayağını yorganına göre uzat.

B) Kaz gelen yerden tavuk esirgenmez.

C) Son pişmanlık fayda vermez.

D) Yuvarlanan taş yosun tutmaz.

E) Ateş düştüğü yeri yakar. (89 / 2)

Öğrencinin bu soruyu yanıtlayabilmesi için kelimenin kullanıldığı yere göre kazandığı anlamları ve atasözü kavramını iyi bilmesi gerekmektedir.

Bir duyguyu, bir düşüncüyü ve bir kılışı ifade eden kelime ya da kelime grubuna cümle denir.

Üniversite sınavlarında cümle anlamı ile ilgili sorular hem ÖSS’de hem de ÖYS’de hayli bir yer tutmaktadır. Sorulan sorularda cümledeki anlam konusunda istenilenler değişiklik göstermektedir. Öğrenciden cümledeki yargının öznel mi yoksa nesnel mi olduğunu bulmasını isteyen sorular sınavda yer almaktadır.

Nesnel yargı ile ilgili ÖSS ve ÖYS’de şu şekilde soru sorulmaktadır:

Soru: Yukarıdaki parçada numaralandırılmış cümlelerin hangilerinde nesnellik söz konusudur?

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisi söylenenin kişisel düşüncesini içermemektedir?

Soru: Aşağıdaki yargılardan hangisi nesnel bir nitelik taşımamaktadır?

Öznel yargı ile ilgili ise şu şekilde soru yöneltilmektedir:

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisi öznel bir yargıdır?

Cümlede anlam sorularının vazgeçilmezi neden – sonuç ilişkisi ile birbirine bağlanan sorulardır. Bu sorular genellikle şu şekilde düzenlenmektedir:

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yargı, gerekçesi ile birlikte kullanılmıştır?

Soru: Aşağıdakilerin hangisinde birinci cümle ikinci cümlenin nedeni durumundadır?

Soru: Yukarıdaki parçada numaralandırılmış cümlelerden hangisi neden-sonuç ilişkisi ile birbirine bağlıdır?

Soru: Aşağıdakilerin hangisinde birinci cümlecik ikinci cümlenin nedeni durumundadır?

- A) Biraz daha yaklaşınca onu kıyafetinden tanıdı.
- B) Kar yağmıyorsa yola çıkmışlardır.
- C) Gelir gelmez beni arayacağını söylemişti ama aramadı.
- D) Fazla ışık gözlerime dokunduğundan perdeyi kapattım.
- E) Ana caddeyi geçtikten sonra okul yoluna girdiler. (86 / 1)

Bu soru ile öğrencinin olaylar arasında bir ilişki kurup kuramadığı ve muhakeme gücü ölçülmektedir.

Bir eserin veya sanatçının olumlu ya da olumsuz yönlerinin belirtilmesine eleştiri denmektedir. Eleştiri ile ilgili sınavda on soru sorulmuştur. Bir karşılaştırmanın söz konusu olduğu cümlede anlam sorusu üniversite giriş sınavlarında beş kez sorulmuştur.

Cümle anlamı ile ilgili ÖSS ve ÖYS’de bir cümle verilerek “Bu cümleyle anlamca aynı doğrultuda olan” veya “Bu cümleye anlam bakımından en yakın olan cümle aşağıdakilerden hangisidir?” şeklindeki sorular hayli fazladır. Bu tür sorular çözümlenirken verilen cümlenin anlamı çok iyi kavranmalıdır.

Yakın anlamlı cümleler ile ilgili ÖSS ve ÖYS’de oldukça fazla soru çıkmaktadır. Bu konu ile ilgili soru kökleri şu şekildedir:

Soru: Aşağıdakilerin hangisi bu cümleye en yakın anlamdadır?

Soru: Yukarıda öne sürülen anlayışa en yakın yargı aşağıdakilerden hangisidir?

Soru: Nesnel sanat olmadığı gibi nesnel eleştiri de yoktur. İyi bir eleştirmen, değerlendirmeye çalıştığı yapıtlarda kendi ruhunu gezdiren, kendi serüvenini yaşayan kişidir.

Yukarıda öne sürülen eleştiri anlayışına en yakın yargı, aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Her yapıt kendine özgü bir eleştiri yöntemi gerektirir.
- B) Eleştiride öznel ölçütler kadar nesnel ölçütlerde kullanılır.
- C) İyi bir eleştirmen eleştirdiği yapıtı, yaratıldığı dönem içinde ele alır.
- D) Eleştirmen yapıtı bahane ederek gerçekte kendi düşüncelerini anlatır.
- E) Usta eleştirmenler yapıta bağlı kalmaktan hoşlanmazlar. **(94 / 1)**

Bu soru ile öğrencinin yargılar arasında ilişki kurup kuramadığı ölçülmektedir.

Verilen bir kavramın yer aldığı soru cümleleri şöyledir: “Aşağıdaki cümlelerin hangisinde olasılık/ varsayım/ çaresizlik/ ön yargı/ alaya alma/ beğenme...” vardır?

Soru: (I) Bu oyunu izlerken gülümsüyorsunuz. (II) Yumruklarınızı sıkılmıyorsunuz, öfkelenmiyorsunuz. (III) Yalnızca yansıtılmak istenen bir güzelliği algılıyorsunuz. (IV) Güzel bir oyun izlemenin coşkusuz sevincini ve rahatlığını duyuyorsunuz. (V) Biliyorum, çok fazla seyirci toplamayacak bu oyun, ama salt o rahatlığı yaşamak adına görülmeye değer.

Bu parçada numaralanmış cümlelerin hangisinde bir “ön yargı” söz konusudur?

A) I B) II C) III D) IV E) V (89 / 1)

Bu soruda öğrencinin öncelikle önyargının ne olduğunu bilmesi gerekir, daha sonra cümleler arasında ilişki kurup doğru cevaba ulaşması gerekir.

1982 – 2004 yılları arasında üniversite sınavlarında sorulmuş olan Türkçe sorularının ÖSS ve ÖYS’de en yüksek paydasını paragraf soruları oluşturmaktadır. Sınavlarda bu kadar üzerinde durulan ve yıldan yıla sayısı artan paragraf soruları uzunlukları nedeniyle birçok öğrencinin çözmekten kaçındığı soru tiplerinden biridir. Oysa çözümleri oldukça kolaydır. Çünkü paragraf sorularının cevabı mutlaka paragrafın içerisindedir. Dikkatli okuma sorunun çözümünde adaya yardımcı olacaktır.

Bu soruların çözümünde öğrencinin gerek aile çevresinde, gerekse okulda geliştirdiği anadilini kullanma becerisinin oldukça önemli bir yeri vardır. Son altı yedi yıldır ÖSYM üniversite adaylarının kavrama, kavradığını anlatma yani sezgi gücünü ölçmektedir. Bu da tamamıyla ana dilini doğru öğrenme ve kullanma yetisiyle ilgilidir.

Üniversite sınavlarında paragrafla ilgili sorular şu başlıklar altında sorulmaktadır: Paragrafın konusu, paragrafta ana fikir, paragrafta yardımcı fikir, paragrafın yorumu, paragrafta başlık, paragrafta yapı, paragrafta anlatım teknikleri, paragrafta düşünceyi geliştirme yolları.

Konuşmada, yazıda, eserde ele alınan düşünce, olay veya mevzuya konu denir (TDK TS, 1998:1159). Her yazı parçasının mutlaka bir konusu vardır. Konuyu yazar kendine göre ele alır, yorumlar ve bir ana fikre bağlar.

Soru: İslâmiyet'in kabulünden önce Türklerin, başka hiçbir toplumun etkisinde kalmamış bir dilleri ve edebiyatları vardı. Her ilkel edebiyatta olduğu gibi bu edebiyatta da şiirle büyü birlikte yürümekte ve dinsel törenler, önemli bir yer tutmaktaydı. Bunun yanı sıra ozan, baksı, şaman gibi adlarla anılan şairlerde olağanüstü güçler bulunduğu inanılırdı. Çoğu ortak ve sözlü ürünlerden oluşan bu edebiyatın en önemli bölümünü destanlar oluşturmaktaydı.

Bu parçanın konusu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Türk dilinin en eski ürünleri.
- B) Eski Türk şiirinin özellikleri.
- C) Eski Türklerde edebiyat.
- D) Edebiyat ve dinsel törenler.
- E) Türk toplumunda şairlerin yeri. (94 / 2)

Bu soru ile, müfredatta ulaşılmaması gereken amaç olarak belirtilen, öğrencinin mesajı yitime uğratmadan alıp almadığı ölçülmek istenmiştir

Yazarın okuyucuya vermek istediği mesaja ana fikir denir. Ana fikir cümlesi, paragrafta geliştirilecek fikirlerin özünü taşır.

Soru: Atatürk, yaşamının her döneminde olduğu gibi, Ankara'daki Atatürk Orman Çiftliği'ni kurarken de binbir zorlukla karşılaştı. Bu zorlukların hiç biri onu yıldırmadı. Su yoktu, su getirdi. Toprağın türüne göre değişik fidanlar yetiştirmeyi denedi; kimi fidanlar kurudu, bunların yerine yenilerini diktirdi. Çevreye yeni bir görünüm kazandırdı. Bu irade karşısında doğa lütfunu esirgemedi. Toprak ana canlandı, bozkır ortasında bir cennet doğdu.

Bu parçada anlatılmak istenene en uygun atasözü aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Azmin elinden bir şey kurtulamaz.
- B) Rüzgar eken fırtına biçer
- C) Dikensiz gül olmaz
- D) Akıl akıldan üstündür.
- E) Cefayı çekmeyen sefanın kıymetini bilmez. (95 / 1)

Bu soruda öğrencinin paragrafta verilen mesajı yitime uğramadan alıp bu mesaja uygun atasözünü bulması istenmiştir. Öğrencinin bu soruyu yanıtlayabilmesi için atasözü kavramını tam olarak bilmesi, okuma becerisinin tam olarak gelişmesi gerekmektedir.

Soru: Yaşam olduğu gibi kalmaz; kuşkusuz hep değişir. Ancak değişimin yavaş ya da hızlı olduğu dönemler vardır. Gelenekler, bu değişimin hızlandığı dönemlerde insanların karşısına büyük bir sorun olarak çıkar. Yaşanan günle geçmiş arasında gözle görülür bir farkın olmadığı ise böyle bir sorun yoktur.

Bu parçada aşağıdaki düşüncelerden hangisi vurgulanmaktadır?

- A) Gelişme ve değişmelerin hızını, toplumun kendisi belirler.
- B) Yenileşmelerin hızlanması toplumlarda sorunların doğmasına yol açar.
- C) Toplumları oluşturan bireyler, geleneklerin buyruklarını hiç düşünmeden yerine getirirler.
- D) Toplumsal yaşamdaki yenilikler değişimlerin göstergesidir.
- E) Geçmişle, içinde bulunan zamanı karşılaştırmak toplumlara yanlış yönlendirir.

(98 / 1)

Bu soru ile öğrencinin okuma becerisi ölçülmektedir. Öğrenci parçayı okuyacak ve verilmek istenen mesajı anlayacaktır. Bu durum müfredat programında da belirtilmiştir.

Ana düşünceyi türlü yönlerden destekleyip geliştirmeye yarayan düşüncelere yardımcı düşünce denir. Yardımcı fikir, ana fikri açıklayan ve daha somut hale getiren fikirlere denir.

Soru: Gerçek bir şiir doğa yemişidir. Duyar duymaz kulakta ses, ruhlarda iz bırakan ve yüksek sesle okunur okunmaz insanın içinde titreşimler uyandıran bir şeydir. Şiir, bir müziktir; gergin gövdeleri gevşetir; kişinin iç dünyasına bir yön verir; onun dünyaya daha güzel bir gözle bakmasını, yaşama sıkı sıkı sarılmasını sağlar.

Aşağıdakilerden hangisi, şiirin bu parçada değinilen özelliklerinden biri değildir?

- A) Duygulara seslenme.
- B) Doğadan yararlanma.
- C) Bakış açısını değiştirme
- D) Sinirsel yorgunluğu giderme
- E) Okuyana yaşama bağlama. (98 / 1)

Öğrencinin bu soru ile metindeki ana düşünceyi bulup onu destekleyen yardımcı fikirleri çıkarma becerisi ölçülmek istenmiştir.

Her paragrafta bir ana düşünce ve bu düşünceyi destekleyen yardımcı düşünceler bulunmaktadır. Bütün bunlarla beraber paragrafta tanıtılan insanların karakterlerini anlatan paragraflar da bulunur. Paragrafta tanıtılan kişinin karakterini belirlemek için yapılan yorumlamaya paragrafin yorumu denir.

Soru: Yaşlıya, gence, yerliye, yabancıya, kendisini sevene sevmeyene kulak verir; onları dinler; onlarla tartışır. İnsanları hiçbir zaman küçümsemez; herkesi anlayışla karşılar.

Böyle bir kimsenin belirgin özelliği aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Başkalarının görüşlerini benimseme.
- B) Herkes tarafından sevilme.
- C) İnsanlara karşı hoşgörülü davranma.
- D) Herkesle senli benli olma.
- E) Yumuşak başlılığı ile tanınma. (87 / 2)

Öğrenciden paragraftan hareketle sonuçlar çıkarılması istenmemektedir. Bu soru ile okuma-anlama becerisi ölçülmektedir.

Bir yazının adını veya konusunu çağrıştıran kelime veya kelime gruplarına başlık denir. Paragraf sorularında fazla kullanılmayan bir soru tipidir.

Paragraf bir düşünce birimi, bir fikri anlatan cümleler topluluğu olduğu için, cümlelerin birbirine iyice bağlanması, paragrafin bir anlam bütünlüğü taşıması gerekir. Paragraf sorularında paragrafta yapı ile ilgili her yıl soru gelmektedir.

Soru: (I) Otuz yaşına kadar durmadan yazdım; ama amatörlük dönemimin bu ürünleri yayımlanmadı. (II) Gerçek anlamda yazarlığa otuzumda başladım. (III) İlk kitabımda ancak kırk yaşında piyasaya çıkabildi. (IV) Önceleri, salt ele alınan konunun önemli olduğunu düşünüyordum; sonra konu kadar işlenişinde önemli olduğunu anladım. (V) Onun yayımlanışından sonra da sanat görüşümde bir değişiklik olmadı. (VI) Çünkü yazarlığa başladığımda düşünsel kişiliğim oluşmuştu.

Bu parçada numaralanmış cümlelerden hangisi düşüncenin akışını bozmaktadır?

- A) II B) III C) IV D) V E) VI

(96 / 1)

Bu sorunun yanıtlanabilmesi için öncelikle metinde neden bahsediliyor o tespit edilmeli, mesaj alınmalı, buna göre bir eleme yapılmalıdır.

Paragraf, bir düşünceyi belirten cümle veya cümleler topluluğudur. Yazar, düşüncelerini açıklarken birtakım yöntemlerden yararlanır. Bunlar: Açıklayıcı, Öyküleyici, Tartışmacı Anlatım ve Betimlemedir. Her yıl bu soru tipinden sınavda soru çıkmaktadır.

Soru: Sofraya hep birlikte oturduk. Tahtadan yuvarlak bir yer sofrasına, ayaklarımızı altımıza alıp yan oturarak yaklaştık. Sofra örtüsünü dizlerimizin üzerine çekerdik. Babam bağdaş kurarak baş köşede otururdu. Beni sağına, kız kardeşimi de soluna alırdı. Karşısında annem otururdu. Babam, yemeğe başlamadan içimizden biri yanılıp da yemeğe uzanacak olursa, hiç acımadan kaşığının tersini, uzanan elin sırtına indirirdi.

Bu parçanın anlatımında aşağıdakilerin hangisinde verilenlerden yararlanılmıştır?

- A) Betimleme – Öyküleme.
- B) Öyküleme – Örnek verme.
- C) Betimleme – Açıklama.
- D) Açıklama – Öyküleme
- E) Açıklama – Örnek verme. (95 / 1)

Bu soru ile öğrencinin anlatım türlerini bilip bilmediği ölçülmektedir.

Paragrafta anlatılan düşüncenin açıklanması, daha belirgin duruma gelmesi gereklidir. Bunun için de; tanımlama, örneklendirme, tanık gösterme, karşılaştırma yöntemleri kullanılır. Bu yöntemleri kullanarak yazar düşüncesini daha tutarlı oluşturur.

Soru: Adalarda oturanlar, akşam üzeri iskeleye çıkıp, gelenleri karşılarlar, gidenleri uğurlarlar; gençler arkadaşlarıyla buluşur; yaşlılar çay bahçelerinde aralarında söyleşirler. Saat dokuz gelince...herkes evine dönmüş, sofraya oturmuş olur. Adalara gezmeye gelen bir kaç kişi dışında kimseleri görmezsiniz ortalıkta.

- A) Karşılaştırma
- B) Tanımlama
- C) Açıklama
- D) Örneklendirme
- E) Öyküleme (94 / 2)

Bu soru ile öğrencinin açıklama türlerini bilip bilmediği ölçülmüştür.

Paragraf soruları üniversite giriş sınavlarında en fazla sorunun sorulduğu konudur. 1982 – 2004 yılları arasında adaylara yöneltilen soruların önemli bir kısmını oluşturan paragraf soruları, sayıları itibarıyla, öğrencilerin sınavda başarılı olabilmeleri için cevaplamaları gereken sorular içerisinde yer almaktadır.

Üniversiteye giriş sınavında kelime türleri ile ilgili sorular da çıkmaktadır.

Geleneksel dil bilgisinde kelimeler görev ve anlam bakımından türlere ayrılırlar. Muharrem ERGİN görev ve anlam bakımından kelimeleri üç grupta toplamıştır: İsimler, fiiller ve edatlar.

Türkçe’de her kelime mutlaka bu üç kelime çeşidinden birine girer. İsimler ve fiiller anlamlı, edatlar ise görevleri olan kelimelerdir(Ergin, 1972:216 - 217).

Canlı ve cansız varlıkları, çeşitli soyut ve somut kavramları karşılayan kelimelere isim denir.

İsimler değişik gruplara ayrılır:

- a. Verilişlerine göre isimler (özel – cins isim).
- b. Oluşlarına göre isimler (soyut – somut isim).
- c. Sayılarına göre isimler (tekil – çoğul isim, topluluk isimleri).
- d. İsim Tamlamaları
- e. Yapılarına göre isimler (basit, türemiş, birleşik isimler).

Bu konu ile ilgili ÖSS’de üç, ÖYS’de beş soru sorulmuştur. Bunlardan ikisi tamlamalar konusundandır. Tamlananı sıfat tamlaması olan isim tamlaması ile ilgili iki soru sorulmuştur.

İsimleri niteleme, belirtme, gösterme gibi çeşitli yönlerden bildiren, sınırlayan kelime türlerine sıfat denir (Korkmaz, 1992:132).

ÖSS ve ÖYS’de bu konu ile ilgili sorular şu şekilde sorulmaktadır:

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “...” kelimesi niteleme bildirmektedir?

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili kelime, tür bakımından ötekilerden farklıdır?

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinin öznesi bu cümledeki özneyle aynı türde bir tamlamadır.

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde özne/ nesne/ dolaylı tümleç/ zarf tümleci/ yüklem, sıfat tamlamasıdır?

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir kelime birden çok sıfatla nitelenmiştir?

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde özne adlaşmış sıfattır?

Soru: Çekim eki almış her sıfat adlaşmıştır. Aşağıdaki cümlelerin hangisindeki altı çizili sözcük bu kurala örnek gösterilebilir?

- A) En büyük zevki rahatça koltuğuna oturup televizyon izlemektir.
- B) Evleri caddeye çok yakın, daracık bir sokağın başındaydı.
- C) Aralarında nedeni bilinmeyen bir soğukluk vardı.
- D) Birden başlayan sıcaklar herkesi bunalttı.
- E) Kumaşlardan kırmızılı olanı daha çok beğendim. (94 / 1)

Bu soru ile öğrencinin kelime türleri ve özelliklerini ne derece bildiği ölçülmek istenmiştir.

Fiillerin, sıfatların, fiilimsilerin ve görev bakımından zarf niteliğindeki kelimelerin anlamlarını zaman, ölçü, niteleme, yer- yön gibi çeşitli bakımlardan etkileyerek daha belirgin duruma getiren veya sınırlayan kelime türlerine zarf denir.

ÖSS ve ÖYS’de zarf ile ilgili sorular şöyle yöneltilmektedir:

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “...” kelimesi diğerlerinden farklı görevde kullanılmıştır?

Bazı yıllar üst üste bu konu hakkında soru gelmediği olmuştur. 1990-1991-1993-1994’te olduğu gibi.

İsimlerin yerini tutan isim soylu kelimelere zamir denir (Korkmaz, 1992:178).

ÖSS’de zamirle ilgili 1989, 1993, 1995 yıllarında olmak üzere üç soru çıkmıştır.

ÖYS’de 1983, 1992, 1994’te zamirlerle ilgili birer soru çıkmıştır.

Soru: Aşağıdaki dizelerin hangisinde zamir ekeylem olarak yüklem olmuştur?

- A) Beni herkes severdi çocukluğumda.
- B) Sendin bütün korkuların çaresi.
- C) Ben uzaklarda olmalıyım, çok uzaklarda.
- D) Denize bakan evler gibiydim seninle.
- E) Onu benden, beni ondan ayıran deniz. (92 / 2)

Bu sorunun yanıtlanması için hem kelime türlerinin hem de ek-eylem kavramının bilinmesi gerekmektedir.

Dilde varlıkların hareketini, oluşunu bildiren kelimelere fiil denir (Korkmaz, 1992:61). Fiiller oldukça geniş bir konudur. Üniversite giriş sınavlarında bu konu ile ilgili bazen birkaç soruya aynı yıl yer verilmekte, bazen de hiç soru yöneltilmemektedir.

Soru: Aşağıdaki atasözlerinden hangisinin yüklemi bir geçişli fiildir?

- A) Araba devrilince yol gösteren çok olur.
- B) Boş çuval ayakta durmaz.
- C) Kurunun yanında yaş da yanar.
- D) Gülü seven dikenine katlanır.
- E) Ayağını yorganına göre uzat. (90 / 1)

Öğrencinin bu soruyu yanıtlayabilmesi için çatı kavramı ve eklerini bilmesi gerekir.

Başlı başına anlamları olmayan, ancak anlamlı kelimelerle, takımlarla, kelime öbekleri ile birlikte kullanıldığında, ya da cümleye girdikleri zaman çeşitli anlam ilgileri kuran ve böylece kendi anlamları sezilen kelimelere edat denir (Ediskun, 1985:284).

Edatlarla ilgili ÖSS ve ÖYS’de şu şekilde soru sorulmaktadır:

Soru: “...” sözcüğü aşağıdakilerin hangisinde bu cümledeki görevi ile kullanılmıştır / kullanılmamıştır?

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “...”kelimesi bu cümledeki anlamı ile kullanılmıştır?

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “...” kelimesi “...” anlamında kullanılmıştır?

ÖSS’de edatla ilgili 1981-1984- 1986 yıllarında olmak üzere üç soru sorulmuştur.

Bu üç soru da edatın cümleye kattığı anlam ile ilgilidir.

ÖYS’de çıkan iki edat sorusu da ÖSS’de olduğu gibi edatın cümleye kattığı anlam ile ilgilidir.

Eş görevli ya da birbiri ile ilgili kelimeleri, kelime gruplarını özellikle cümleleri birbirine bağlamaya yarayan, bunlar arasında anlam ve kimi zaman biçim bakımından bağlantı sağlayan öğelere bağlaç denir (Aksan, 1983:145).

Üniversite giriş sınavlarında bağlaçların cümleye kattığı anlam ve cümledeki görevi ile ilgili sorular sorulmaktadır.

Sınavda şu şekilde sorulmaktadır:

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “...” bağlacı “...” anlamında kullanılmıştır?

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “...” bağlacı pekiştirme görevinde kullanılmıştır?

Soru: Aşağıdaki hangisinde “...” kelimesinin atılması anlam değişikliğine yol açar?

Soru: Yukarıda boş bırakılan yere anlamın akışına göre aşağıdakilerden hangisi getirilebilir / getirilemez?

Soru: Altı çizili kelimelerden hangisi farklı anlamda kullanılmıştır?

Soru: Aşağıdakilerin hangisinde “da / de” bağlacı cümleye “eşitlik, gibilik” anlamı katmıştır?

- A) O şiiri okumuş da anlayamamış.
- B) Bundan sonra özür dilese de affetmem.
- C) Gitti de bir mektup bile yazmadı.
- D) Sözünü ettiğim elbiseyi aldım da giyemedim.
- E) Gazetede ki ilanı ben de görmüştüm.

Bu soru ile –de bağlacının kullanıldığı yere göre anlam kazandığı görülmektedir. Öğrencinin bu durumu sezip ona göre yanıt vermesi istenmektedir.

Yapı Bilgisi sorularına yoğun olmamakla birlikte üniversiteye giriş sınavlarında yer verilmektedir.

Bir dildeki kök ve ekleri, bunların birleşme yollarını, eklerin anlam ve görevlerini, dilin türetme ve çekim özelliklerini ve şekil ile ilgili diğer konuları inceleyen gramer dalına yapı bilgisi denir.

Bir dilde yeni yeni ortaya çıkan kavram ve nesnelere karşılık için kök durumundaki kelimelere ekler getirilerek onları karşılayan kelimeler türetilir. Türkçe’de kökler isim ve fiil kökleri olmak üzere ikiye ayrılır.

Cümle içinde kelimeler arasında geçici anlam ilişkileri kurmak veya yeni bir kelime türetmek üzere kök ve gövdelerin sonuna eklenen ses veya seslerden oluşan ögeye ek denir Türkçe’de ekler görevlerine göre yapım ve çekim eki olmak üzere ikiye ayrılır.

ÖSS ve ÖYS’de isim çekim eklerinden biri olan ismin çıkma hali (-den) ekinin görevleri sorulmuştur.

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “-den / -dan” eki eklendiği kelimenin anlamını değiştirmiştir?

Soru: “-den / -dan” eki aşağıdaki cümlelerin hangisinde yukarıdaki cümledeki görevi ile kullanılmıştır?

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “-den / -dan” ekini alan kelime niteleme sıfatı olarak kullanılmıştır?

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “-den / -dan” ekini almış kelime ötekilerden farklı görevde kullanılmıştır?

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “-den / -dan” ekini alan kelime niteleme sıfatı olarak kullanılmıştır?

- A) Sıcaktan çok bunalıyoruz.
- B) Bunu ben de sonradan öğrendim.
- C) Onu yakından tanırım.
- D) Ankara’da uzaktan akrabalarım var.
- E) Onları çoktan unuttum. (89 / 1)

Bu sorunun yanıtlanabilmesi için öğrencinin ekin işlevini ve kelime türlerini bilmesi gerekir.

Türkçe’de adın birden çok varlığı gösterdiğini belirtmek için kullanılan eke çoğul eki denir.

ÖSS ve ÖYS’de çoğul eki ile ilgili şu soru sorulmuştur:

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde –ler (-lar) eki cümleye “abartma” anlamı katmaktadır?

- A) Sürü sürü koyunları, keçileri var.
- B) Bütün gün annelerini beklediler.
- C) Dünyalar kadar kitabı var.
- D) Ahmetler yarın tatile çıkıyor.
- E) Çocukların hepsi aşılacak. **(86 / 1)**

Soruda ekin cümleye kattığı anlam sorulmaktadır. Öğrencinin ekin işlevini tam olarak bilmesi gerekmektedir.

ÖSS ve ÖYS’de ismin hangi şahsa veya hangi nesneye ait olduğunu belirten iyelik eklerinden üniversite giriş sınavlarında soru gelmemiştir.

Türkçe’de yapım ekleri isimden isim, isimden fiil, fiilden isim ve fiilden fiil yapım ekleri olmak üzere dört grupta incelenir.

Yapı bakımından kelimelerle ilgili sorular ÖSS ve ÖYS’de şu şekilde sorulmaktadır:

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde –lık / -lik eki ile türetilmiş kelime yer bildirmektedir?

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yansımadan türetilmiş bir isim vardır?

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili kelime birden fazla yapım eki almıştır?

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili kelime hem yapım eki hem de çekim eki almıştır?

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili kelime ötekilerden farklı bir yapım eki almıştır?

Soru: “... ..” gibi birleşik kelimeler aşağıdaki yöntemlerin hangisi ile oluşmuştur?

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili kelime hem yapım eki hem de çekim eki almıştır?

- A) Aralarında sıkı bir dostluk vardı.
- B) Dalgalı denizde yüzmek tehlikelidir.
- C) Kapıda bir yabancı var.
- D) Dün sokaklar çok kalabalıkmış.
- E) İnatçılar çevrelerinde pek sevilmezler. (95 / 1)

Öğrencinin bu soruyu cevaplayabilmesi için iki tür ekin de işlevini bilmesi gerekmektedir. Bu soru ile ana diline olan hâkimiyet ölçülmek istenmiştir.

ÖSS’de yapı bilgisi ile ilgili sorular 1982, 1986, 1988, 1990, 1991, 1995, 1999, 2000, 2004 yıllarında çıkmıştır. ÖYS’de ise bu konu ile ilgili on beş soru sorulmuştur.

Söz dizimiyle ilgili adaylara her yıl soru yöneltilmektedir.

Bir dilin cümlelerini inceleyen dil bilgisi bölümüne söz dizimi denir (Ediskun, 1985:323). Söz diziminin konusu cümledir. Bir fikri, bir duyguyu, bir düşünceyi, bir oluşu, bir kılışı tam olarak bir hüküm hâlinde bildiren kelime grubuna cümle denir.

Cümlede bir duyguyu, bir düşünceyi, bir hükmü tam olarak anlatabilmek için kullanılan kelimelerin cümle bilgisinde aldıkları adlara öge denir. Cümlenin temel ve yardımcı olmak üzere iki çeşit ögesi vardır. Temel ögeler özne ve yüklem; yardımcı ögeler, nesne ve tümleçlerdir.

Soru: Yukarıdaki cümleye öge dizilişi ortak olan cümle aşağıdakilerden hangisidir?

Soru: Yukarıdaki cümlenin öznesi aşağıdakilerden hangisidir?

Soru: “...” kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde özne/ nesne/ dolaylı tümleç/ zarf tümleci görevinde kullanılmıştır?

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisi; özne, nesne, zarf tümleci ve yüklemden oluşmaktadır?

Soru: Yukarıdaki cümlede altı çizili bölüm cümlelerin hangi ögesidir?

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde zarf tümleci / nesne yoktur?

Soru: Bu cümlelerin ögelerinin sıralanışı aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde öğelere ayırmada bir yanlışlık yapılmıştır?

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisi yalnızca özne ve yüklemden oluşmuştur?

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yüklemden önceki kısmın tamamı nesne grubunu oluşturmuştur?

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde kişi adlı nesne / özne / dolaylı tümleç görevindedir?

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde özne bir söz öbeğinden oluşmaktadır?

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde birden çok nesne / zarf tümleci / dolaylı tümleç vardır?

Soru: Sait Faik'in hikâyelerinde insanların ve çevrenin, herhangi bir kurala bağlı kalmadan özgürce ele alınmasını yazarın yaşayış biçimine bağlayabiliriz.

Yukarıda altı çizili bölüm cümlelerin hangi ögesidir?

- A) Özne
- B) Nesne
- C) Durum bildiren zarf tümleci
- D) Yer bildiren zarf tümleci
- E) Dolaylı tümleç (92 / 2)

Bu sorunun yanıtlanabilmesi için öğrencinin Türkçenin söz dizimine hâkim olması gerekmektedir.

Ögeleri buldurmaya yönelik sorular ÖSS ve ÖYS'de şu şekilde yöneltilmektedir:

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde soru özneyi, nesneyi, dolaylı tümleci veya zarf tümlecini buldurmaya yöneliktir?

Soru: Aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı, özne de yüklem de değildir?

A) – Arkadaşın ne yapıyor?

- Dinleniyor.

B) – Kim geldi?

- Sütçü.

C) – Annen nasıl oldu?

- İyileşti.

D) – Bu pakette ne var?

- Kitap

E) – Çocuk kimi arıyor?

- Kardeşini (91 / 2)

Öğrencilerin cümlelerin öğelerini bilip bilmediği ölçülmek istenmiştir.

Bir cümlede anlamı daha iyi belirtmek için cümle yapısında herhangi bir değişiklik yapmadan iki virgül veya iki kısa çizgi arasına sokulan cümlelere ara cümle denir. Arasöz ve ara cümleler hangi ögeyi açıklıyorsa, açıkladıkları ögenin görevini üstlenirler.

ÖSS ve ÖYS’de bu konu ile ilgili sorular şu şekilde sorulmaktadır:

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde, özne, nesne, dolaylı tümleç, zarf tümleci açıklayıcısı ile birlikte kullanılmıştır?

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde arasöz öznenin, nesnenin, dolaylı tümlecin, zarf tümlecinin açıklayıcısı durumundadır?

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde cümlelerin ögesi olmayan bir ara söz vardır?

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde cümlenin ögesi olmayan bir ara söz vardır?

- A) Bu olaydan sonra, sen de anımsayacaksın, onlarla ilişkimi kestim.
- B) Uzun süredir, böyle bir fırsat beklediğini biliyorum.
- C) Şimdi ellisinde olanlar, bu olayı çok iyi anımsarlar.
- D) Bu acayip sesi duyan herkes, balkonlara çıkıyor, sokaklara fırlıyordu.
- E) Onlar benden çok, size inanırlar. **(90 / 1)**

Öğrencinin bu soruyu yanıtlayabilmesi için ara söz kavramı ile cümlenin ögelerini bilmesi gerekmektedir.

Cümlede anlama uygun olarak, bir sözcüğü ya da ögenin ötekilere göre daha baskılı söylenmesine vurgu denir (Şimşek, 1993:31). Türkçe’de en önemli öge yüklemidir. Yazıda bir ögeyi vurgulu göstermek için ilgili öge yükleme yakınlaştırılarak vurgulanır.

ÖSS ve ÖYS’de cümle vurgusuna yönelik şu şekilde soru sorulmaktadır:

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde özne/ nesne/ dolaylı tümleç/ zarf tümleci vurgulanmıştır?

Soru: “...” kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde kullanıldığı yere göre cümlenin en önemli ögesi durumundadır?

Soru: Yukarıdaki cümlede “...” ögesini vurgulamak için numaralanmış yerlerin hangisine getirilmelidir?

Soru: (I) Arkadaşımızla (II) sizi (III) Kızılay’da (IV) otobüs durağında (V) gördüm. Bu cümlede zamanı vurgulamak için “dün” sözcüğünün, numaralanmış yerlerin hangisine getirilmesi uygun olur?

- A) I B) II C) III D) IV E) V **(93 / 2)**

Bu sorunun yapılabilmesi için öge dizilişinin bilinmesi gerekmektedir.

ÖSS’de 1982, 1984, 1985, 1989, 1992, 1993, 1994 yıllarında cümlenin ögeleri ile ilgili soru gelmemiştir.

ÖYS’de ise 1982 ve 1991 yıllarında bu konudan soru çıkmamıştır.

Cümleler anlamlarına, öge dizilişlerine, yüklemelerine ve yapılarına göre gruplandırılır.

Cümle çeşitlerinden biri olan ünlem cümlelerinden üniversite giriş sınavlarında sadece bir soru çıkmıştır.

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisi bir ünlem cümlesidir?

- A) Ne kadar da yaramaz bir çocuk.
- B) Havalar yavaş yavaş ısınıyor.
- C) Bu kitabı yeni aldım.
- D) Yemeğimi henüz yemedim.
- E) Yarın geziye çıkabiliriz. (93 / 1)

Bu sorunun yanıtlanabilmesi için cümle çeşitlerinin ve cümlenin öğelerinin eksiz bilinmesi gerekmektedir.

İsim cümlesi ile ilgili ÖSS ve ÖYS’de toplam beş soru çıkmıştır.

Soru: Aşağıdaki atasözlerinden hangisi yüklemine göre ötekilerden farklıdır?

- A) Gönül kimi severse güzel odur.
- B) Göz görür gönül ister.
- C) Her damardan kan alınmaz.
- D) Azı bilmeyen çoğu hiç bilmez.
- E) İşten artmaz, dişten artar. (95 / 1)

Bu sorunun yanıtlanabilmesi yüklem çeşitlerinin bilinmesi gerekmektedir.

Genellikle günlük konuşmalarda yer alan ve bazı öğeleri kesilerek söylenen veya fiili kullanılmayan cümlelere eksilteli cümle denir (Korkmaz, 1992:53). Eksilteli cümlelerde çoğunlukla yüklem kullanılmaz. Bu konuyla ilgili ÖSS ve ÖYS’de iki soru sorulmuştur. Çıkan sorular şu şekilde yöneltilmiştir:

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisi eksilteli cümledir?

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde virgülden önceki kısım eksilteli cümledir?

Öge dizilişine yönelik cümlelerle ilgili üniversiteye giriş sınavında tek soru çıkmıştır.

Soru: Aşağıdaki dizelerin hangisi, öğelerin dizilişi yönünden kurallı bir cümledir?

- A) Bahar erdi, güller açtı burada.
- B) Bahar çiçek çiçek gelince güzel!
- C) Gözlerim yollarda geçti kaç bahar!
- D) Ömrümüzün son demi, sonbaharıdır artık!
- E) Bir ilkbahar sabahı güneşle uyandın mı hiç? (91 / 2)

Sorunun yanıtlanabilmesi için cümlenin öğelerinin dizilişine göre kaç grupta incelendiğinin bilinmesi gerekmektedir.

Eylemden türeyen, ancak eylemin bütün özelliklerini göstermeyen kelimelere fiilimsi denir. Fiilimsiler isim-fiil, sıfat-fiil ve zarf-fiil olmak üzere üçe ayrılırlar.

Fiilimsiler ile ilgili sınavda doğrudan doğruya soru yöneltilmemiştir. Bu konu ile ilgili sorular şu şekilde yöneltilmektedir.

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde isim-fiil / sıfat-fiille kurulan yan cümle, temel cümlenin öznesi, nesnesi veya diğer tümleçleri görevindedir?

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yan cümlecik özne, nesne veya diğer tümleçler görevindedir?

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisi yapısına göre basit / birleşik, söz dizimine göre kurallı / devriktir?

Soru: Yukarıda cümlede geçen yan cümlecikğin görevi yönünden özdeş olan cümle aşağıdakilerden hangisidir?

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisi yapısına göre basit, söz dizimine göre devrik bir fiil cümlesidir?

- A) Bu opera, eski bir müzik öğretmenin hayat hikayesine ilişkinmiş.
- B) Aynı romanın birçok çevirisinin yapıldığını biliyoruz.
- C) Bütün bu iddialar, bir tek şeyi ortaya koyuyor bence.
- D) Son okuduğum romanda olay örgüsü karmaşık.
- E) O anda vereceği yanıtı düşünüyordu galiba. (90 / 2)

Bu sorunun yanıtlanabilmesi için fiilimsilerin işevini ve ögelerinin dizilişine göre cümle çeşitlerini bilmek gerekmektedir.

Yalnız başlarına kullanıldıklarında da birer anlam taşıyan hükümlü cümlelerin yan yana gelmesi ile, noktalı virgül veya bağlaçlar ile birbirine bağlanarak kurulan cümlelere sıralı cümleler denir.

Bu konu ile ilgili sorular sınavda şu şekilde yöneltilmektedir:

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde özneleri ortak bir sıralı cümle kullanılmıştır?

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde özneleri ve tümleçleri ortak sıralı cümle vardır?

Soru: Aşağıdaki sıralı cümlelerin hangisinde özne ortaktır?

- A) Hava soğumuştı, kar yağmaya başlamıştı.
- B) Yol çok uzundu, yürümekle bitecek gibi değildi.
- C) Aradan üç yıl geçmişti, kimse arayıp sormamıştı.
- D) Soluk benizliydi, başında eski bir kasket vardı.
- E) Yaşlı biriydi, mahallede onu herkes seviyordu. **(93 / 2)**

Bu sorunun yanıtlanabilmesi için cümle çeşitleri ve cümlenin ögelerinin bilinmesi gerekmektedir.

Cümle bilgisi ile ilgili soru özellikle sınavın tek basamaklı hâle gelmesi ile ortalama her yıl çıkmaktadır. ÖSS’de 1981, 1983, 1985, 1986, 1987, 1990, 1992 yıllarında bu alandan soru çıkmamıştır. ÖYS’de ise 1981, 1982, 1984, 1985, 1988, 1992 yıllarında bu konu ile ilgili soru yöneltilmemiştir.

Anlatım bozukluğu konusu müfredat programında yer almamasına rağmen her yıl bu konu ile ilgili ortalama 4 soru sorulmaktadır.

İnsanlar, duygu ve düşüncelerini ifade ederken birtakım ilkelerden faydalanır. Dil yanlışlarının sebepleri de bağımlı ve bağımsız ögelerin dil bilgisel kurallara uygun olarak kullanılmamasından kaynaklanmaktadır.

Dil yanlışları ile ilgili olarak ÖSS’de 4-5, ÖYS’de 5-6 soru her yıl sorulmaktadır. Dil yanlışları soruları, tüm dil bilgisi kuralları ile ilgili olduğundan bu soruları çözebilmek için dil bilgisi konularının eksiksiz olarak bilinmesi gerekir.

ÖSS ve ÖYS’de gereksiz kelime kullanımı ile ilgili sorular şu şekilde yöneltilmektedir:

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir kelimenin gereksiz kullanılmasından kaynaklanan bir anlatım bozukluğu vardır?

Soru: Bu cümledeki anlatım bozukluğu hangi kelimenin atılması ile giderilir?

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde aynı anlama gelen kelimeler gereksiz yere bir arada kullanılmıştır?

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir anlatım bozukluğu vardır?

Soru: Aşağıdakilerin hangisinde bu cümledekine benzer bir anlatım bozukluğu vardır?

Soru: Bu cümlede gereksiz kullanılmış iki kelime aşağıdakilerden hangisidir?

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “...” kelimesi çıkarılınca cümlelerin anlamında daralma olur.

Soru: yukarıdaki / aşağıdaki cümlede altı çizili kelimelerden hangisi gereksiz kullanılmıştır?

Soru: Bu cümledeki anlatım bozukluğu anlatım bozukluğu aşağıdaki değişikliklerin hangisi ile giderilebilir?

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir sözcüğün gereksiz yere kullanılması anlatım bozukluğuna yol açmıştır?

- A) Hiç olmazsa bir acı kahvemizi için.
- B) Hiç olmazsa hafta sonlarında eve geliyor.
- C) Hiç olmazsa bari yağmurun dinmesini bekleyin.
- D) Hiç olmazsa telefonla arayın.
- E) Hiç olmazsa senin gibi güçlük çıkarmıyor. (94 / 2)

Bu sorunun yanıtlanabilmesi için kelimelerin kullanıldıkları yere göre anlam kazandığını ve kelimelerin kullanım alanlarını bilmek gerekmektedir.

İyi bir anlatımda anlamca çelişen, birbirleri ile uyuşmayan sözler bir arada bulunmaz. Böyle sözler bir cümlede birlikte kullanılırsa anlatım bozukluğu meydana gelir.

Anlamca çelişen kelimelerin birlikte kullanılmasından kaynaklanan anlatım bozukluğu ile ilgili ÖSS ve ÖYS’de şu şekilde soru yöneltilmektedir:

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde anlamca çelişen kelimelerin bir arada kullanılması anlatım bozukluğuna neden olmuştur?

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir anlatım bozukluğu vardır?

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bu cümledekine benzer bir anlatım bozukluğu vardır?

Kelimelerin yanlış anlamda kullanılmasından kaynaklanan anlatım bozukluğu ile ilgili şu şekilde soru sorulmaktadır:

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “...” kelimesi yanlış anlamda kullanılmıştır / kullanılmamıştır?

Soru: Bu cümledeki anlatım bozukluğu aşağıdakilerden hangisi ile giderilebilir?

Soru: Yukarıdaki parçada numaralandırılmış cümlelerin hangisinde bir anlatım bozukluğu vardır?

Soru: “Zaman zaman şiir yazıyor ve yayımlıyorum; ama ben şiiri hiçbir zaman köşe yazarlığı gibi düşünmüyorum.” Bu cümledeki anlatım bozukluğu aşağıdakilerden hangisi ile giderilebilir?

A) “şiiri” yerine “şairliği” sözcüğü getirilerek.

B) “hiçbir zaman” sözü atılarak.

C) “gibi” yerine olarak sözcüğü getirilerek.

D) “ben” sözcüğü atılarak.

E) “düşünüyorum” yerine “düşünmedim” sözcüğü getirilerek. (93 / 2)

Bu sorunun yanıtlanabilmesi için kelimelerin kullanıldıkları yere göre anlam kazandığını ve kelimelerin kullanım alanlarını bilmek gerekmektedir.

Kelimelerin cümle içerisinde bulunması gereken yerde bulunmamları bazen anlatımı bulanıklaştırır. Kelimelerin yanlış yerde kullanımından doğan anlatım bozukluğu ile ilgili sorular şu şekilde yöneltilmektedir:

Soru: Bu cümledeki yanlışlığı gidermek için ne yapılmalıdır?

Soru: Yukarıdaki cümlede numaralandırılmış yerlerden hangisine “...” kelimesi getirilemez?

Mantık yanlışlığından kaynaklanan anlatım bozukluğu ile ilgili üniversiteye giriş sınavında toplam bir soru çıkmıştır. Bu soru şu şekildedir:

Soru: “Beyin zarı iltihapları eğer iyi tedavi edilmezse ölüme hatta sara nöbetlerine yol açabilir.”

Bu cümledeki anlatım bozukluğu aşağıdakilerin hangisi ile giderilebilir?

- A) “sara nöbetleri” sözü ile “ölüme” sözü yer değiştirerek.
- B) “yol açabilir” yerine “neden olabilir” sözü getirilerek.
- C) “sara” sözcüğü kaldırılarak.
- D) “zarı” yerine “zarının” sözcüğü getirilerek.
- E) “edilmezse” yerine “edilmediğinde” sözcüğü getirilerek. (90 / 2)

ÖSS ve ÖYS’de tamlama yanlışlığı ile toplam on soru çıkmıştır. Bu sorular, “Bu cümledeki anlatım bozukluğunu gidermek için aşağıdakilerden hangisi yapılmalıdır?” şeklinde yöneltilmiştir.

İki ayrı yüklem olması gerekirken tek bir yükleme bağlanan cümleler anlatım bozukluğuna yol açar. Yükleme eksikliğinden kaynaklanan anlatım bozukluğu ile ilgili sınavda yirmi yedi soru çıkmıştır.

Bazı sıralı cümlelerde iki ayrı özne olması gerekirken bu cümlelerin tek bir özneye bağlanmaları anlatım bozukluğuna yol açar. Özne eksikliğinden kaynaklanan bu tür anlatım bozukluğu ile ilgili ÖSS ve ÖYS’de on soru çıkmıştır.

Özne-yüklem uyumsuzluğundan kaynaklanan anlatım bozukluğu ile ilgili sınavda on iki soru yöneltilmiştir.

Adaylara, üniversite giriş sınavında öge eksikliğinden kaynaklanan anlatım bozukluğu ile ilgili toplam on beş soru sorulmuştur.

Ekin yanlış yerde kullanımı ile ilgili ÖSS ve ÖYS’de toplam yirmi beş, anlam belirsizliği ile ilgili beş, virgülün yanlış yerde kullanılmasından kaynaklanan anlatım bozukluğu ile ilgili ise üç soru sorulmuştur.

Bu konular ile ilgili soru, “Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir anlatım bozukluğu vardır?” şeklindedir.

Üniversite giriş sınavlarında her yıl bu konudan soru gelmektedir. Özellikle sınavın tek basamaklı hâle dönüştürülmesi ile anlatım bozuklukları konusundan yılda ortalama beş soru çıkmaktadır.

Ses Bilgisi konularına üniversite giriş sınavlarında çok fazla yer verilmemektedir.

Bir dilin seslerini; oluşmaları, boğumlama özellikleri, kelimelerdeki sıralanışları, yüklendikleri görevler ve uğradıkları çeşitli değişimler açısından inceleyen gramer dalına ses bilgisi denir (Korkmaz, 1992:128).

Üniversite sınavlarında ulama ile ilgili bir, yumuşama ile ilgili beş, kaynaştırma ile ilgili bir, ünlü ve ünsüz düşmesiyle ilgili ise birer soru çıkmıştır.

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili sözcük, türetilirken bir ünlü kaybına uğramıştır?

- A) Bu çiçeğin yaprakları çok çabuk sararmış.
- B) Geçen yıl dikilen bu elbise iyice daralmış.
- C) Uykusuzluktan gözlerinin altı morarmış.
- D) Kilo alınca yanakları iyice pembeleşmiş.
- E) Saçları son aylarda çok beyazlamış. (93 / 2)

Bu sorunun yanıtlanabilmesi için ses olaylarını bilmek gerekmektedir.

İmlâ ve noktalama konusundan her yıl ortalama 2 soru çıkmaktadır.

Büyük harflerin yazımından ÖSS ve ÖYS’de beş, birleşik kelimelerin yazımından beş, eklerin yazımı ile ilgili yirmi soru yöneltmiştir.

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde rakamdan sonra gelen ekin yazımı yanlıştır?

- A) Emek Mahallesi'nde 20'nci Sokakta oturuyoruz.
- B) Geçen yıl Cumhuriyet'in 70'nci yılını kutladık.
- C) Babam bu saati 17'nci yaş günümde almıştı.
- D) Bu romanın yılda 6'ncı baskısı yapılacak.
- E) Lisenin 2'nci sınıfında okuyorum. (94 / 2)

Bu sorunun yanıtlanabilmesi eklerin yazım kurallarını bilmek gerekmektedir.

“de” ve “ki” bağlacının yazımı ile ilgili ÖSS ve ÖYS’de dört soru sorulmuştur. Bu sorular, “Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir yazım yanlışı vardır?” şeklinde yöneltilmiştir. Bazı kelimelerin yazımı ile ilgili olarak ise sınavda toplam yedi soru çıkmıştır.

Duygu ve düşünceleri daha açık ifade etmek, cümlelerin yapısını ve duraklama noktalarını belirlemek, okumayı ve anlamayı kolaylaştırmak, sözün vurgu ve ton gibi özelliklerini belirtmek üzere kullanılan işaretlere noktalama işaretleri denir (İmla Kılavuzu, 1996:50).

ÖSS ve ÖYS’de virgölün kullanımından sekiz, üç noktanın kullanımından üç, kısa çizgiden üç, iki noktanın kullanımından beş, soru işaretinden iki, ayraçın kullanımından ise üç soru çıkmıştır.

Soru: Aşağıdaki cümlelerin hangisinde kesme işareti (‘) yanlış kullanılmıştır?

- A) Siz’de toplantıya katılmalısınız.
- B) TV’deki açık oturumu izledin mi?
- C) 22.6.1995’te sekiz yaşına gireceğim.
- D) Dr. Sinan Bey’i mi arıyorsunuz?
- E) İlkokul öğrencileri İzmir’in kurtuluşunu canlandırdı. (95 / 1)

Bu sorunun yanıtlanabilmesi noktalama işaretlerinin kullanım sahalarını iyi bilmek gerekmektedir.

1957 müfredat programı ile bu müfredatı kapsayan sorular arasında bir paralellik söz konusudur. Bu yıllar dahilinde Edebiyat sorularına da yer verilmesi program ile sınav sorularının uyumunu göstermesi açısından önemlidir.

1991-1992 programına bakıldığında müfredatta yer almayan anlatım bozukluğu konusunun sınavda soru sayısının artırılması, anlamayı ön plânda tutan sorulara yer verilmesi müfredatın arka plâna itildiğini göstermektedir.

1998 öğretim programının uygulanmaya konması ile sınav sisteminde de değişikliğe gidilmiş, Edebiyat soruları sınavın içeriğinden çıkarılmıştır. Bu gösteriyor ki yıllar ilerledikçe müfredattan bir kopma yaşanmaktadır. Son programa göre soruların dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 21: 1998 Programına Göre Üniversite Giriş Türkçe Sorularının Dağılımı

Konu	Okutulduğu Sınıf	ÖSS 2000 Soru Sayısı	ÖSS 20001 Soru Sayısı	ÖSS 2002 Soru Sayısı	ÖSS 2003 Soru Sayısı	ÖSS 2004 Soru Sayısı
Sözcüğün Yorumu	1, 2, 3	4	3	2	3	3
Cümle Yorumu	2, 3	13	9	10	8	6
Paragraf Yorumu	2, 3	15	21	20	20	19
Anlatım Biçimleri	1, 2, 3	1	-	-	1	2
Ad Soylu Sözcük	1, 2, 3	-	1	-	-	-
Sözcük Türleri	1, 2, 3	1	-	-	4	4
Fiiller	1, 2, 3	1	-	-	-	-
Ek-Yapı	1, 2, 3	1	-	-	-	-
Ögeler	2, 3	1	2	2	1	2
Fiillerde Çatı	1, 2, 3	-	-	1	-	-
Cümle Çeşitleri	2, 3	1	1	2	-	-

Anlatım Bozukluğu	1, 2, 3	5	4	5	5	5
Ses Bilgisi	1, 2, 3	1	2	2	1	2
Yazım- Noktalama	1, 2, 3	1	2	1	2	2

Tabloda Türkçe sorularının dağılımına bakıldığında Türkçenin doğru kullanılması, sözcüklerinin anlam ve inceliklerinin kavranmasına dayalı olduğu görülmektedir. Sınavda müfredatta geniş bir yer verilen Edebiyat konularından soru çıkmamaktadır. Tabloya bakılarak sınavın tüm sınıfları ve konuları kapsadığını söylemek mümkün görünmemektedir.

Müfredat Programında yer alıp da sınavda sorulmayan konular; Edebiyat dersinin içerdiği bütün konular, çeşitli yönleriyle dil, dilin mahiyeti, dinleme, konuşma, okuma şeklinde özetlenebilir.

BÖLÜM III

İLGİLİ ÇALIŞMALAR

5.1.Türk Dili ve Edebiyatı Dersi İle Üniversiteye Giriş Sınavlarını Konu Alan Çalışmalar

Altın (1996), *Üniversiteye Giriş Sınavlarında (ÖSS-ÖYS-YÖS) Yabancı Dil ve Ana Dil Olarak Türkçe Testleri ile Yabancılar İçin Türkçe Kitaplarındaki Türkçe Testleri Üzerine Açıklayıcı ve Eleştirel Bir Yaklaşım* adlı çalışmasında üniversite giriş sınavlarındaki ve “Yabancılar için Türkçe” kitaplarındaki Türkçe testlerine, bu testlerin dil öğretimine neler kazandırdığına yer vermiş, sonuç olarak da yabancı dil ve ana dil olarak Türkçe öğretimine gereken önemin verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Artuç (1997), *1981-1995 Yılları Arasında ÖSS ve ÖYS’de Çıkmış Türkçe Sorularının Dilbilgisel Açısından İncelenmesi* adlı çalışmasında 1981-1995 yılları arasında üniversiteye giriş sınavında yöneltilen Türkçe soruları içerisinde dil bilgisi ile ilgili soruları tespit etmiş, bu soruların yıllara göre dağılımını ortaya koyarak Türkçe Dil Bilgisi sorularının 1981-1995 yılları arasındaki değişimini gözler önüne sermiştir.

Dursunoğlu (2002), *ÖSS Türkçe Sorularının Ortaöğretimdeki Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programları İle Karşılaştırılması* adlı doktora çalışmasında ÖSS’de çıkan Türkçe sorularını yıllara göre tasnif etmiş, o yıl uygulamada olan Türk Dili ve Edebiyatı müfredat programı ile karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, üniversiteye giriş Türkçe sorularının uygulanmakta olan müfredat programını tam anlamıyla yansıtmadığını tespit etmiştir.

5.2.Üniversiteye Girişi Konu Alan Çalışmalar

Oral (1972), *Lise Başarı Ölçütleri İle ÖSYS Puanları Arasındaki Uyum* adlı çalışmasında, Hacettepe Üniversitesi’ne 1971-1972 öğretim yılında giren öğrenciler üzerinde yaptığı incelemede üniversiteye giriş sınavında uygulanan testlerin üniversite başarısını yordamada yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Aşkar (1985), *Yükseköğretime Öğrenci Seçme Yerleştirme Sisteminin Geçerliliği* adlı çalışmasında 1981 yılında uygulanan ÖSS ve ÖYS içinde yer alan “test” ve “test ve alt

test” lerden elde edilen puanlarla bu puanlardan, seçme ve yerleştirme kararlarında kullanılmak üzere hesaplanan ağırlıklı ÖYS puanlarının yükseköğretimdeki başarıyı yordama gücünü belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda fen ağırlıklı bölümlere öğrenci seçerken ÖYS puanının kullanılmasının isabetli olduğu, sosyal bölümlerde ise ÖYS puanının kullanılmasının güvenilir sonuçlar vermediği tespit edilmiştir.

Dirik (1990), *Lise Programlarında Ortak Kültür Derslerinin Yeri ve Rolü* adlı çalışmada Bursa il örneği üzerinde çalışmıştır. Bursa sınırları içerisinde yer alan genel ve meslekî ortaöğretim kurumlarında bu dersin niteliğini tespit etmeye çalışmıştır. Bu derslerde müfredat programının oldukça yüklü olduğu gözlemlenmiş, bu durumun öğrenci üzerinde olumsuz bir etki yarattığını vurgulamıştır.

Tezbaşaran (1991)’nın, *Yükseköğretime Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sisteminde 1987 Yılında Yapılan Değişiklikler Üzerine Bir Araştırma* adlı çalışmasının amacı, Türkiye’deki ÖSYS sisteminde 1987 yılında yapılan değişikliklerden sonra sınavın amacına hizmet etmesi yönünde beklenen değişmelerin ne ölçüde gerçekleştiğini tespit etmektir. Sonuç olarak araştırmacı, 1987 ve sonrasında yükseköğretim programlarına yerleşen adayların öncesine göre daha başarılı olduğunu tespit etmiştir.

Tunay (1992)’in yaptığı, *Lise Öğrencilerine Özel Dershanelere İten Faktörler* adlı çalışmada, öğrencilerin okul kurs programları ile özel dershanelerde uygulanmakta olan kurs programlarına olan ilgi ve ilgisizliklerinin nedeni saptanmaya çalışılmıştır. Değerlendirme kısmında öğrencilerin dershanelere yöneldiği gözlemlenmiştir.

Köklü (1997), *Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçiş Etkileyen Faktörlerin İstatiksel Analizi ve Uygulanması* adlı çalışmasında öğrencilerin yükseköğretime geçiş aşamasında başarılarını etkileyen faktörler ve bu faktörler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu araştırmaya sonucunda, eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin uygulanmadığını, bu ilkenin uygulanabilmesi için Türk eğitim sisteminde köklü reformlara gidilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Kutluer (2001), *Üniversite Giriş Sınavındaki Sistem Değişikliğinin Ortaöğretim Kurumları ve Özel Dershanelere Etkileri Üzerine Bir İnceleme* adlı araştırmasında 1999 yılında uygulanmaya başlanan üniversite sınav sistemindeki değişikliklerin, hem ortaöğretim kurumlarındaki hem de dershanelerdeki etkilerine ilişkin istatistiksel sonuçlarını hem de öğretmenlerin sınavın etkileri üzerine düşüncelerini ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın sonucunda, üniversiteye giriş sınav soruları ile müfredat programları arasında uyum olmadığı

tespit edilmiştir. Ortaöğretimin tek amacının yükseköğretime öğrenci hazırlama olmadığı için, müfredat programlarının her sınav sistemine göre değiştirilmesinin doğru olmayacağı vurgulanmıştır. Üniversiteye giriş sınav soruları ile müfredat programları arasında uyumun sağlanması ve öğrencinin başarıya ulaşabilmesi için MEB ile ÖSYM'nin ortak hareket etmesi önerilmiştir.

Karaman (2001), *Ortaöğretim Başarı Ölçütleri İle ÖSS Puanları Arasındaki İlişkinin Araştırılması* adlı çalışmada, ortaöğretim başarı ölçütleri ile ÖSS arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilmek için öncelikle ortaöğretim mezuniyet notları ile ÖSS puanları arasındaki ilişkiye bakmıştır. Değerlendirme bölümünde ortaöğretim başarı ölçütleri ile ÖSS puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır.

Karakaya (2001)'nin hazırladığı, *Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavının Yordama Geçerliliğine İlişkin Bir Araştırma* adlı yüksek lisans tezinin amacı, Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavında kullanılan testlerin ortaöğretim kurumlarındaki akademik başarıyı ne derece yordadığını belirlemektir. Bunun için öğrencilerin Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavındaki testlerden aldıkları puanlar ile ortaöğretim kurumlarındaki testlerle ilişkili olan derslerdeki akademik başarı puanları arasındaki ilişki belirlenmiştir. Araştırma sonucunda Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavının oldukça güvenilir bir test olduğu, Türkçe ve Matematik dersinin önemli birer yordayıcı olduğu ortaya çıkmıştır.

Doğan (2002), *Türkiye'de Özel Dershaneler* adlı yüksek lisans çalışmasında değişen Türkiye koşullarından en fazla etkilenenlerden birinin eğitim kurumları olduğunu vurgulamıştır. Çalışmada hızla artan nüfus sayısının, yetişen gençlerin bir iş ümidi ile üniversite kapılarını zorlaması, ortaöğretim kurumlarında verilen eğitimin tam olarak bu amaca hizmet edememesinin öğrencileri dershanelere yönelttiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.3.Üniversiteye Giriş Sınavlarıyla İlgili Bazı Derslerin Durumunu Belirleyen Çalışmalar

Köşker (2003), *Ortaöğretim Kurumlarında Coğrafya Dersi Müfredat Programı İle Üniversite Sınavlarında Çıkan Coğrafya Sorularının Karşılaştırılması* adlı çalışmada ortaöğretim kurumlarında uygulanmakta olan Coğrafya dersi müfredat programı ile üniversiteye giriş sınavında çıkan soruları mukayese etmiş, üniversiteye giriş sınavında Coğrafya sorularının konulara göre eşit dağılmadığını, özellikle bir alandan soru yöneltildiğini tespit etmiştir.

Sülün (2002), *Üniversite Seçme Sınavlarında Yöneltilen Biyoloji Sorularının Ortaöğretim Biyoloji Öğretim Programıyla Uygunluğu ve Bu Alandaki Başarısızlığın Sebepleri* adlı çalışmasında üniversite seçme sınavlarında yöneltilen Biyoloji sorularını ele almış, bu soruların öğretim programına uygunluğuna bakmıştır. Üniversiteye giriş sınavlarında Biyoloji alanındaki başarısızlığın nedenlerini de sorgulamıştır. Araştırma sonucunda müfredat programının üniversiteye giriş sınavında yöneltilen sorularla örtüştüğü, ancak Biyoloji öğretmenlerinin ve ders kitaplarının bazı konularda yetersiz olduğu ortaya konmuştur.

Ünal (2000), *ÖSYM Tarafından Uygulanan ÖSS ve ÖYS Kimya Soruları İle Ortaöğretim Kimya Müfredatının Karşılaştırılması* adlı çalışmasında 1999 yılında üniversiteye giriş sınavının tek basamaklı hâle getirilmesi ile ÖYS’de bazı kimya konularına ait soru bulunmaması konusu ele alınmıştır. Kimya Bölümü veya Kimya Öğretmenliğini kazanan adayların, sınav içeriğinden çıkarılan bu kimya konularını iyi bilmedikleri için yeterli bir donanımla üniversiteye gelmediklerini ve bu durumun onların başarısını etkilediğini vurgulamıştır. Araştırmacı ÖYS’de sorusu çıkmayan konuların, tekrar sınav kapsamına alınmasının yükseköğretimdeki başarıyı artıracaklarını ifade etmektedir.

Ortaöğretim kurumlarında verilen Fizik dersinin öğretim programı Koca (1999) tarafından *Ortaöğretimde Fizik Dersi Müfredat Programlarının Değerlendirilmesi ve Alternatif Bir Fizik Programı* adlı yüksek lisans tezinde incelenmiş, programdaki aksaklıklar için Fizik dersi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda önerilerde bulunulmuş; ancak üniversiteye giriş Fizik sorularının müfredat ile uyumuna bakılmamıştır.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, yöntemi, evreni, örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin çözümleme teknikleri üzerinde durulmaktadır. Araştırma ankete dayalı veriler üzerinde yürütülmüştür.

Araştırma Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretmenlerinin üniversiteye giriş sınavında çıkan Türkçe sorularının ortaöğretim kurumlarında uygulanan Türk Dili ve Edebiyatı dersi programı ile uyumu hakkındaki görüşlerini tespit etmeye yönelik olduğundan, tarama (Survey) yöntemi kullanılmıştır.

6.1. Evren ve Örneklem

Yükseköğretim adaylarının ortaöğretim düzeyinde yükseköğretim açısından yönlendirilmesi ve aldıkları ortaöğretim sonunda yeterliliklerinin saptanması konusunda, çeşitli ülkelerde farklı modeller denenmektedir. Yükseköğrenim talebinde bulunan bireylerin bu nitelikte olup olmadığının belirlenmesi ihtiyacı, adayların ortaöğretim sonunda bir sınava tâbi tutulmasının akademik temelini oluşturmakta ve ülkemizde bu amaçla “Öğrenci Seçme Sınavı” uygulanmaktadır. Sınavın ikinci akademik gerekçesi, genel olarak yükseköğretim için yeterlilik yanında, adayların yükseköğretim almak istedikleri alan ile, gerçekten yetenekli, donanımlı ve yeterli oldukları alan arasında bir fark bulunup bulunmadığının, yükseköğretime başlamadan belirlenmesi şeklinde dile getirilebilir.

Türkiye’de “Öğrenci Seçme Sınavı”nın bu iki akademik gerekçe yanında, onlardan daha önemli bir başka amaca hizmet ettiği görülmektedir. Yükseköğrenim talebinin 1970’lerden itibaren bir çığ gibi büyümesine karşılık, üniversitelerde bu talebi karşılayabilecek bir kapasite artışı sağlanamamıştır.

2004 yılında yapılan “Öğrenci Seçme Sınavı”na 1.786.883 aday başvurmuş, bu adaylardan sadece 574.867’si açıköğretim, sınavsız geçişle girilen önlisans programları, ikinci öğretim vb. herhangi bir programa yerleştirilebilmiştir. Geçen zaman içinde “Öğrenci Seçme Sınavı”nın temel işlevi, yığılma nedeni ile, yeterlilik ve yatkinliği ölçmekten çok adayları kontenjanlara göre “elemek” hâline gelmiştir (Türkiye’de Üniversiteye Giriş Sistemi, 2005:8).

Yükseköğretim kapısındaki bu yığılmanın sebepleri arasında ortaöğretim kurumlarında verilen eğitim ile üniversiteye giriş sınavında çıkan soruların tam olarak birbirine paralel olmaması da gösterilebilir. Ortaöğretim kurumlarında verilen eğitim derslerin öğretim programları sayesinde yürütülmektedir. Bu araştırmada üniversiteye giriş Türkçe sorularının ortaöğretimde eğitim ve öğretimi yapılan Türk Dili ve Edebiyatı dersini ne kadar yansıttığı tespit edilmeye çalışılacaktır.

Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programı, ortaöğretim kurumlarımızın hepsinde uygulandığı ve yükseköğretime geçiş sınavının merkezî bir hüviyeti olması nedeni ile araştırmanın bilgi evrenini üniversiteye giriş Türkçe soruları oluşturmaktadır.

Ortaöğretim kurumlarında ve dershanelerde görev yapan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin üniversiteye giriş sınavında sorulan Türkçe sorularının Türk Dili ve Edebiyatı müfredat programına paralelliği konusundaki görüşlerini belirlemek için yapılan araştırmada, bilgi evrenine ait verileri elde etmek için araştırma örneklemine, 2004-2005 öğretim yılında resmî ortaöğretim kurumlarında çalışan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri ile özel dershanelerde görev yapan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri alınmıştır.

Araştırma kapsamı ortaöğretim kurumlarında uygulanan anketlerde Kırıkkale şehir merkezi ile sınırlı tutulurken, dershanede görev yapan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin Kırıkkale merkez sınırları içerisinde ulaşılması hedeflenen sayıdan az olması nedeni ile Ankara ili de araştırmanın evrenine dahil edilmiştir.

Hem ortaöğretim kurumlarında hem de özel dershanelerde görev yapan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin ellisine ulaşılmış, anket toplam 100 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenine uygulanmıştır.

Her iki grup itibariyle Tablo 22'de öğretmenlerin niteliklerine göre dağılımları verilmektedir.

Tablo 22 : Değerlendirmeye Alınan Anketlerin Öğretmenlerin Niteliklerine Göre Dağılımı

Kurum	Öğretmenin Niteliği	Örneklem	%
Dershane	Edebiyat Öğretmeni	32	64
	Türkçe Öğretmeni	17	34
	Diğeri	1	2
Okul	Edebiyat Öğretmeni	47	94
	Türkçe Öğretmeni	1	2
	Diğeri	2	4
<i>Toplam</i>		100	100

Tablo 22’de görüldüğü gibi araştırmanın örneklemini oluşturan her iki grupta da Edebiyat öğretmenlerinin sayısı fazladır. Dershanede çalışan Edebiyat öğretmeni araştırmanın %64’ünü oluştururken, ortaöğretim kurumlarında görev yapan Edebiyat öğretmenleri araştırmaya %94’lük bir pay ile dahil olmaktadır. Ankette “Diğeri” seçeneği ucu açık soru şeklinde öğretmenlere yöneltilmiştir. Bu kısmı dolduran toplam öğretmen sayısı 3’tür. Bu üç öğretmenden biri dershanede, diğer ikisi resmî ortaöğretim kurumunda çalışmaktadır. Seçeneği dolduran üç Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni de Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü mezunu olduklarını doldurdıkları ankette vurgulamışlardır.

Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine Ait Bulgular

Araştırma örneklemindeki, öğretmenlerin kişisel özelliklerine ait frekans ve yüzde dağılımlarını gösteren bulgular aşağıda sunulmuştur.

Resmî ortaöğretim kurumlarında ve özel dersanelerde görev yapan toplam 100 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenin görev yaptığı il, çalıştığı kurum, cinsiyet, meslekî kıdem, öğrenim durumu ve branşları açısından kişisel özellikleri bu bölümde tablolar ve yorumları hâlinde verilmektedir.

Araştırmaya katılan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenin cinsiyet ve görev yerlerine göre dağılımı Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23:Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine ve Görev Yerlerine Göre Dağılımları

Görev Yeri	Kadın		Erkek		Genel Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Dershane	22	44	28	56	50	100
Okul	24	48	26	52	50	100
Toplam	46	46	54	54	100	100

Tablo 23'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan dersanelerde görev yapan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin, %56'sı erkek, %44'ü ise kadındır. Ortaöğretim kurumlarında ise Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin, %52'si erkek, %48'i kadınlardan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tüm öğretmenlerin ise, %54'ü erkek, %46'sı kadın öğretmenlerden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin ankete katıldıkları illere göre dağılımı Tablo24 'te verilmiştir.

Tablo 24: Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Ankete Katıldıkları İllere Göre Dağılımları

Görev Yapılan İl	Sayı	%
Kırıkkale	70	70
Ankara	30	30
Toplam	100	100

Tablo 24’te görüldüğü gibi ankete katılan toplam 100 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin 70’i Kırıkkale’den, 30’u Ankara’dan seçilmiştir. Örneklemin Ankara’ya genişlemesinin nedeni Kırıkkale ilinde yer alan dersanelerde uygulanmak istenen anket sayısına ulaşamamasıdır.

Araştırmaya katılan, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin meslekî kıdem ve görev yerlerine göre dağılımı Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25: Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Meslekî Kıdem Değişkenine ve Görev Yerlerine Göre Dağılımları

Görev Yeri	1-5 yıl arası kıdem		6-10 yıl arası kıdem		11-15 yıl arası kıdem		16 +		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Dershane	23	46	12	24	11	22	4	8	50	100
Okul	9	18	24	48	7	14	10	20	50	100
Toplam	32	32	36	36	18	18	14	14	100	100

Tablo 25’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinden dershane çalışanların %46’sı 1-5 yıl arası, %24’ü 6-10 yıl arası, %22’si 11-15 yıl arası, %8’i 16 yıl ve üstü meslekî kıdeme sahip oldukları saptanmıştır. Bu rakamlara

bakarak araştırmaya katılan dersane öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun 1-5 yıl arası kıdeme sahip olduğu söylenebilir.

Ortaöğretim kurumlarında çalışan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin meslekî kıdemlerine bakıldığında %48'inin 6-10 yıl arası kıdeme, %20'sinin 16 yıl ve üstü kıdeme, %18'inin 1-5 yıl arası kıdeme, % 14'ünün 11-15 yıl arası kıdeme sahip olduğu tespit edilmiştir.

Bu sonuçlara göre, ortaöğretim kurumlarında görev yapan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin dershanede çalışan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine göre, meslekî kıdem göz önüne alınarak, daha tecrübeli olduğu ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin öğrenim durumu ve görev yerlerine göre dağılımı Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26: Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Eğitim Durumları Değişkenine ve Görev Yerlerine Göre Dağılımları

Görev Yeri	Yüksek Öğretmen Okulu		Enstitü		Yüksekokul		Lisans		Y. Lisans		Doktora		Toplam	
	N*	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Dershane	1	2	1	2	-	-	32	64	16	32	-	-	50	100
Okul	-	-	2	4	3	6	41	82	4	8	-	-	50	100
Toplam	1	1	3	3	3	3	73	73	20	20	-	-	100	100

* N, ankete katılan öğretmen sayısını temsil etmektedir.

Tablo 26'da görüldüğü gibi, resmî ortaöğretim kurumlarında çalışan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinden %82'si, özel dershanelerde çalışanların %64'ünü Lisans mezunudur. Yüksek lisans yapan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri resmî ortaöğretim kurumlarında %8'lik bir pay teşkil ederken, bu pay dershanelerde %32'ye çıkmaktadır. Her iki kurumda da Doktora yapmış Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni bulunmamaktadır. Araştırmaya katılan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri arasında ortaöğretim kurumunda çalışıp da Yüksek Öğretmen Okulu mezunu olan yoktur. Dershanede ise bir öğretmen bu

seçeneği işaretlemiştir. Enstitü mezunu öğretmenlerin oranı ise dershanede çalışanlarda %2, ortaöğretimde çalışanlarda %4'tür. Araştırmaya katılan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri arasında Yüksekokul mezunu dershanede bulunmazken, okulda %6'lık bir kısmı oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan, ana dili eğitimcilerinin branşlarına göre dağılımı Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27 : Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Branş Değişkenine Göre Dağılımları

Branşı	Türkçe		Edebiyat		Diğeri		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%
	18	18	79	79	3	3	100	100

Tabloda görüldüğü gibi araştırmaya katılan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin dağılımına bakıldığında %79'luk bir yüzde ile Edebiyat öğretmenlerinin fazla olduğu görülmektedir. Ankete katılanların %18'i Türkçe öğretmeni iken, %3'lük kısım ankette ucu açık diğer seçeneğini doldurmuştur. Bu seçeneği işaretleyen öğretmenlerin branşı ise İngilizce'dir.

Çalışılan kurum ile branş arasındaki bir ilişkinin olup olmadığı yapılan pearson K-kare testi sonucunda belirlenmiştir. Çalışılan kurum ile branş arasındaki ilişki Tablo 28'de gösterilmiştir

Tablo 28: Çalışılan Kurum İle Branş Arasındaki İlişki

Çalışılan Kurum	Branş			Toplam
	Türkçe öğretmeni	Edebiyat Öğretmeni	Diğeri	
Dershane	17 (%34)	32 (%64)	1 (%2)	50 (%100)
Okul	1 (%2)	47 (%94)	2(%4)	50 (%100)
Toplam	18 (%18)	79 (%79)	3(%3)	100 (%100)

(p=0,00<0,005)

Tabloya göre ankete katılan 100 öğretmeninden %79'u Edebiyat öğretmeni %18'i Türkçe öğretmeni, %3'ü branşı Türk Dili ve Edebiyatı olmamasına rağmen bu dersi veren öğretmenlerdir. Resmî ortaöğretim kurumunda çalışıp da branşı Türkçe olan öğretmen sayısı 1'dir. Okulda çalışan öğretmenlerin %94'ü Edebiyat öğretmenidir. Dershanede çalışan öğretmenlerin dağılımına baktığımızda %34'ünün branşının Türkçe olduğu tespit edilmiştir. Yapılan K-kare testi sonucunda çalışılan kurum ile branş arasında bir ilişkinin varlığından söz edilebilir.

6.2. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada resmî ortaöğretim kurumlarında görevli Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri ile özel dershanelerde çalışan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin üniversiteye giriş Türkçe sınav sorularının uygulamada olan Türk Dili ve Edebiyatı müfredat programı ile uyumu konusundaki görüşlerini tespit etmek üzere, hazırlanan iki bölümden oluşan bir anket kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılacak veriler iki temel yolla toplanmıştır.

1. Saha araştırması,
2. Arşiv ve literatür taraması.

Araştırmada, sistem içinde rol alan ve sahada bu sistemin işleyişini ve sorunları doğrudan katılarak deneyimleyen bireylerin, araştırmanın değişkenleri açısından gözlemlenmesine imkân veren nicel ölçümlere dayalı bir yöntem yaklaşımı benimsenmiştir.

Araştırma, 2 bölümden oluşan bir soru formu ile gerçekleştirilmiştir. Anketin ön bölümünde verilerin niçin toplandığı ve ölçeğin nasıl yanıtlanacağına dair kısa bir açıklama koyma gereği duyulmuştur. Anketin I. Bölümü öğretmenlerin kişisel özelliklerini ölçmeye yönelik altı maddeyi kapsamıştır. II. Bölümde ise ilgili öğretmenlerin konu hakkındaki görüşlerini ölçmeye yönelik on soruyu içermektedir (Ek-1).

Anketteki sorular, amaçları açısından çoktan seçmeli ve derecelendirmeli olarak gruplandırılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet, meslekî kıdem, öğrenim durumu ve branşını belirlemek için sorulan seçmeli sorular anketin I. Bölümünü, öğretmenlerin üniversiteye giriş Türkçe sınav sorularının Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programına uygunluğu hakkındaki görüşlerini ölçen derecelendirmeli ifadeler ise anketin II. Bölümünü oluşturmaktadır.

Ankette üniversiteye giriş Türkçe sınav sorularının Türk Dili ve Edebiyatı Müfredat Programına uygunluğu konusunda sorulan sorulara verilen yanıtlarda öğretmenlerin, verilen yargıya “4”lü katılım derecesi olan “Likert Modeli” çerçevesinde; “Hiçbir Görüşüm Yok” (1), “Katılmıyorum” (2), “Kısmen Katılıyorum” (3), “Katılıyorum”(4) seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmiştir.

Ankette yer alan derecelendirmeli soruların araştırmanın alt problemlerine göre tasnifi Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29:Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Müfredat Programının Üniversiteye Giriş Sınavına Etkisi ve Bu Etkiyi Ölçen Maddelerin Dağılımı

No	Alt Problemler	Anket Soru Numaraları
1	Türk Dili ve Edebiyatı Dersinde Öğrenilenlerin Üniversiteye Giriş Sınav Sorularına Paralellığı	7, 8, 9, 10
2	Üniversiteye Giriş Türkçe Sorularının İçeriği	11, 14, 15
3	Üniversiteye Giriş Sınavında Türkçe Soruları Kapsamında Edebiyat Sorularının Yeri	13
4	Üniversiteye Giriş Sınavında Türkçe Soruları Kapsamında Dil Bilgisi Sorularının Yeri	12, 16

Uygulanan anketin içeriği, konuyla ilgili uzmanlar tarafından kontrol edilerek geliştirilmiştir.

Bu aşamadan sonra, maddelerin anlaşılıp anlaşılmadığı değerlendirilmiş ve anketlerin güvenilirliğini denemek için Kırıkkale Lisesi Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinden 15 tanesine, özel dershanede çalışan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinden de 15 tanesine ön test uygulanmıştır. 15 gün sonra aynı kişilere anketler tekrar uygulanarak ön test- son test çalışması yapılmıştır. Bilgi formunun güvenilirliği için de ön ve son testler sonucunda gelen

veriler, windows için SPSS sosyal bilimler paket istatistik programına yüklenerek Cronbach Alfa istatistik tekniği ile hesaplanmıştır. Cronbach Alfa sonuçları Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30: Dershane ve Okul İçin Güvenilirlik Analizi ve Cronbach Alfa Değerleri

Ölçek Türü	Cronbach Alfa Değeri
Dershane	0,89
Okul	0,82

Uygulamaya hazır hâle gelen anketlere öğretmenlerin samimî ve doğru cevap vermelerini sağlamak amacı ile, kendilerinden kimlik bilgileri istenmemiştir. Güvenilirliğinden emin olunan anketin faktör yükleri EK (2)'de verilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan anketler, araştırmacı tarafından Valilik onayı alındıktan sonra, öğretmenlere yüz yüze gelerek sunulmuş ve öğretmenleri etkilemeye gerekli açıklamalar, araştırmacı tarafından yapılmıştır. İlgili öğretmenlerce doldurulmak istenmeyen ve araştırmada eksik veri oluşturacak bilgi formları değerlendirmeye alınmamıştır.

Literatür derlemesinden elde edilen bilgiler başlangıçta daha çok araştırmanın veri kaynağı olan soru formunun sağlıklı hazırlanmasını temin üzere kullanılmıştır.

1982-2004 yılları arasında ÖSS ve ÖYS'de çıkmış sorular incelenmiş, konularına göre tasnif yapıp, sorulduğu yılın müfredat programı ile karşılaştırılmıştır.

Araştırma için Cumhuriyet'ten bugüne Türk Dili ve edebiyatı Müfredat Programı, Türkiye'de üniversiteye giriş sistemi, ile ilgili kaynaklar taranmıştır. Konuyla ilgili kişi ve kuruluşlar tarafından yapılan çalışmalar ve araştırmalar incelenmiştir.

Ülkelerarası karşılaştırma yapabilmek için internet tabanlı olarak farklı ülkelerdeki üniversiteye giriş sistemleri hakkında bilgi toplanmıştır.

6.3. Verileri Analizi

Verilerin değerlendirilmesinden önce toplanan anketlerin, yönergelerine uygun olarak yanıtlanıp yanıtlanmadığı kontrol edilmiştir. Değerlendirmeye alınan anket sayısı, ortaöğretim kurumlarında çalışan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinden 50 adet, özel dershanelerde çalışan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinden 50 adet olmak üzere toplam 100 adettir.

Bu araştırmada bağımsız değişken olarak kişisel değişkenler, bağımlı değişken olarak üniversiteye giriş Türkçe sınav sorularının ortaöğretim kurumlarında okutulan Türk Dili ve Edebiyatı dersini yansıması olarak ele alınmıştır.

Değerlendirmeye alınan anketlerden gelen bilgiler bilgisayar ortamında sayısal ifadelere dönüştürülerek data girişi yapılmıştır. Datalara yüklenen bilgilerin istatistiksel sonuçlara dönüşümünde ise sosyal bilimlerde kullanılan bilgisayar paket programı SPSS kullanılmıştır. Sayısal değerler, istatistiksel yöntemin özelliği kriter alınarak bulgulara veri oluşturmak üzere kullanılmıştır.

Bu araştırmada, anket ve kişisel bilgilerden veri toplayabilmek için kullanılacak istatistiksel yöntemler, frekans, yüzde frekans, aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (SS), standart sapmanın ortalaması ($S\bar{x}$), “t” testi, tek yönlü varyans analizinden oluşmuştur. Ayrıca araştırmada, farkların önemlilik düzeyi olarak .05 alınmış, sınamalar çift yönlü yapılmıştır.

Demografik değişkenler için, frekans ve yüzde kullanarak evren içindeki ağırlıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Bağımsız değişkenlere göre anlamlı farklılık olup olmayacağıının tespitlerinde istatistik yöntemlerden “t” testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin üniversiteye giriş sınavında sorulan Türkçe sorularının ortaöğretimde uygulanmakta olan Türk Dili ve Edebiyatı ders programını ne derece yansıttığı konusundaki görüşlerini cinsiyet değişkenine göre .05 alfa sınır değerleri içinde anlamlı farkın olup olmadığının tespiti için, ilişkisiz t testi uygulanmıştır. Meslekî kıdem, öğrenim durumu ve branş için ise ikiden fazla değişken söz konusu olduğu için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Dershanede çalışan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri ile ortaöğretim kurumlarında çalışan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin konu hakkındaki

görüşlerinin karşılaştırılmalarında ise ortalamalar göz önüne alınarak maddelere göre “t” testi yapılarak tespit edilmeye çalışılmıştır.

Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programının üniversiteye giriş Türkçe sorularını yansıtma düzeyinin tespitinde ve kişisel değişken gruplarının boyutlara göre müfredat hakkındaki görüşleri düzeyinde aritmetik ortalama kullanılmıştır. Bu iş doyumu düzeylerinin saptanmasında 1’den 4’e kadar olan “4’lü katılım derecesi olan Likert Modeli” kullanılmıştır. Bu modelde dört seçenek üç fark aralığına sahip olduğu için $3/4=0.75$ ’lik bir fark aralığı değeri hesaplanmıştır. Aritmetik ortalamalara göre yapılan değerlendirmelerde esas alınan aralıklar ve anlamları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31 : Alt Problemlerin Değerleri

Sıra No	\bar{X}	SEÇENEK
1	1.00 - 1.75	Hiçbir Görüşüm Yok
2	1.76 – 2.50	Katılmıyorum
3	2.51 – 3.25	Kısmen Katılıyorum
4	3.26 – 4.00	Katılıyorum

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümüne ilişkin istatistiksel bulgular yer almaktadır.

Anketle görüşleri sorgulanan öğretmenlerin genel olarak görüşlere katılım düzeyleri tabloda gösterilmiştir.

Tablo 32: Öğretmenlerin Ankette Yer Alan İfadeler Hakkındaki Genel Görüşleri

İfade No	İFADELER	Hiçbir Görüşüm Yok		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum	
		N	%	N	%	N	%	N	%
7 I. Alt Problem	Üniversiteye giriş Türkçe soruları müfredat programını kapsamaktadır.	-	-	25	25	34	34	41	41
8 I. Alt Problem	Sınav için müfredat programına göre eğitim almak yeterlidir.	1	1	59	59	31	31	9	9
9 I. Alt Problem	Sınav Türkçe soruları ile müfredat programı birbirine paraleldir	-	-	39	39	51	51	10	10
10 I. Alt Problem	Müfredat programı öğrencilerin sınavı kazanma amacına hizmet etmektedir.	-	-	63	63	27	27	10	10
11 II. Alt Problem	ÖSS yalnızca okuyarak anlama becerisini ölçmektedir.	-	-	9	9	29	29	62	62

Problem									
14 II. Alt Problem	Müfredat programını sınav sorularını kapsayacak nitelikte değiştirilmelidir.	-	-	16	16	22	22	62	62
15 II. Alt Problem	Üniversiteye giriş Türkçe sorularının içeriği müfredat programını kapsayacak biçimde değiştirilmelidir.	-	-	17	17	18	18	65	65
13 III. Alt Problem	Sınavda Edebiyat soruları yeniden sorulmalıdır.	-	-	11	11	23	23	66	66
12 IV. Alt Problem	Dil Bilgisindeki terim kargaşası öğrencileri olumsuz etkilemektedir.	1	1	13	13	31	31	55	55
16 IV. Alt Problem	Üniversiteye giriş sınavında içerisinde Dil Bilgisi sorularının sayıları artırılmalıdır.	-	-	7	7	36	36	57	57

Tabloda görüldüğü gibi ankete katılan öğretmenlerin %41'i *üniversiteye giriş Türkçe sorularının Türk Dili ve Edebiyatı programını kapsadığı görüşünü ifade ettiği* söylenebilir. Öğretmenler bu görüşü desteklemekle beraber *üniversiteye giriş sınavında yöneltilen Türkçe sorularını yanıtlamak için Türk Dili ve Edebiyatına göre eğitim almanın yeterli olmayacağını düşünmekte oldukları* tablodaki %59'luk değerden anlaşılmaktadır. *Üniversiteye giriş Türkçe sınav soruları ile Türk Dili ve Edebiyatı müfredat programının birbirine paralel olduğunu* kısmen ifade eden öğretmenlerin oranı % 51'dir. *Türk Dili ve Edebiyatı müfredat programının*

üniversiteye giriş sınavını kazanmak için yeterli olmadığı görüşünde birleşen öğretmenlerin oranı ise %63'tür. Bu değerler göz önüne alındığında ankete katılan öğretmenlerin çelişkili ifadelerle düştüğü söylenebilir. Uygulanan müfredat ile üniversiteye giriş Türkçe sorularının birbirine paralel olduğunu ifade eden öğretmenler bir başka ifade de verilen eğitimin sınavda başarılı olmak için yeterli olmadığını ifade etmektedirler.

Tabloya göre ÖSS'nin yalnızca okuma-anlama becerisini ölçer nitelikte bir sınav hâline geldiği ve diğer becerileri ölçmediğini ifade eden öğretmenlerin oranı %62'dir. Ankete katılan öğretmenlerin %62'si Türk Dili ve Edebiyatı müfredat programının üniversiteye giriş Türkçe sorularının içeriğine göre yeniden ele alınması gerektiğini, %65'i üniversiteye giriş Türkçe sorularının Türk Dili ve Edebiyatı müfredat programına göre hazırlanması gerektiğini söylemektedir. Ankete katılan öğretmenlerin değişiklik istedikleri elde edilen verilerden anlaşılmaktadır. Kimi öğretmenler müfredatın üniversiteye giriş sınav içeriğine göre değişmesi konusundaki ifadelerden yana görüş bildirirken, kimi öğretmenler üniversiteye giriş sınav içeriğinin müfredata göre hazırlanması gerektiğini belirten ifadelerden yana görüşlerini belirtmişlerdir. Bu durumun kendi içerisinde bir çelişkiye sebep olduğu söylenebilir. Ancak öğretmenlerin farklı görüşlerinin ortak paydası öğrencinin sınavda başarıyı yakalayabilmesidir.

1999 yılında sınav sisteminde yapılan değişiklik nedeni ile Türkçe sorularının içeriğinden Edebiyat soruları çıkarılmıştır. Ankete katılan öğretmenlerin %66'sı Edebiyat sorularının yeniden sınav bünyesine alınması gerektiği konusunda görüşlerini ifade etmektedirler.

Tabloya göre öğretmenlerin %55'i Dil Bilgisindeki terim kargaşasının öğrencileri sınavda olumsuz yönde etkilediğini dile getirmektedirler. Ayrıca ÖSS'nin okuma-anlama becerisini ölçer bir sınav hâline gelmesi nedeni ile anlamaya yönelik soruların sayısındaki artışın Dil Bilgisi sorularını ikinci plâna ittiği ve bu soruların sayısının artırılarak adayın o zamana kadar getirdiği ana dilini kullanma yetisini ölçmesi gerektiği konusunda görüş bildiren öğretmenlerin oranı %57'dir.

Her alt probleme ilişkin elde edilen bulgular, tablolar hâlinde yorumları ile birlikte verilmektedir.

Araştırma resmî ortaöğretim kurumlarında çalışan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri ile özel dersanelerde çalışan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerini kapsamaktadır. Resmî ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenler ile özel dersanelerde çalışan öğretmenlerin alt

problemler açısından aralarında ortalama olarak bir farklılık olup olmadığı t-testi (varyanslar eşitken) ile belirlenmiştir. T-testi sonucunda elde edilen bilgiler Tablo 33’te gösterilmiştir.

Tablo 33: Dershane Çalışan Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri İle Ortaöğretimde Çalışan Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Görüşlerinin Alt Problemlere Etkisi

Alt problemler	Ortalama	Ankete Verilen Cevapların Düzeyi			
		Hiçbir Görüşüm Yok (1)	Katılmıyorum (2)	Kısmen Katılıyorum (3)	Katılıyorum (4)
1	2,67				
2	3,59		*		
3	3,68				
4	3,41				

Tabloda görüldüğü gibi varyanslar eşitken yapılan t-testi ile dershane çalışanlar ile resmî ortaöğretim kurumlarında görev yapanlar arasında alt problemler açısından farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Analiz sonucunda 2. alt problemde (Üniversiteye giriş Türkçe sorularının içeriğinde değişiklik yapılmalı mıdır?) ortalama olarak dershane ile resmî ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenler arasında bir farkın gözlemlendiği ($t = 2,0401$, df ve $p = 0,018$ değerinin $0,05$ ’den küçük olduğu için %95 güvenlilik ile) söylenebilir. Dershane çalışan öğretmenler resmî ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlere göre sınavın içeriğinde bir değişikliğe gidilmesi konusunda daha net ifadeler kullanmaktadırlar.

Dershane ve resmî ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, branş ve öğrenim düzeylerinin alt problemler üzerindeki etkisini ayrı ayrı tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (Oneway) kullanılmıştır.

7.1. I. Alt Problemlerle İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi, “Ortaöğretim kurumlarında verilen Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde öğrenilenler soruları cevaplamak için yeterli midir?” biçiminde belirlenmiştir.

Çalışılan kurum ile cinsiyetin 1. alt problem üzerindeki etkisini tespit etmek için çift yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bu analizin sonuçları Tablo 34’de verilmiştir.

Tablo 34: Çalışılan Kurum İle Cinsiyetin 1. Alt Problem Üzerindeki Etkileri

Soru	F	Sig.
Çalışılan kurum	0,624	0,432
Cinsiyet	0,321	0,572
Çalışılan kurum* Cinsiyet	1,846	0,177

Tabloda görüldüğü gibi F değerinin 1, 846, serbestlik derecesinin 1 ve p değeri 0,177’nin 0,05’den büyük olması nedeni ile çalışılan kurum ile cinsiyetin birinci alt problem üzerinde ortak bir etkisi olduğu söylenemez.

Çalışılan kurum ile meslekî kıdemin 1. alt problem üzerindeki etkisini tespit etmek için çift yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bu analizin sonuçları Tabloda verilmiştir.

Tablo 35: Çalışılan Kurum İle Meslekî Kıdemin 1. Alt Problem Üzerindeki Etkileri

Soru	F	Sig.
Çalışılan kurum	0,973	0,327
Meslekî kıdem	1,690	0,175
Çalışılan kurum* Meslekî kıdem	1,352	0,262

Tabloda görüldüğü gibi F değerinin 0,1352, serbestlik derecesinin 3 olması ve $p = 0,262 > 0,05$ ’den büyük olması nedeni ile çalışılan kurum ile meslekî kıdemin birinci alt problem üzerinde ortak bir etkisi yoktur.

Çalışılan kurum ile cinsiyetin etkisine hem okul hem de dersane açısından bakıp 1. alt probleme nasıl etki ettiğini görmek için t-testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tabloda belirtilmiştir.

Tablo 36: Çalışılan Kurum İle Cinsiyetin Dershane ve Okul Üzerindeki Etkisinin 1. Alt Probleme Yansıması

Çalışılan Kurum	Cinsiyet						t
	Kadın			Erkek			
	N	x	SS	N	x	SS	
Dershane	22	2,70	0,33	28	2,76	0,43	- 0,56
Okul	24	2,75	0,39	26	2,59	0,41	1,35

Tabloda görüldüğü gibi çalışılan kurum ve cinsiyet değişiminin 1. alt probleme verilen yanıtlar açısından bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

7.2. II. Alt Problem İle İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi, “*Üniversiteye giriş Türkçe sorularının içeriğinde değişiklik yapılmalı mıdır?*” biçiminde belirlenmiştir.

Çalışılan kurum ile cinsiyetin 2. alt problem üzerindeki etkisini tespit etmek için çift yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bu analizin sonuçları Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37: Çalışılan Kurum İle Cinsiyetin 2. Alt Problem Üzerindeki Etkileri

Soru	F	Sig.
Çalışılan kurum	7,238	0,008
Cinsiyet	0,006	0,937
Çalışılan kurum* Cinsiyet	0,49	0,824

Bu test ile çalışılan kurum ile cinsiyetin ikinci alt problem üzerinde ortak bir etkiye sahip olup olmadığını tespit etmek için çift yönlü varyans analizi kullanılmıştır. F değeri 0,049, serbestlik derecesi 1 ve $p=0,824>0,05$ olduğu için çalışılan kurum ile cinsiyetin ikinci alt problem “ *Üniversiteye giriş Türkçe sorularının içeriğinde değişiklik yapılmalı mıdır?*” üzerinde ortak bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Çalışılan kurum ile meslekî kıdemin 2. alt problem üzerinde ortak bir etkiye sahip olup olmadığını tespit etmek için çift yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Analizin sonuçları Tablo 38’de ifade edilmiştir.

Tablo 38: Çalışılan Kurum İle Meslekî Kıdemin 2. Alt Problem Üzerindeki Etkileri

Soru	F	Sig.
Çalışılan kurum	7,398	0,008
Meslekî kıdem	0,303	0,823
Çalışılan kurum* Meslekî kıdem	0,553	0,647

Tabloya göre çalışılan kurum ile meslekî kıdemin ikinci alt problem üzerinde ortak bir etkiye, F değeri 0,553, serbestlik derecesi 3 ve $p= 0,647 > 0,05$ olduğu için, sahip olduğu söylenemez.

Çalışılan kurum ile cinsiyetin etkisine hem okul hem de dersane açısından bakıp 2. alt probleme nasıl etki ettiğini görmek için t-testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tabloda belirtilmiştir.

Tablo 39: Çalışılan Kurum İle Cinsiyetin Dersane ve Okul Üzerindeki Etkisinin 2. Alt Probleme Yansıması

Çalışılan Kurum	Cinsiyet						t
	Kadın			Erkek			
	N	x	SS	N	x	SS	
Dersane	22	3,39	0,43	28	3,36	0,42	0,20
Okul	24	3,59	0,40	26	3,60	0,37	-0,10

Tabloya göre $F=0,041$ ve $p=0,840>0,05$ olduğu için 2. alt problem üzerinde cinsiyetin her hangi bir etkisi yoktur denilebilir.

7.3. III. Alt Problemlerle İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “ *Üniversiteye giriş sınavında Türkçe soruları kapsamında Edebiyat sorularının yeri nedir?*” biçiminde belirlenmiştir.

Çalışılan kurum ile cinsiyetin 3. alt problem üzerindeki etkisini tespit etmek için çift yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bu analizin sonuçları Tabloda verilmiştir.

Tablo 40: Çalışılan Kurum İle Cinsiyetin 3. Alt Problem Üzerindeki Etkileri

Soru	F	Sig.
Çalışılan kurum	3,507	0,064
Cinsiyet	0,179	0,674
Çalışılan kurum* Cinsiyet	0,001	0,979

Tabloya göre F değeri 0,001, serbestlik derecesi 1 ve $p = 0,824 > 0,05$ 'den büyük olduğu için çalışılan kurum ile cinsiyetin üçüncü alt problem üzerinde ortak bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Çalışılan kurum ile meslekî kıdemin 3. alt problem üzerinde ortak bir etkiye sahip olup olmadığını tespit etmek için çift yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Analizin sonuçları Tabloda ifade edilmiştir.

Tablo 41: Çalışılan Kurum İle Meslekî Kıdemin 3. Alt Problem Üzerindeki Etkileri

Soru	F	Sig.
Çalışılan kurum	7,398	0,008
Meslekî kıdem	0,303	0,823
Çalışılan kurum* Meslekî kıdem	0,553	0,647

Tabloya göre F değeri 0,373, serbestlik derecesi 3 ve $p = 0,773 > 0,05$ olduğu için çalışılan kurum ile cinsiyetin üçüncü alt problem üzerinde ortak bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Çalışılan kurum ile cinsiyetin etkisine hem okul hem de dersane açısından bakıp 3. alt probleme nasıl etki ettiğini görmek için t-testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tabloda belirtilmiştir.

Tablo 42: Çalışılan Kurum İle Cinsiyetin Dersane ve Okul Üzerindeki Etkisinin 3. Alt Probleme Yansıması

Çalışılan Kurum	Cinsiyet						t
	Kadın			Erkek			
	N	x	SS	N	x	SS	
Dersane	22	3,45	0,59	28	3,39	0,78	0,30
Okul	24	3,70	0,62	26	3,65	0,68	0,29

Tabloya göre $F=0,93$, $p=0,761 > 0,05$ olduğu için 3. alt problem üzerinde cinsiyetin bir etkisi yoktur denilebilir.

7.4. IV. Alt Probleme İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Üniversiteye giriş Türkçe soruları kapsamında Dil Bilgisi sorularının yeri nedir?” biçiminde belirlenmiştir.

Çalışılan kurum ile cinsiyetin 4. alt problem üzerindeki etkisini tespit etmek için çift yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bu analizin sonuçları Tabloda verilmiştir.

Tablo 43: Çalışılan Kurum İle Cinsiyetin 4. Alt Problem Üzerindeki Etkileri

Soru	F	Sig.
Çalışılan kurum	0,286	0,594
Cinsiyet	1,576	0,212
Çalışılan kurum* Cinsiyet	0,852	0,358

Tabloya göre F değeri 0,852, serbestlik derecesi 1 ve $p = 0,358 > 0,05$ olduğu için çalışılan kurum ile cinsiyetin dördüncü alt problem üzerinde ortak bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Çalışılan kurum ile meslekî kıdemin 4. alt problem üzerinde ortak bir etkiye sahip olup olmadığını tespit etmek için çift yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Analizin sonuçları Tabloda ifade edilmiştir.

Tablo 44: Çalışılan Kurum İle Meslekî Kıdemin 4. Alt Problem Üzerindeki Etkileri

Soru	F	Sig.
Çalışılan kurum	0,070	0,792
Meslekî kıdem	3,089	0,031
Çalışılan kurum* Meslekî kıdem	0,862	0,464

Tabloya göre F değeri 0,862, serbestlik derecesi 3 ve $p = 0,464 > 0,05$ olduğu için çalışılan kurum ile cinsiyetin 4. alt problem üzerinde ortak bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Çalışılan kurum ile cinsiyetin etkisine hem okul hem de dersane açısından bakıp 4. alt probleme nasıl etki ettiğini görmek için t-testi uygulanmıştır. Elde edilen veriler Tablo 45'te belirtilmiştir.

Tablo 45: Çalışılan Kurum İle Cinsiyetin Dersane ve Okul Üzerindeki Etkisinin 4. Alt Probleme Yansıması

Çalışılan Kurum	Cinsiyet						t
	Kadın			Erkek			
	N	x	SS	N	x	SS	
Dersane	22	3,43	0,54	28	3,37	0,61	0,34
Okul	24	3,54	0,48	26	3,30	0,63	1,45

Tabloda görüldüğü gibi $F=0,116$, $p=0,715>0,05$ olduğu için cinsiyetin 4. alt problem üzerinde bir etkisi yoktur şeklinde değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin sahip oldukları kıdemın görüşlerinin net ifade edilebilmesinde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Hazırlanan ankette öğretmenlerin kişisel özelliklerini belirlemek amacı ile anketin I. Bölümünde seçenekli sorulara yer verilmiştir. Mesleki kıdem için dört seçenek hazırlanmıştır (1-5/ 6-10/ 11-15 /16+).

Dershanede çalışan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin meslekî kıdemlerinin alt problemler üzerinde etkisinin olup olmadığı bakılmıştır. Testin sonuçları tabloda belirtilmiştir.

Tablo 46 : Meslekî Kıdemın Alt Problemler Üzerindeki Etkisi

Alt Problemler		Mesleki Kıdem			
		1	2	3	4
1—5 Yıl	N	23	23	23	23
	\bar{X}	2,58	3,34	3,43	3,36
	\bar{Sx}	0,33	0,42	0,66	0,54
6—10 Yıl	N	12	12	12	12
	\bar{X}	2,58	3,38	3,33	3,37
	\bar{Sx}	0,29	0,23	0,77	0,74
11—15 Yıl	N	11	11	11	11
	\bar{X}	3,00	3,48	3,27	3,36
	\bar{Sx}	0,41	0,50	0,78	0,55
16 + Yıl	N	4	4	4	4
	\bar{X}	2,56	3,25	4,00	3,75

	$S\bar{x}$	0,51	0,73	0,00	0,28
Σ Toplam	N	50	50	50	50
	\bar{X}	2,74	3,38	3,42	3,40
	$S\bar{x}$	0,39	0,42	0,70	0,58

Tabloya göre dershanede çalışan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin sahip oldukları kıdeme göre alt problemlere bakış tarzlarının farklılık gösterdiğini söylemek mümkündür. 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler, 1. alt problemde görüş ayrılıkları yaşarken ($\bar{X}=2,58$), 2., 3. ve 4. alt problemde çoğunluğunun aynı fikire sahip olduğu aritmetik ortalama değerlerinden ($\bar{X}=3,34$ $\bar{X}=3,43$ $\bar{X}=3,36$) yola çıkılarak söylenebilir.

Tabloya göre dershanede çalışıp 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin kendi aralarında 1. alt problem açısından bir görüş birliğine varamadıkları, diğer alt problemlerde ise kendi aralarında uyumlu oldukları söylenebilir. 6-10 yıllık öğretmenler arasında 2. alt problem üzerinde bir yığılma ($\bar{X}=3,38$) yaptıkları gözlenmektedir.

Tabloya göre 11-15 yıl arası kıdeme sahip olan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin hemen hemen bütün alt problemler üzerinde ortalama aynı kanaatte olduklarını söylemek mümkündür. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında 1. alt problem için bu değer $\bar{X}=3,00$, 2. alt problem için $\bar{X}=3,48$, 3. alt problem için $\bar{X}=3,27$, 4. alt problem için $\bar{X}=3,36$ olduğu görülmektedir. Bu değerlere göre alt problemler açısından en fazla görüş birliğine varılan 2. alt problemdir, onu 4. alt problem izlemektedir.

Tabloya göre 16 ve 16 yılın üstünde kıdeme sahip olan öğretmenlerin alt problemler üzerindeki etkisine bakıldığında dağılımın oldukça dağınık olduğu gözlenmektedir. 16 ve 16 yılın üstünde bir kıdeme sahip olan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin 3. alt problemde yığıldıklarını ($\bar{X}=4,00$) söylemek mümkündür. 1. alt problemde çok farklı düşüncelerin olduğu ($\bar{X}=2,56$) değerinden anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin, 2. ve 4. alt problem hakkındaki görüşlerinin ortalama değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. 2. alt problem için bu değer $\bar{X}=3,25$ iken 4. alt problem için $\bar{X}=3,75$ 'tir. Bu da gösteriyor ki bu problemler hakkında öğretmenlerin genel kanısı aynıdır.

Tabloya göre genel bir değerlendirme yapıldığında 1. alt problemde çok farklı görüşlerin olduğu ($\bar{X}=2,74$), diğer alt problemler de is bir yığılmanın olduğu söylenebilir.

Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin alt problemler ile meslekî kıdemleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Tablo 47:Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Alt Problemler İle Meslekî Kıdemleri Arasındaki İlişkiler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Alt Problemler	Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F
1	Gruplar Arası	3	1,56	0,52	*
	Gruplar İçi	46	5,93	0,12	
	Toplam	49	7,49		
2	Gruplar Arası	3	0,21	0,07	0,37
	Gruplar İçi	46	8,67	0,18	
	Toplam	49	8,89		
3	Gruplar Arası	3	1,67	0,56	1,14
	Gruplar İçi	46	22,5	0,48	
	Toplam	49	15,9		
4	Gruplar Arası	3	0,53	0,17	0,51
	Gruplar İçi	46	15,9	0,34	
	Toplam	49	16,5		

P< .05

1. Alt problem için dersane öğretmenlerinin meslekî kıdemi $F=4,046$ ve $p=0,0012<0,05$ olduğu için bir etken olarak görülmektedir.
2. Alt problem için dersane öğretmenlerinin meslekî kıdemi $F=0,377$ ve $p=0,770>0,05$ olduğu için etkisizdir denilebilir.

3. Alt problem için dersane öğretmenlerinin meslekî kıdemi $F=0,144$ ve $p=0,341>0,05$ olduğu için etkisizdir denilebilir.
4. Alt problem için dersane öğretmenlerinin meslekî kıdemi $F=0,512$ ve $p=0,676>0,05$ olduğu için etkisizdir denilebilir.

Dershanede çalışan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin öğrenim düzeylerinin alt problem üzerindeki etkileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler Tabloda gösterilmiştir

Tablo 48: Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre, Sorulara Verdikleri Cevapların Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Öğrenim Düzeyi	Alt Problemler	1	2	3	4
Yüksek Öğretmen Okulu	N	1	1	1	1
	\bar{X}	2,5	3	3	2,5
	S	,	,	,	,
Enstitü	N	1	1	1	1
	\bar{X}	3	3,33	4	4
	S	,	,	,	,
Yüksekokul	N	-	-	-	-
	\bar{X}	-	-	-	-
	S	-	-	-	-
Lisans	N	32	32	32	32
	\bar{X}	2,74	3,4	3,31	3,32

	S	0,37	0,45	0,73	0,61
Yüksek Lisans	N	16	16	16	16
	\bar{X}	2,73	3,33	3,62	3,56
	S	0,44	0,39	0,61	0,44
Doktora	N	-	-	-	-
	\bar{X}	-	-	-	-
	S	-	-	-	-
Toplam	\bar{X}				
	N	50	50	50	50
	\bar{X}	2,74	3,38	3,42	3,56
	S	0,39	0,42	0,7	0,58

Tabloya göre dershanede çalışan Yüksek Öğretmen Okulu mezunu Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni bir tanedir. Alt problemler üzerindeki etkisine bakıldığında 1. ile 2'ye ($\bar{X} = 2,5.$), 3. ile de 4. alt probleme ($\bar{X} = 3$) aynı mesafede olduğu görülmektedir.

Tabloya göre Enstitü mezunu olup da dershanede çalışan öğretmen sayısı da bir tanedir. Alt problemler üzerindeki etkisine bakıldığında 1. alt problem ve 2. alt problem üzerinde 3. ve 4. alt probleme nazaran daha az bir etkisi olduğu söylenebilir. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında 1. alt problem için $\bar{X} = 3$, 2. alt problem için $\bar{X} = 3,33$, 3. alt problem için $\bar{X} = 4$, 4. alt problem için $\bar{X} = 4$ olduğu, buna bağlı olarak da en fazla yığılmanın 3. ve 4. alt problemde olduğu söylenebilir. Bu değerlere bakarak öğretmenlerin *üniversiteye giriş Türkçe soruları içerisinde Dil Bilgisi sorularının sayısının artırılmasını ve Edebiyat sorularının yeniden sınavın bünyesine alınmasını* istedikleri söylenebilir.

Tabloya göre dershanede görev yapan örneklem grubu içerisinde yüksekokul mezunu olmadığı için alt problemler üzerinde bir etkisi olduğundan da söz edilemez.

Tabloya göre lisans mezunlarının alt problemler üzerindeki etkisine bakıldığında en fazla yığılmanın 2. alt problem üzerinde olduğu ($\bar{X}=3,4$) olduğu söylenebilir. Yığılmanın yoğun yaşandığı bir alt problem de 3.'dür ($\bar{X}=3,33$). Öğretmenler, *üniversiteye giriş sınavı Türkçe sorularının içeriğinde bir değişikliğe gidilmesi gerektiğini buna bağlı olarak da Edebiyat sorularının adaylara yeniden yöneltilmesinin* uygun olacağını ifade etmektedirler. Yığılmanın en az olduğu problem ise 1.'dir ($\bar{X}=2,74$).

Tabloya göre dershanede çalışan ankete katılan 50 katılımcıdan 16'sı yüksek lisans mezunudur. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin alt problemler üzerindeki etkisine bakıldığında 3. alt problem üzerinde bir yığılma olduğu ($\bar{X}=4$), 4. ($\bar{X}=3,56$) ve 2. ($\bar{X}=3,33$) alt problemlerin onu takip ettiği, 1. alt problem üzerinde ise en az yığılmanın olduğu ($\bar{X}=02,73$) söylenebilir. Dershanede çalışan yüksek lisans mezunu öğretmenlerin, müfredat programının sınava paralel olup olmadığı konusunda ortak bir görüşü temsil ettiği tam olarak söylenemez. Ancak sınavın içeriğinde bir değişiklik yapılması gerektiği ve Edebiyat sorularının sınavın bünyesine alınması gerektiği konusunda aynı görüşü paylaştıkları söylenebilir.

Tabloya göre örneklem grubunun içerisinde doktora mezunu öğretmenlerin olmaması nedeni ile alt problemler üzerinde bir etkisi olduğu söylenemez.

Tabloya göre genel bir değerlendirme yapıldığında dershanede çalışan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin en fazla yığılma yaptığı alt problem 4.'dür ($\bar{X}=03,56$). bu da gösteriyor ki dershane öğretmenleri sınavın içeriğinde yer alan Türkçe soruları kapsamında Dil Bilgisi sorularının sayılarının artırılmasını istemektedir. Yığılmanın yoğun olduğu bir diğer alt problem 3.'dür ($\bar{X}=3,42$). Yığılmanın en az olduğu alt problem ise 1.'dir ($\bar{X}=2,74$). Öğretmenler, ortaöğretimde verilen eğitimin sınavı kazanmak için yeterli olmadığını düşünmektedirler. 2. alt probleme bakıldığında ($\bar{X}=3,38$) örneklem grubunun çoğunluğunun aynı görüşte olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler, üniversiteye giriş Türkçe sorularının içeriğinde bir değişikliğe gidilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Dershanede çalışan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin aldıkları eğitimin alt problemler üzerindeki etkisine tek yönlü varyans analizi ile de bakılmıştır. Sonuçlar Tabloda belirtilmiştir.

Tablo 49: Dershane Öğretmenlerinin Aldıkları Eğitimin Alt Problemlere Etkisi

Alt Problemler	Varyansın	Serbestlik	Kareler	Kareler	F
----------------	-----------	------------	---------	---------	---

	Kaynağı	Derecesi	Toplamı	Ortalaması	
1	Gruplar Arası	3	0,12	0,04	2,62
	Gruplar İçi	46	7,36	0,16	
	Toplam	49	7,49		
2	Gruplar Arası	3	0,17	0,06	0,31
	Gruplar İçi	46	8,71	0,18	
	Toplam	49	8,89		
3	Gruplar Arası	3	1,55	0,51	1,05
	Gruplar İçi	46	22,6	0,49	
	Toplam	49	24,1		
4	Gruplar Arası	3	1,75	0,58	082
	Gruplar İçi	46	14,7	0,32	
	Toplam	49	16,5		

P<0,05

Tabloya göre alt problemlerin sahip oldukları p değeri 0,05'ten büyük olduğu için dershanede çalışan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin alt problemler üzerindeki görüşlerinde eğitim durumlarının etkisi görülmemektedir denilebilir.

Dershanede çalışan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin sahip oldukları branşın alt problemler üzerinde herhangi bir etkisini olup olmadığına tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Analizin sonuçları Tablo 50'de gösterilmiştir.

Tablo 50: Dershane Öğretmenlerinin Branşının Alt Problemlere Etkisi

Alt Problemler	Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F
1	Gruplar Arası	2	0,26	0,13	

	Gruplar İçi	47	7,22	0,15	0,42
	Toplam	49	7,49		
2	Gruplar Arası	2	0,71	0,35	
	Gruplar İçi	47	8,17	0,17	0,14
	Toplam	49	8,89		
3	Gruplar Arası	2	0,34	0,17	
	Gruplar İçi	47	23,8	0,50	0,71
	Toplam	49	24,1		
4	Gruplar Arası	2	1,12	0,56	
	Gruplar İçi	47	15,3	0,32	0,18
	Toplam	49	16,5		

$P < 0,05$

Tabloya göre dershanede görev yapan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin branşları göz önüne alındığında farklı görüşlerinin olmadığı söylenebilir.

Resmî ortaöğretim kurumlarında çalışan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin öğrenim düzeylerinin alt problemler üzerindeki etkisine bakılmıştır. Test sonucu elde edilen bilgiler Tabloda sunulmuştur.

Tablo 51: Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenim Düzeylerine Göre Alt Problemlerin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Öğrenim Dzeyi					
		1	2	3	4
Yükseköğretmen Okulu	N	-	-	-	-

	\bar{X}	-	-	-	-
	S	-	-	-	-
Enstitü	N	2	2	2	2
	\bar{X}	2,5	3,66	4	3,5
	S	0,7	0,47	0	0,7
Yüksekokul	N	3	3	3	3
	\bar{X}	2,58	3,44	3,66	3,33
	S	0,38	0,19	0,57	0,57
Lisans	N	41	41	41	41
	\bar{X}	2,66	3,59	3,63	3,4
	S	0,36	0,4	0,69	0,6
Yüksek Lisans	N	4	4	4	4
	\bar{X}	2,87	3,75	4	3,62
	S	0,75	0,16	0	0,25
Doktora	N	-	-	-	-
	\bar{X}	-	-	-	-
	S	-	-	-	-
Toplam	N	50	50	50	50
	\bar{X}	2,67	3,6	3,68	3,42
	S	0,4	0,38	0,65	57

Tabloya göre resmî ortaöğretim kurumlarında çalışan örneklem grubu içerisinde Yüksek Öğretmen Okulu mezunu bulunmamaktadır. Bu nedenle değişkenin alt problemler üzerinde bir etkisi olduğu söylenemez.

Tabloya göre örneklem grubu içerisinde 2 tane Enstitü mezunu bulunmaktadır. Alt problem üzerindeki etkilerine baktığımızda en fazla yığılmanın 3. alt problem üzerinde olduğu ($\bar{X}=4$) görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı üniversiteye giriş sınavı Türkçe soruları içerisinde Edebiyat sorularının yeniden sorulması gerektiğini dile getirmektedirler. Enstitü mezunu Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri Edebiyat sorularının yeniden adaylara yöneltilmesini istemektedirler. En az yığılmanın olduğu alt problem ise 1.'dir ($\bar{X}=2,5$). Öğretmenler, ortaöğretimde verilen eğitimin üniversiteye giriş için yeterli olmadığını söylemektedirler.

Tabloya göre örneklem grubu içerisinde 3 tane yüksekokul mezunu bulunmaktadır. 3. alt problem üzerinde bir yığılma yaptıkları gözlenmektedir. Bu yığılmaya göre yüksekokul mezunu öğretmenlerin üniversiteye giriş sınavı Türkçe soruları içerisinde Edebiyat sorularının yeniden sorulmasını istemektedirler denilebilir.

Tabloya göre ortaöğretim kurumunda çalışan 41 öğretmen lisans mezunudur. Lisans mezunlarının alt problemler hakkındaki kanaatlerine bakıldığında 3. alt problem ve 2. alt problem üzerinde yığılma yaptıkları görülür. Buna bağlı olarak öğretmenler, Türkçe sorularının içeriğinde bir değişikliğe gidilmesini ve Edebiyat sorularının yeniden sınav bünyesine alınması gerektiğini ifade etmektedirler. 1. alt probleme bakıldığında en az yığılmanın bu problem üzerinde olduğunu görmekteyiz. Öğretmenlerin bir kısmı ortaöğretim müfredatının sınavı kazanmak için yeterli eğitimi verdiğini düşünürken bir kısmı aynı düşünceyi paylaşmamaktadır.

Tabloya göre örneklem grubu içerisinde 4 tane ortaöğretim kurumunda çalışan yüksek lisans mezunu öğretmen bulunmaktadır. Alt problemler hakkındaki kanaatlerine bakıldığında 3. alt problem ve 2. alt problem üzerinde yığılma yaptıkları görülür. Buna bağlı olarak öğretmenler, Türkçe sorularının içeriğinde bir değişikliğe gidilmesini ve Edebiyat sorularının yeniden sınav bünyesine alınması gerektiğini ifade ediyorlar. 1. alt probleme bakıldığında en az yığılmanın bu problem üzerinde olduğunu görmekteyiz. Öğretmenlerin bir kısmı ortaöğretim müfredatının sınavı kazanmak için yeterli eğitimi verdiğini düşünürken bir kısmı aynı düşünceyi paylaşmamaktadır.

Tabloya göre örneklem grubu içerisinde Doktora mezunu öğretmen bulunmadığı için alt problemler üzerine değerlendirme yapmak mümkün gözükmemektedir.

Tabloya göre genel bir değerlendirme yapmak gerekirse öğretmenler arasında lisans mezunları çoğunluktadır. Yüksek lisans mezunu öğretmenler ikinci sırada, yüksekokul mezunu öğretmenler üçüncü sırada, enstitü mezunu öğretmenler de beşinci sıradadır. Ankete katılan ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin genel olarak yığılma yaptığı alt problem 3.'dür ($\bar{X} = 3,68$). Yığılmanın en az olduğu problem ise 1.'dir ($\bar{X} = 2,67$).

Ortaöğretim kurumlarında çalışan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin öğrenim düzeylerinin alt problemler üzerinde bir etkisi olup olmadığına tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 52: Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyinin

Alt Problemlere Etkisi

Alt Problemler	Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F
1	Gruplar Arası	3	0,25	0,83	0,49
	Gruplar İçi	46	7,80	0,17	
	Toplam	49	8,05		
2	Gruplar Arası	3	0,17	0,57	0,37
	Gruplar İçi	46	7,10	0,15	
	Toplam	49	7,27		
3	Gruplar Arası	3	0,70	0,23	0,53
	Gruplar İçi	46	20,1	0,43	
	Toplam	49	20,8		
4	Gruplar Arası	3	0,21	0,72	0,89
	Gruplar İçi	46	15,9	0,34	
	Toplam	49	16,1		

P<0,05

Tabloya göre her bir alt problem için p değerlerinin 0,05'ten büyük olması nedeni ile alt problemlerle öğretmenlerin öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenemez.

Ortaöğretim kurumlarında çalışan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin sahip oldukları meslekî kıdemlerinin alt problemler üzerinde bir etkisi olup olmadığına tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 53: Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Meslekî Kıdemlerinin Alt Problemlere Etkisi

Alt Problemler	Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F
1	Gruplar Arası	3	0,18	0,06	0,36
	Gruplar İçi	46	7,86	0,17	
	Toplam	49	8,05		
2	Gruplar Arası	3	0,22	0,76	0,49
	Gruplar İçi	46	7,04	0,15	
	Toplam	49	7,27		
3	Gruplar Arası	3	2,31	0,77	1,91
	Gruplar İçi	46	18,5	0,40	
	Toplam	49	20,8		
4	Gruplar Arası	3	2,86	0,95	3,29
	Gruplar İçi	46	13,3	0,29	
	Toplam	49	16,1		

P<0,05

Tabloya göre her bir alt problem için p değerlerinin 0,05'ten büyük olması nedeni ile alt problemlerle öğretmenlerin meslekî kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenemez.

Tablo 54: Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Meslekî Kıdemlerine Göre, Alt Problemlerin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Problemler		Mesleki Kıdem			
		1	2	3	4
1—5 Yıl	N	9	9	9	9
	\bar{X}	2,72	3,72	3,88	3,77
	S_x	0,26	0,28	0,33	0,44
6—10 Yıl	N	24	24	24	24
	\bar{X}	2,69	3,54	3,54	3,18
	S_x	0,44	0,41	0,77	0,58
11—15 Yıl	N	7	7	7	7
	\bar{X}	2,67	3,61	3,42	3,64
	S_x	0,34	0,48	0,78	0,55
16 + Yıl	N	10	10	10	10
	\bar{X}	2,55	3,63	4,00	3,50
	S_x	0,40	0,38	0,65	0,57
	N	50	50	50	50

Σ Toplam	N	50	50	50	50
	\bar{X}	2,67	3,60	3,68	3,42
	$S_{\bar{x}}$	0,40	0,38	0,65	0,57

Tabloya göre ortaöğretim kurumlarında görev yapan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin sahip oldukları kıdeme göre alt problemlere bakış tarzlarının farklılık gösterdiğini söylemek mümkündür. 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler 1. alt problemde görüş ayrılıkları yaşarken ($\bar{X}=2,72$), 2., 3. ve 4. alt problemde çoğunluğun aynı fikire sahip olduğu aritmetik ortalama değerlerinden ($\bar{X}=3,72$ $\bar{X}=3,88$ $\bar{X}=3,77$) yola çıkılarak söylenebilir.

Tabloya göre resmî ortaöğretim kurumunda çalışıp 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin kendi aralarında 1. alt problem açısından bir görüş birliğine varamadıkları, diğer alt problemlerde ise kendi aralarında uyumlu oldukları söylenebilir. 6-10 yıllık öğretmenler arasında 2. ve 3. alt problem üzerinde aynı oranda bir yığılma ($\bar{X}=3,54$) yaptıkları gözlenmektedir.

Tabloya göre 11-15 yıl arası kıdeme sahip olan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin hemen hemen bütün alt problemler üzerinde ortalama aynı kanaatte olduklarını söylemek mümkündür. Aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında 1. alt problem için bu değer $\bar{X}=2,67$, 2. alt problem için $\bar{X}=3,61$, 3. alt problem için $\bar{X}=3,42$, 4. alt problem için $\bar{X}=3,64$ olduğu görülmektedir. Bu değerlere göre alt problemler açısından en fazla görüş birliğine varılan 4. alt problemdir, onu 2. alt problem izlemektedir.

Tabloya göre 16 ve 16 yılın üstünde kıdeme sahip olan öğretmenlerin alt problemler üzerindeki etkisine bakıldığında dağılımın oldukça dağınık olduğu gözlenmektedir. 16 ve 16 yılın üstünde bir kıdeme sahip olan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin 3. alt problemde yığıldıklarını ($\bar{X}=4,00$) söylemek mümkündür. 1. alt problemde çok farklı düşüncelerin olduğu ($\bar{X}=2,53$) değerinden anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin, 2. ve 4. alt problem hakkındaki görüşlerinin ortalama değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. 2. alt problem için bu değer $\bar{X}=3,66$ iken 4. alt problem için $\bar{X}=3,50$ 'tir. Bu da gösteriyor ki bu problemler hakkında öğretmenlerin genel kanısı aynıdır.

Tabloya göre genel bir değerlendirme yapıldığında 1. alt problemde çok farklı görüşlerin olduğu ($\bar{X} = 2,55$), diğer alt problemler de is bir yığılmanın olduğu söylenebilir.

Ortaöğretim kurumlarında çalışan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin branşlarının alt problemler üzerinde bir etkisi olup olmadığına tek yönlü varyans analizi ile bakılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir

Tablo 55: Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin branşlarına Göre Alt Problemlere Etkisi

Alt Problemler	Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F
1	Gruplar Arası	2	0,11	0,57	0,33
	Gruplar İçi	47	7,94	0,16	
	Toplam	49	8,05		
2	Gruplar Arası	2	0,02	0,13	0,08
	Gruplar İçi	47	7,24	0,15	
	Toplam	49	7,27		
3	Gruplar Arası	2	0,16	0,08	0,28
	Gruplar İçi	47	20,7	0,44	
	Toplam	49	20,8		
4	Gruplar Arası	2	0,23	0,11	0,34
	Gruplar İçi	4	15,9	0,33	
	Toplam	49	16,1		

P<0,05

Tabloya göre her bir alt problem için p değerlerinin 0,05'ten büyük olması nedeni ile alt problemlerle öğretmenlerin meslekî kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenemez.

Tablo 56: Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Branşlarının Alt Problemlerin Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerler

Alt Problemler		1	2	3	4
		Branş			
Türkçe	N	1	1	1	1
	\bar{X}	2,50	3,66	4,00	3,50
	$S_{\bar{x}}$,	,	,	,
Edebiyat	N	47	47	47	47
	\bar{X}	2,66	3,60	3,68	3,40
	$S_{\bar{x}}$	0,60	0,57	0,96	0,85
Diğeri	N	2	2	2	2
	\bar{X}	2,87	3,50	3,50	3,75
	$S_{\bar{x}}$	0,12	0,16	0,50	0,25
Toplam	N	10	10	10	10
	\bar{X}	2,55	3,63	4,00	3,50
	$S_{\bar{x}}$	0,40	0,38	0,65	0,57
Σ Toplam	N	50	50	50	50
	\bar{X}	2,67	3,60	3,68	3,42

	$S\bar{x}$	0,40	0,38	0,65	0,57
--	------------	------	------	------	------

Tabloya göre ortaöğretim kurumlarında çalışan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin branşlara göre dağılımında Edebiyat öğretmenlerinin yoğunlukta olduğu görülmektedir.

Edebiyat ve Türkçe branşına mensup öğretmenlerinin alt problemlere yaklaşımında 3. alt problem üzerinde bir yığılma yaptıkları görülmektedir.

Alt problemlere yaklaşımlarında dersane ve resmî ortaöğretim kurumunda çalışan öğretmenlerin genel bir değerlendirmesini yapmak için t-testine başvurulmuştur. Testin sonuçları tabloda belirtilmiştir.

Tablo 57: Dersane ve Okul Öğretmenlerinin Alt Problemlere Yaklaşımları

İFADELER	N		\bar{X}		SS		t
	O	D	O	D	O	D	
Üniversiteye giriş Türkçe soruları, ortaöğretimdeki Türk Dili ve Edebiyatı müfredat programının tamamını kapsamamaktadır.	50	50	3,10	3,22	0,83	0,76	-0,74
Üniversiteye giriş sınavında başarılı olabilmek için sadece Türk Dili ve Edebiyatı müfredat programına göre eğitim almak yeterlidir.	50	50	2,36	2,60	0,56	0,75	-1,80
Üniversiteye giriş Türkçe sorularının içeriği ile okullarda uygulanan Türk Dili ve Edebiyatı müfredat programı birbirine paralellik göstermektedir.	50	50	2,74	2,68	0,69	0,58	0,46
Liseyi bitiren öğrencilerin en büyük amacı, üniversiteye girmek olduğuna göre uygulanmakta olan müfredat programı bu amacı karşılayabilecek niteliktedir.	50	50	2,48	2,46	0,73	0,61	0,14
ÖSS öğrencinin yalnızca okuyarak anlama becerisini ölçen bir sınav şekline almıştır, diğer dil becerilerini göz ardı ettiği için dil yeterliliğini ölçtüğü söylenemez.	50	50	3,50	3,56	0,64	0,67	-0,45
Dil bilgisindeki terim kargaşası sınavda öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilemektedir.	50	50	3,42	3,38	0,78	0,72	0,26

1999 yılından itibaren üniversiteye giriş sınavında edebiyat sorusu yer almamaktadır. Edebiyat sorularının üniversiteye giriş sınavında sorulması gerekir.	50	50	3,68	3,42	0,65	0,70	1,91
Müfredat programı, sınav sorularını kapsayacak biçimde değiştirilmelidir.	50	50	3,58	3,34	0,70	0,79	1,59
Üniversiteye giriş Türkçe sınav soruları, müfredat programına göre hazırlanmalıdır.	50	50	3,73	3,24	0,60	0,82	3,40
ÖSS’de dilbilgisi sorularının sayıları artırılarak öğrencinin ilköğretim ve ortaöğretimde kazandığı dil becerileri ölçülmelidir.	50	50	3,42	3,58	0,70	0,53	-1,27

Tabloya göre yapılan t-testi sonucunda sorulan sorulardan 16. sorunun dersane ve okul öğretmenleri arasında ortalama bir farkın olduğu söylenebilir ($t=3,405$ ve $p=0,001<0,05$). Dershanede çalışan öğretmenler Dil Bilgisi sorularının sayısının artırılması yönünde görüş bildirirken, ortaöğretimde çalışanlar bu duruma dersane öğretmenleri kadar sıcak bakmıyor denilebilir.

VI. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar, problem ve alt problemlerin sırasına göre sunulduktan sonra, buna bağlı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Sonuç

Türk Dili ve Edebiyatı (Edebiyat, Kompozisyon, Dil Bilgisi) dersi, ortaöğretim kurumlarında zorunlu ortak kültür dersi olarak haftada dört saat olarak okutulmaktadır.

Sınıflara göre derslerin kendi içerisindeki dağılımı farklılık göstermektedir. Bu dersin ölçme değerlendirme yazılı yoklamalarla olmaktadır. Edebiyat ve Dil Bilgisi dersinin sınavı ortak, Kompozisyon dersinin sınavı ise ayrı yapılmakta; fakat değerlendirme kısmında üç dersin ortalaması alınmaktadır.

Türk Dili ve Edebiyatı 9. sınıf ders programında Edebiyat dersinde, edebiyatın insan ve toplum hayatındaki yeri, tarih içinde Türk Edebiyatının değişim ve gelişimi, edebiyattaki ifade tarzları, manzum ve mensur eserlerden bahsedilmiştir. Dil Bilgisi kısmında ise dilin önemi, ses ve şekil bilgisi konularına yer verilmiştir.

Türk Dili ve Edebiyatı 10. sınıf ders programında, Edebiyat dersinde, edebiyatın diğer bilimlerle olan ilişkisi, Türk Edebiyatının devirleri, edebiyatın amacı, Batı etkisinde gelişen Türk Edebiyatı, Millî Edebiyat hakkındaki konulara ve bu konuları içeren metinlere yer verilmiştir. Dil Bilgisi dersinde işlenecek konular ise imlâ ve noktalama ile kelime türleri olarak belirlenmiştir.

Türk Dili ve Edebiyatı 11. sınıf ders programında Edebiyat dersinde, Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı, Türkiye dışındaki Çağdaş Türk Edebiyatı ve Çağdaş dünya Edebiyatının seçkin örnekleri öğrenciye okutturularak bu konular hakkında öğrencilerin bilgi sahibi olmaları hedeflenmiştir. Dil Bilgisinde işlenilmesi önerilen konular ise kelime grupları, cümle ve imlâ-noktalamadır.

Ortaöğretim kurumlarının bir amacı da kendinden üst bir kuruma öğrenci hazırlamaktır. Bu hazırlama işini öğrenciye üç yıl boyunca kazandırdığı davranışlar ile sağlayacaktır. Günümüzde ortaöğretimin tek amacı buymuş gibi genel bir kanı vardır. Bunun nedeni üniversite kapısındaki yığılmadır.

Ortaöğretim kurumlarında yol gösterici nitelikte olan ders programları sınavlara göre değiştirilemez. Ancak bazı düzenlemelerin yapılması da muhtemel gözükmektedir.

Yapılan incelemeler sonucunda adaylara, 1982 – 2004 yılları arasında ÖSS ve ÖYS’de toplam 1866 Türkçe sorusu yöneltilmiştir. Bu soruların 903 tanesi birinci basamak olan ÖSS’ye, 963 tanesi ikinci basamağı oluşturan ÖYS’ye aittir. ÖYS’de Türkçe sorularının ÖSS’den fazla olmasına rağmen soru sayılarının birbirine yakınlığı 1999 yılından itibaren sınavın tek basamak şeklinde uygulanmasıyla açıklanabilir.

ÖSS ve ÖYS sorularının dağılımına bakıldığında en fazla sorunun ‘Anlam Bilgisi’ konusundan geldiği açıkça görülmektedir. ÖSS’de bu konu içerisinde değerlendirilen paragraf

ile ilgili soru sayısının en az sorulduğu yılda bile 14 adet olması dikkati çekmektedir. ÖYS’de de durum farklı değildir.

1982 – 2004 yıllarındaki soru dağılımına bakıldığında en az sorunun ‘Ses Bilgisi’nden daha sonra da ‘Yapı Bilgisi’nden geldiği görülmektedir. En fazla soru ise anlam bilgisi ve anlatım bozukluklarından gelmiştir.

Bu sonuç, ÖSYM’nin okumayı bilen, okuduğunu anlayan ve anladığından bir sonuç çıkarabilen adayları yükseköğretim programlarından birine yerleştirmede ön plâna çıkardığını düşündürmektedir. ÖSS’de çıkmış toplam sorunun %65’ini, ÖYS’de çıkmış toplam sorunun ise %69’unu ‘Anlam Bilgisi’ soruları teşkil etmektedir. Bu konu ile ilgili sorular ilk yıllarda ‘Sözcükte Anlam’dan gelirken, daha sonraki yıllara bakıldığında ‘Cümlede Anlam’ ve özellikle ‘Paragrafta Anlam’ sorularına bir yönelme olduğu söylenebilir.

ÖSS ve ÖYS’de sözcük türleri, söz dizimi, yapı bilgisi, ses bilgisi ve anlatım bozuklukları ile ilgili konular öğrencinin gramer bilgisini yoklamaktadır.

Her iki tür soru da aslında öğrencinin ana dilini kullanma becerisini ölçer niteliktedir. İlk soru tipi ile adayın ana diline olan hâkimiyeti, ikinci soru tipi ile ise adayın ana dilini meydana getiren kuralları bir bütün olarak algılayıp, o kuralları kullanabilme becerisi ölçülmektedir.

‘Anlam Bilgisi’ sorularının yüksek bir orana sahip olması, müfredat programına uygun bir tablo çizmektedir. Çünkü Türkçe öğretiminin öncelikli sorumluluğu, öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini bilimsel bir anlayış ile plânlı bir biçimde geliştirmektir. Bu durumda, Öğrenci Seçme sınavının tek bir beceriyi ölçer nitelikte olduğu ve diğer becerileri gözardı ettiği söylenebilir.

Programa bakıldığında Dil Bilgisi derslerinde öğretilecek konular açıkça belirtilmiştir. Ancak Dil Bilgisi derslerinin uygulaması konusunda programda net bir ifadeye rastlanmamaktadır. Bu durum derslerin öğretmen merkezli ve öğretmenin inisiyatifi doğrultusunda işlendiği izlenimini vermektedir. Dolayısıyla ne kadar bir sürede hangi amaçlar kazandırılmaktadır sorusuna net bir cevap vermek mümkün değildir. Programın içeriğinde yer almayan ‘Anlatım Bozukluğu’ konusundan ÖSS’de her yıl ortalama 4 soru sorulmaktadır. Ortaöğretimde işine yarayan bilgiyi bulamayan öğrenci, dersanelere yönelmektedir. TED tarafından yapılan bir araştırmaya göre öğrenciler, sınavda soru çıkmayan dersleri gereksiz görmektedirler (Türkiye’de Üniversiteye Giriş Sistemi, 2005).

Bu aksaklıkların giderilmesi için üniversiteye giriş sınav soruları MEB ile ortak hazırlanmalı veya MEB'nin görüşüne başvurulmalıdır.

Bu durum öğretmen görüşlerine göre değerlendirilecek olursa;

Ankete katılan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin %41'i *üniversiteye giriş sınav sorularının uygulanan Türk Dili ve Edebiyatı müfredat programını kapsadığını* düşünmektedir. *Müfredat programı ile üniversiteye giriş Türkçe sorularının birbirine paralel olduğu* görüşüne kısmen katılan öğretmenlerin oranı ise %51'dir. Buna rağmen *müfredat programına göre eğitim almanın sınavda başarılı olmak için yeterli olmadığını* ifade eden öğretmenlerin oranı %59, *programın öğrencilerin sınavı kazanma amacına hizmet etmediğini* ifade eden öğretmenlerin oranı ise %63'tür. *ÖSS'nin yalnızca okuma-anlama becerisini ölçer bir sınava dönüştüğünü ve diğer dil becerilerini ölçmediğini* dile getiren öğretmenlerin oranı %62'dir. *Müfredat programının üniversiteye giriş Türkçe sorularına göre yeniden düzenlenmesi gerektiğini* ifade eden öğretmenler %62'lik bir yüzdeye sahipken, *sınav sorularının uygulanmakta olan müfredat programına göre hazırlanması gerektiği* konusunda görüş bildiren öğretmenlerin oranı ise %65'tir. Buna bağlı olarak 1999 yılında sınav sisteminde yapılan değişiklik nedeni ile Türkçe sorularının içeriğinden çıkarılan *Edebiyat sorularının yeniden sorulmasını* isteyen öğretmenlerin oranı %66, *Dil Bilgisi sorularının sayıları artırılarak öğrencinin o zamana kadar edindiği ana dilini kullanma becerisinin ölçülmesini* isteyen öğretmenlerin oranı ise %57'dir. *Dil bilgisindeki terim kargaşasının öğrenciyi olumsuz yönde etkilediğini* belirten öğretmenlerin oranı ise %55'tir.

Yapılan değerlendirmeler sonucunda elde edilen sonuçlar aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

1. Dershane ve resmî ortaöğretim kurumlarında çalışan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin bir kısmı liselerde verilen Türk Dili ve Edebiyatı eğitiminin üniversiteye giriş sınavını kazanmak için yeterli olduğu görüşünü savunmaktadırlar. Bunun nedeni olarak sınavda çıkan soruların konu başlıklarının ders programında olduğunu ifade etmektedirler. Durum böyle olduğu hâlde öğrencilerin dershanelere yönelmelerine sebep olarak da Türk Dili ve Edebiyatı dersine ayrılan süre ile öğretmenin dersteki tutumunu göstermektedirler.

Dershane ve resmî ortaöğretim kurumlarında çalışan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin bir kısmı ise liselerde verilen Türk Dili ve Edebiyatı eğitiminin üniversiteye

giriş sınavını kazanmak için yeterli olmadığını söylemektedir. Bu durumun dayanak noktası, müfredat programında derslerin içeriği belirtilmiş; ancak bu derslerin nasıl işleneceği konusunda bir bilgi verilmemiş dahası derslere ayrılacak sürenin dahi net olarak belirtilmemiş olması şeklinde düşünülmektedir. Buna bağlı olarak ortaöğretimde verilen eğitimin tamamen öğretmene endekslenmesi bu dersin hedeflerine tam olarak ulaşamamasına neden olmaktadır.

2.Ankete katılan öğretmenler üniversiteye giriş sınavının içeriğinde değişiklik yapılması gerektiğini, sınavda çıkacak soruların dağılımının Türk Dili ve Edebiyatı ders programı göz önüne alınarak yapılmasının uygun olacağını, bu sayede ortaöğretimin amacını tam anlamıyla yerine getirebileceğini ifade etmektedirler.

3.Dershanede de çalışan öğretmenler de resmî ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler de sınav kapsamında yer alan Türkçe sorularının içeriğinde değişiklik yapılması doğrultusunda görüş bildirmişlerdir. Türkçe sorularının Türk Dili ve Edebiyatı dersinin tamamından hazırlanmasını istemektedirler. 1999 yılında sınav sisteminde yapılan değişiklik nedeni ile üniversiteye giriş Türkçe sorularının içeriğinden Edebiyat soruları çıkarılmıştır. Bu durum yükseköğretime girmeyi tek amaç hâline getirmiş öğrencilerin derse karşı olan tutumlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bütün bu olumsuzlukları gidermek ve öğrencinin Edebiyat dersinde öğrendiği davranışları ölçmek için üniversiteye giriş sınavında Edebiyat sorularının yeniden adaylara yöneltilmesi öğretmenler tarafından önerilmektedir.

4.Üniversiteye giriş Türkçe sorularının dağılımına bakıldığında ‘Anlam Bilgisi’ sorunlarının yoğunlukta olduğu görülmektedir. Bu durum sınavın öğrencinin sadece bir becerisini ölçer nitelikte hazırlandığı gibi bir kanı uyandırmaktadır. Özellikle dershanede çalışan öğretmenler, sınavın içeriğinde yer alan Dil Bilgisi sorularının sayıları artırılarak öğrencinin o zamana kadar kazandığı ana dilini kullanma becerisinin ölçülmesi gerektiğini dile getirmektedirler.

Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgulara ve bunların değerlendirilmesiyle elde edilen sonuçlara göre ileri sürülebilecek öneriler aşağıda maddeler hâlinde verilmiştir.

1. Türk Dili ve Edebiyatı dersi müfredat programı içerisinde değerlendirilen Edebiyat, Kompozisyon ve Dil Bilgisi derslerinin aralarında çok yakın bir ilişki bulunmakla beraber, amaçları, konuları, işlevleri, ğretim yöntemleri farklıdır. Bu nedenle bu dersler her biri kendi amacına ve farklı öğretme yöntem-tekniklerine uygun olarak verilmelidir.
2. Dilin öğretilmesi; onun kurallarının, yapı ve işleyişinin uygulamalı olarak kavratmaktır. Bunun için Dil Bilgisi dersi bağımsız bir ders olarak işlenmeli ve Dil Bilgisi dersi alan ayırt edilmeksizin bütün öğrencilere eşit olarak okutulmalıdır.
3. Türk Dili ve Edebiyatı müfredat programında Kompozisyon dersinin amacı, okuma, anlama ve anladıklarını söz ve yazı ile anlatmak, öğrencileri yazı yazmaya, ve etkili konuşmaya alıştırmak olarak verilmiştir. Kompozisyon dersi, eğitim ve öğretimin teorik olmaktan kurtarılıp pratik hâle getirilmesi için bağımsız bir ders olarak işlenmelidir.
4. 1999 yılından itibaren sınavın içeriğinden Edebiyat soruları çıkarılmıştır. Türk Dili ve Edebiyatı müfredat programına bakıldığında, programın Edebiyat konuları bakımından oldukça yüklü olduğu görülmektedir. Öğrencinin bu derste kazandığı bilgi ve beceriyi ölçer nitelikte bir sınav yapılmamaktadır. Bu durum, ortaöğretimdeki Edebiyat derslerine olan ilginin azalmasına neden olmuştur. Sınavın içeriğinde Edebiyat sorularına yediden ve ders programındaki ağırlığı oranınca yer verilmelidir
5. Üniversiteye giriş sınavlarında çıkan sorular ortaöğretimde verilen bilgilere paralel hazırlanmalıdır. Edebiyat, Dil Bilgisi ve Kompozisyon derslerinin ğretim programındaki ağırlığınca bu konular niversiteye giriş sınavında

adaylara sorulmalıdır. Bunun için ÖSYM ile MEB ortak bir çalışma yürütmelidir.

6. Üniversiteye giriş sınavlarında öğrencinin sadece okuma becerisini ölçmekle yetinilmemeli diğer becerileri de ölçen sorular hazırlanmalıdır.
7. Üniversiteye giriş sınavı Türkçe soruları içerisinde Dil Bilgisi sorularının sayıları artırılarak öğrencinin ana diline olan hâkimiyeti ölçülmelidir.
8. Okullarda uygulanmakta olan öğretim programı, Ders Geçme ve Kredi Sistemine göre düzenlenmiştir. Bu program tekrar gözden geçirilerek Ders Geçme Sistemine göre yeniden ele alınmıştır; ancak programdaki bu yeniden yapılanma da üniversiteye giriş sınavını tam kapsamamaktadır. Bu durum akademik bir çalışma olarak ele alınmalıdır.
9. Üniversiteye giriş sistemi eğitimin bütün kademelerini içine alacak şekilde yeniden yapılandırılmalıdır.

Özet olarak;

Araştırmacılara; konunun değişik yönleri ile ele alınarak incelenmesi,

MEB'e; Türk Dili ve Edebiyatı ders programının, değişen öğrenim ve sınav sistemi düşünülmek üzere yeniden gözden geçirilmesi,

ÖSYM'ye; öğrencilerin ortaöğretimde aldıkları ders ve içerikleri ölçer nitelikte sınav sorusu hazırlaması önerilmektedir.

Ortaöğretimin amaçlarından biri kendinden bir üst eğitim kurumuna öğrenci hazırlamaktır. Ortaöğretimde verilen derslerin daha verimli geçmesi ve ortaöğretimin amaçlarından birini yerine getirebilmesi için üniversiteye giriş sınavlarında çıkan soruların uygulamada olan müfredata paralellik göstermesi gerekmektedir. Bu durum öğrencinin sınavdaki başarısını da olumlu yönde etkileyecektir.

KAYNAKÇA

ADALI, Oya, (1983), Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne, *Türk Dili, Dil Öğretimi Özel Sayısı*, S. 379-380, Temmuz-Ağustos, Ankara.

AKSAN, Doğan, (1983), Sözcük Türleri, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

AKSAN, Doğan, (1988), Ortaöğretimde Türk Dili Öğretimini Geliştirme Yolları, *Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı*, Ankara.

ALTINER, İsmail, (1996), Üniversite Giriş Sınavlarında (ÖSS – ÖYS - YÖS) Yabancı Dil ve Ana Dil Olarak Türkçe Testleri ile Yabancılar İçin Türkçe Kitaplarındaki Türkçe Testleri Üzerine Açıklayıcı ve Eleştirel Bir Yaklaşım, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

ANTEL, Sadrettin Celal, (1943), Tanzimat Maarifi, Tefeyyüz Kitap Evi, İstanbul.

ARSLAN, Metin, İ. H. MİRİCİ, M. YAMAN, (2001), Millî Eğitimin Yasal Dayanağı Mevzuat – I, Anıttepe Yayıncılık, Ankara.

AŞKAR, P, (1985), Yükseköğretime Öğrenci Seçme Yerleştirme Sisteminin Geçerliliği, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

ARTUÇ, Fatih, (1997), 1981 – 1995 Yılları Arasında ÖSS ve ÖYS’de Çıkmış Türkçe Sorularının Dilbilgisel Açından İncelenmesi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.

Avrupa Birliğine Üye Ülkelerde Yükseköğretime Geçiş, (1996), MEB, Ankara.

DEMİR, Celal, (1997), Atatürk Döneminde Bir ve Tam Devreli Liselerde (Ortaokul ve Liselerde) Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi ve Öğretimi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

DİRİK, Zahit, (1990), Lise Programlarında Ortak Kültür Derslerinin Yeri ve Rolü “Bursa İl Merkezindeki Liselerde Yapılan Bir Araştırma”, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Bursa.

DOĞAN, Oya, (2002), Türkiye’de Özel Dershaneler, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tez, Muğla.

DOĞANAY, Hayati, (1989), Coğrafya ve Liselerimizde Coğrafya Öğretim Programları, *Cografya Araştırmalar Dergisi*, S. I, s. 7 – 2, İstanbul.

DUMAN. Asiye, (1997), 1923 – 1957 Yılları Arasında Ortaokul ve Liseler İçin Hazırlanan Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Programları Üzerine Bir İnceleme, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

DURSUNOĞLU, Halit, (2002), Öğrenci seçme Sınavlarındaki Türkçe Sorularının Ortaöğretimdeki Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı İle Karşılaştırılması, Erzurum Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum.

EDİSKUN, Haydar, Türk Dilbilgisi, Remzi Kitabevi, İstanbul.

ERCİLESUN, A. Bican, (1996), Türk Diliyle İgili Sorunlar, *Millî Eğitim Dergisi*, S. 129, Ankara.

ERGİN, Muharrem, (1972), Türk Dil Bilgisi, Boğaziçi Yayınları, İstanbul.

ERİŞEN Satı, (1978), Son Türk Dili ve Edebiyatı Programı Üzerine, *Türk Dili*, S.326, Ankara.

ERTÜRK, S., (1986), Eğitimde Program Geliştirme, Yelkentepe Yayınları, Ankara.

GÖĞÜŞ, Beşir, (1978), Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi, Gül Matbaası, Ankara.

GÖĞÜŞ, Beşir, (1983), Ana Dili Eğitimi Programlarının Niteliği, *Türk Dili Dil Öğretim Özel Sayısı*, S.379, Ankara.

GÖĞÜŞ, Beşir, (1994), Edebiyat ve Eğitim, *Çağdaş Türk Dili Dergisi*, S.81, Ankara.

GÖĞÜŞ, Beşir, (1995), Liselerimizde Türk Dili ve Edebiyatı Derslerinin Amaçları, *Dil Dergisi*, S.29, Ankara.

GÖKTÜRK, Akşit, (1986), Dil ve Edebiyat Öğretiminde yeni Yaklaşımlar, *Ortaöğretim Kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi ve Sorunları*, TED, Ankara.

HACIEMİNOĞLU, Necmettin, (1963), Okullarda Türkçe Dersleri, *Türk Kültürü*, S.8.

HEKİMOĞLU, Saim, Ortaöğretimde Türk Dili ve Edebiyatı Dersini Nasıl Daha Verimli Hâle Getirebiliriz? (Panel II), *Ortaöğretim Kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi ve Sorunları*, TED, Ankara.

İMLÂ KILAVUZU, (1996), Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

İŞMAN, AYTEKİN, (1998), Türk Eğitim Sisteminde Ölçme ve Değerlendirme, Değişim Yayınları, Adapazarı.

KANTEMİR, ENİSE, (1976), Türkiye’de Liselerde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi, MEB, İstanbul.

KANTEMİR, ENİSE, (1986), Ortaöğretimde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimine Genel Bir Bakış, *Ortaöğretim Kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi ve Sorunları*, TED, Ankara.

KARAKAYA, İSMAİL, (2002), Ortaöğretim Kurumları ÖSS Sınavının Yordama Geçerliliğine İlişkin Bir Araştırma, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

KARAKUŞ, İDRİS, (1996), Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Müfredat Programları ve Ders Kitapları Ana Dili Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

KARAKUŞ, İDRİS, (2000), Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi, Anıttepe Yayıncılık, Ankara.

KARAKUŞ, İDRİS, (2002), Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi, Anıttepe Yayıncılık, Ankara.

KARAMAN, İBRAHİM, (2001), Ortaöğretim Başarı Ölçütleri İle ÖSS Puanları Arasındaki İlişkinin Araştırılması, Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum.

KAVCAR, CAHİT, (1982), Edebiyat ve Eğitim, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.

KAVCAR, CAHİT, (2003), Türkçe Öğretiminde Yeni Yapılanma Çalışmaları, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, S.13, s.28, Ankara.

KOCA, SİBEL, (1999), Ortaöğretim Fizik Dersi Müfredat Programının Değerlendirilmesi ve Alternatif Bir Fizik Programı, Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

KORKMAZ, ZEYNEP, (1980), İnsan Varlığından Millet ve Kültür Varlığına Uzanan Dil, *Millî Kültür*, Temmuz, Ankara.

KORKMAZ, Zeynep, (1992), Gramer Terimleri Sözlüğü, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

KORKUT, Hüseyin, (2002), Sorgulanan Yükseköğretim, Anı Yayıncılık, Ankara.

KÖKLÜ, Mehmet, (1998), Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçişi Etkileyen Faktörlerin İstatiksel Analizi ve Uygulaması, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

KÖŞKER, Nilüfer, (2003), Ortaöğretim Kurumlarında Coğrafya Dersi Müfredat Programı İle Üniversite Sınavlarında Çıkan Coğrafya Sorularının Karşılaştırılması, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

KUTLUER, Saliha, (2001), Üniversiteye Giriş Sınavlarındaki Sistem Değişikliğinin Ortaöğretim Kurumları ve Özel Dershanelere Etkileri Üzerine Bir İnceleme, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

LAURİLLARD, L., (2002), Essentials of Psychological Testing, New York: Harper&Row Publishers.

Liseler Ders Programı, (1998), MEB, Ankara.

Liseler Mevzuatı, www.meb.gov.tr

MEB, 7. Millî Eğitim Şûrası, İstanbul.

MEB, 8. Millî Eğitim Şûrası, (1991), İstanbul.

MEB, 9. Millî Eğitim Şûrası, (1975), İstanbul.

MEB, 10. Millî Eğitim Şûrası, (1981), Ankara.

MEB, 12. Millî Eğitim Şûrası, (1989), İstanbul,

MEB, 15. Millî Eğitim Şûrası, (1996), Ankara.

Resmî Gazete, (1964), Nu. 11868.

Resmî Gazete, (1973), Nu. 14574.

Resmî Gazete, (1995), Nu.22297.

ORAL, T., (1972), Lise Başarı Ölçütleri İle ÖSYS Puanları Arasındaki Uyum, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

ÖSYM, 1982 – 1998 Soru Kitapçıkları, Ankara.

ÖSYM, (2002), 2002 ÖSS Öğrenci Seçme Kılavuzu.

ÖZBAY, Murat, (2003), Türkçe Öğretiminde Hedef-Araç İlişkisinin Ders Kitabı Örneğinde Değerlendirilmesi, *TÜBAR*, C.XIII, Bahar, Niğde.

ÖZDEMİR, Emin, (1983), Ana Dili Öğretimi, *Türk Dili Dil Öğretim Özel Sayısı*, S.379, Ankara.

ÖZDEN, Y., (2000), Eğitimde yeni Değerler, PegamA, Ankara.

SEVER, Sedat, (2001), Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğrenme Öğretme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 34, S.1-2, Ankara.

SÜLÜN, Ali, (2002), Üniversite Seçme Sınavlarında Yöneltiln Biyoloji Sorularının Ortaöğretim Biyoloji Öğretim Programıyla Uygunluğu ve Bu Alandaki Başarısızlığın Sebepleri, Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum.

ŞİMŞEK, Rasim, (1983), Çağdaş Eğitimde Ana Dilinin Yeri, *Türk Dili Dil Öğretim Özel Sayısı*, S.379, Ankara.

ŞİMŞİR, Bilal, (1992), Türk Yazı Devrimi, TTK, Ankara.

TEKİN, Halil, (1980), Okullarımızda Türkçe Eğitimi, Mars Matbaası, Ankara.

TEKİN, Halil, (1991), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Yargı Yayınları (6. Basım), Ankara.

TEZBAŞARAN, Ata, (1991) Yükseköğretime Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sisteminde 1987 Yılında Yapılan Değişiklikler Üzerine Bir Araştırma, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

TİMURTAŞ, F, Kadri, (1964), Memleketimizde Edebiyat Öğretimi, *Türk Kültürü*, S.18

TOK, Tülay vd. (1999), Çin Halk Cumhuriyeti İle Türkiye Yükseköğretim Sisteminin Karşılaştırılması, *Öğretmen Dünyası*, S.150

TOPALOĞLU, Ahmet, (1989), Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü, Ötüken Yayınları, İstanbul.

TOSUNOĞLU, Mesiha, (2002), Türkçe Öğretiminde Okuma Alışkanlığı ve Çocukların Okuma Eğilimleri, *Türk Dili, Dil Bayramının 70. Yılı Özel Sayısı*, S. 609, Eylül, Ankara.

TUNAY, Uğur, (1992), Lise Öğrencilerine Özel Dershanelere İten Faktörler, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

TÜRKÇE SÖZLÜK I - II, (1988), Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

Türkiye'de Üniversiteye Geçiş Sistemi, (2005), TED, Ankara.

TYLER, Ralph, (1959), Basic Principles of Curriculum and Instruction, Chicago.

ÜNAL, A., (2000), ÖSYM Tarafından Uygulanan ÖSS ve ÖYS Kimya Soruları İle Ortaöğretim Kimya Müfredatının Karşılaştırılması, Gazi Üniversitesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

YÜCEL, Hasan Ali, (1938), Türkiye'de Ortaöğretim, MEB, İstanbul.

[www. eurodice.com](http://www.eurodice.com)

www.meb.gov.tr/ogretimprogramlari

www.osym.gov.tr/sorular

EKLER

EK –1: Anket Formu

Sayın Öğretmenim,

Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde Araştırma Görevlisi olarak çalışmaktayım.

Bu anket ile elde edilen veriler, “Ortaöğretim Müfredat Programı İle Üniversiteye Giriş Sınavında Çıkan Türkçe Sorularının Karşılaştırılması” adlı yüksek lisans tezinin bir bölümünde kullanılacaktır.

Anket iki bölümden oluşturulmuştur. Birinci bölüm kişisel özellikleri, ikinci bölüm ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı müfredat programları ile üniversiteye giriş sınavları arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirileceği kısmı kapsamaktadır.

Lütfen her soruyu dikkatle okuyup ölçekte size uygun olan seçeneği (X) işareti ile belirtiniz.

İlgi ve yardımlarınıza teşekkür eder, saygılar sunarım.

Deniz MELANLIOĞLU

Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Türkçe Eğitimi Bölümü Araştırma Görevlisi

1. BÖLÜM

1. Görev yaptığınız il:

2. Çalıştığınız kurum: Dershane () Okul ()

3. Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()

4. Kıdeminiz: 5 () 6- 10 () 11- 15 () 16+ ()

5. Branşınız:

() Türkçe Öğretmeni

() Edebiyat Öğretmeni

() Diğer (Yazınız)

6. Öğrenim Düzeyiniz:

() Yüksek Öğretmen Okulu () Lisans

() Enstitü () Yüksek Lisans

() Yüksek Okul () Doktor a () Diğer (Yazınız)

II. BÖLÜM

		Hiçbir Görüşüm Yok	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	TKatılıyorum
1	Üniversiteye giriş Türkçe soruları, ortaöğretimdeki Türk Dili ve Edebiyatı müfredat programının tamamını kapsamaktadır.	()	()	()	()
2	Üniversiteye giriş sınavında başarılı olabilmek için sadece Türk Dili ve Edebiyatı müfredat programına göre eğitim almak yeterlidir.	()	()	()	()
3	Üniversiteye giriş Türkçe sorularının içeriği ile okullarda uygulanan Türk Dili ve Edebiyatı müfredat programı birbirine paralellik göstermektedir.	()	()	()	()
4	Liseyi bitiren öğrencilerin en büyük amacı, üniversiteye girmek olduğuna göre uygulanmakta olan müfredat programı bu amacı karşılayabilecek niteliktedir.	()	()	()	()
5	ÖSS öğrencinin yalnızca okuyarak anlama becerisini ölçen bir sınav şeklini almıştır, diğer dil becerilerini göz ardı ettiği için dil yeterliliğini ölçtüğü söylenemez.	()	()	()	()
6	Dil bilgisindeki terim kargaşası sınavda öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilemektedir.	()	()	()	()
7	1999 yılından itibaren üniversiteye giriş sınavında edebiyat sorusu yer almamaktadır. Edebiyat sorularının üniversiteye giriş sınavında sorulması gerekir.	()	()	()	()
8	Müfredat programı, sınav sorularını kapsayacak biçimde değiştirilmelidir.	()	()	()	()
9	Üniversiteye giriş Türkçe sınav soruları, müfredat programına göre hazırlanmalıdır.	()	()	()	()
10	ÖSS’de dilbilgisi sorularının sayıları artırılarak öğrencinin ilköğretim ve ortaöğretimde kazandığı dil becerileri ölçülmelidir.	()	()	()	()

EK-2: Faktör Yüklere

10 adet değişken 4 alt problem ile açıklanmaktadır. Bu 4 faktörün ölçeğe göre açıkladığı varyans %73 dir.

Communalities

	Initial	Extraction
S7	1,000	,516
S8	1,000	,520
S9	1,000	,768
S10	1,000	,684
S11	1,000	,401
S12	1,000	,644
S13	1,000	,765
S14	1,000	,555
S16	1,000	,643
S18	1,000	,584

Extraction Method: Principal Component Analysis