



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİNE YÖNELİK
ÖLÇME ARAÇLARININ DUYUŞSAL BOYUT AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Elif UYSAL

ORCID: 0000-0002-8138-7133

Danışman

Doç. Dr. Serdar DERMAN

ORCID: 0000-0001-6209-0249

Konya – 2023

ÖN SÖZ

İnsanoğlu var olduğundan bu yana gelişen tüm olaylar, değişimler insanın ihtiyaçlarını belirlemede etkili olmuştur. Yaşadığımız çağda bilginin gücünün fark edilmesiyle birlikte eğitim-öğretime verilen önem artmış ve eğitim-öğretim sürecinin niteliğinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Çağımızın eğitim anlayışı bireyin var olan bilgileri aklında tutmasını bekleyen bir bakış açısından ziyade yaratıcılık ve yenilikçilik, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve işbirliği; medya, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı; esneklik ve uyum, girişimcilik ve öz-yönelim, sosyal ve kültürler arası beceriler, üretkenlik, sorumluluk ve liderlik becerileri gibi 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler yetiştirmektir. Ayrıca insanı diğer varlıklardan ayıran temel vasıfların, örneğin duyuşsal/duygusal tarafların, empati yeteneğinin, insanî duyarlılıkların, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi yetkinliklerin, sorun çözme becerilerinin gelişmesi çok daha fazla önem kazanmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşımla oluşturulan günümüz öğretim programları ile öğrencilerin bahsedilen becerilere sahip olması amaçlanmıştır. Bu becerilerin kazanılıp kazanılmadığını kontrol etmek ve becerileri daha etkin hâle getirmek için devamlı olarak ölçme ve değerlendirme çıktılarının ele alınıp yenileşmeye gidilmesi gerekmektedir. Bu sebeple ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin donanımlı, çok yönlü, üst düzey hedefleri ölçmeye yönelik, bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran nitelikte olması beklenir. Buradan hareketle bilim dünyasına yön veren bilimsel araştırmalarda kullanılan ölçeklerin eğitim camiasına örnek olacak ve doğru verileri ortaya çıkaracak nitelikte olması beklenmektedir. Bu çalışmada Türkçe eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerde bulunan ölçekler duyuşsal boyut açısından incelenmiştir.

Tez çalışmam sırasındaki katkılarından dolayı danışmanım Sayın Doç. Dr. Serdar DERMAN'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Elif UYSAL

Şubat 2023

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	vii
ÖZET	viii
ABSTRACT	ix
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	5
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Varsayımlar	8
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Tanımlar	8
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1. Okuma	10
2.1.1. Okuduğunu Anlama	11
2.1.2. Cumhuriyet Dönemi Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Okuma Becerisi ..	14
2.2. Bloom'un Yenilenmiş Duyuşsal Boyut Taksonomisi	21
2.3 Ölçme ve Değerlendirme.....	27
2.3.1 Türkçe Eğitiminde Ölçme Değerlendirme Anlayışı.....	29
2.3.2 Okuduğunu Anlama Becerisinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi	31
2.4. İlgili Araştırmalar	34
3. YÖNTEM.....	39
3.1. Araştırmanın Modeli	39
3.2. Araştırmanın Çalışma Nesneleri	40
3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri.....	43
3.4. Verilerin Toplanması.....	43
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	43
4. BULGULAR	45
4.1. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Duyuşsal Boyutunu İçeren Ölçek Maddelerinin Tüm Ölçeklerin Toplam Madde Sayısına Göre Dağılımı	45
4.2 Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Duyuşsal Boyutunu İçeren Ölçek Maddelerinin O Ölçekteki Toplam Madde Sayısına Göre Dağılımı	46
4.3. Ölçek Maddelerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Duyuşsal Boyut Basamaklarına Göre İncelenmesi	49

4.3.1 Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Duyuşsal Boyuta Göre Alma Basamağındaki Maddeler.....	50
4.3.2 Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Duyuşsal Boyuta Göre Tepkide Bulunma Basamağındaki Maddeler	82
4.3.3 Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Duyuşsal Boyuta Göre Değer Verme Basamağındaki Maddeler	84
4.3.4 Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Duyuşsal Boyuta Göre Örgütlenme Basamağındaki Maddeler	87
4.4 Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Duyuşsal Boyutu İçeren Maddelerin Tez Türlerine Göre Durumu.....	90
4.4.1 Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Duyuşsal Boyutu İçeren Maddeler Toplamının Tez Türlerine Göre Durumu.....	90
4.4.2 Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Duyuşsal Boyutu Alma Basamağında İçeren Maddelerin Tez Türlerine Göre Durumu	91
4.4.3 Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Duyuşsal Boyutu Tepkide Bulunma Basamağında İçeren Maddelerin Tez Türlerine Göre Durumu.....	91
4.4.4 Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Duyuşsal Boyutu Değer Verme Basamağında İçeren Maddelerin Tez Türlerine Göre Durumu	92
4.4.5 Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Duyuşsal Boyutu Örgütlenme Basamağında İçeren Maddelerin Tez Türlerine Göre Durumu	93
4.5 Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Duyuşsal Boyutunu İçeren Maddelerin Madde Tiplerine Göre Dağılımı	94
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	96
5.1. Tartışma.....	96
5.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Tartışma	96
5.1.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Tartışma	98
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma	100
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma	105
5.1.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Tartışma	106
5.2. Sonuç.....	108
5.3. Öneriler.....	110
KAYNAKLAR.....	112
EKLER.....	119

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Okuduğunu Anlama Becerisinin Değerlendirilmesine Yönelik Ölçme Araçlarının Duyuşsal Boyut Açısından İncelenmesi başlıklı tez çalışmamın toplam **120** sayfalık kısmına ilişkin, 27/02/2023 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%20** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

27/02/2023

Elif UYSAL

Doç. Dr. Serdar DERMAN

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

27/02/2023

Elif UYSAL



SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar

EK1: birinci ek

M1: birinci madde

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

T1: birinci tez

TDÖP: Türkçe Dersi Öğretim Programı

Ö1: birinci ölçek

vb.: ve benzeri, ve bunun gibi

vd.: ve diğerleri

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİNE YÖNELİK ÖLÇME ARAÇLARININ DUYUŞSAL BOYUT AÇISINDAN İNCELENMESİ

Elif UYSAL

Bu araştırmanın amacı Türkçe eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerde kullanılan okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesine yönelik ölçeklerde duyuşsal boyuta ne kadar yer verildiğini tespit etmektir. Bu amaçla YÖK tez merkezinde yer alan lisansüstü tezler tarama modeliyle listelenmiştir. Araştırmanın verilerini Türkçe eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerdeki okuma becerisini değerlendirmeye yönelik ölçekler oluşturduğundan nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Ölçek maddeleri olduğu gibi ele alınıp, Bloom'un yenilenmiş duyuşsal boyut taksonomisi kapsamında maddelerin içerik analizi yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak yenilenmiş Bloom taksonomisi duyuşsal boyut basamaklarına göre araştırmacı tarafından oluşturulan duyuşsal boyut formu kullanılmıştır. Ölçek maddelerinin bu forma uygunluğu belirlenerek ölçeklerde duyuşsal boyuta ne kadar yer verildiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu form aracılığı ile elde edilen veriler araştırmanın amacı ve alt amaçları bağlamında çözümlenmiştir.

Araştırma sonunda Türkçe eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerde bulunan ölçeklerin duyuşsal boyuta yer verme ve üst basamakta duyuşsal durumları ölçme açısından yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Maddelerin alt düzey basamaklarda ağırlıklı olarak çoktan seçmeli, üst düzey basamaklarda ağırlıklı olarak açık uçlu maddelerden oluştuğu, duyuşsal boyuta yer verme bakımından tez türüne göre doktora tezlerinin genel anlamda önde olduğu sonuçları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuduğunu anlama, okuduğunu anlama becerisini ölçme, yenilenmiş Bloom taksonomisi, duyuşsal boyut.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Turkish and Social Sciences Education
Turkish Education Program
Master Thesis

AN EXAMINATION OF MEASUREMENT TOOLS FOR THE EVALUATION OF READING COMPREHENSION SKILLS IN TERMS OF AFFECTIVE DIMENSION

Elif UYSAL

This study aims to determine the extent to which the affective dimension is involved in the scales for the evaluation of reading comprehension skills used in master's theses in the field of Turkish education. To this end, the master's theses in the Council of Higher Education Thesis Center were listed using descriptive survey model. Since the data of the study consisted of scales for evaluating reading skills in master's theses in Turkish education, the document analysis method, one of the qualitative research methods, was used. The scale items were analyzed using content analysis within the scope of Bloom's revised affective dimension taxonomy. The data collection tool was an affective dimension form created by the researcher according to the affective dimension steps of the revised Bloom's taxonomy. According to the appropriateness of the scale items to this form, it was aimed to determine to what extent the affective dimension was involved in the scales. The obtained data through the form were analyzed in the context of the purpose and sub-purposes of the study.

The results of the study revealed that the scales in the master's theses in Turkish education are insufficient in terms of including the affective dimension and measuring affective states at the upper level. It was determined that the items were predominantly multiple-choice in the lower-level steps and predominantly open-ended in the upper-level steps. Besides, doctoral theses were generally ahead in terms of involving the affective dimension according to the type of thesis.

Keywords: Reading comprehension, measuring reading comprehension skills, revised Bloom's taxonomy, affective dimension.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

İnsan evrende yaşamaya başladığından beri anlama gayesi içerisindeydi. Anlama insanın sadece çevresini algılaması değildir. Bilmeyi istemeden kaynaklı içinde merak da barındıran bir süreçtir. İnsanın anlama isteği onu ve dünyayı ilk çağlardan günümüzdeki hâline getirmiştir. İnsanoğlunun anlama ihtiyacı, ilk başlarda onun doğada hayatta kalmasını sağlamışken zamanla onu doğayı yönlendiren geliştiren konuma getirmiş ve bu gelişim her geçen gün bu yeti sayesinde devam etmektedir.

İnsanoğlu evrenin işleyişini anlamaya çalışarak ona en mükemmel şekilde uyum sağlamaya çalışırken kendini de anlama çabası içerisindeydi. Kendini bilip anlayabilen insan kendini gerçekleştirmeye en müsait insandır. Yaratılış itibarıyla sosyal olan insan çevresini anlamaya kendini anlatmaya mecburdur. Sırf bu ihtiyaçtan dolayı diller ortaya çıkmıştır. İnsanın anlama, anlatma ihtiyacını karşılamasını sağlayan yardımcı kaynakların başında dil gelir. Bu sebeple dil; insanın kendini ve çevresini anlamasını sağlamak için en iyi şekilde öğrenilmeli, kullanılmalıdır.

Dil öğretiminde anlama ve anlatma becerilerini geliştirme çalışmaları, tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de öncelikli durumdadır. Çünkü eğitim programlarının hepsi özünde her bireyin kendi potansiyelini anlaması ve bu potansiyeli hem kendi hem ülke refahı için tam kapasite kullanmasını ister. Bu sebeple anlama ve anlatma becerileri öğretim programlarının temelinde oturtulmuştur. Tüm disiplinlerde başarılı olmanın, tüm üst düzey becerilere sahip olmanın ön koşulu iyi bir anlama becerisine sahip olmaktır. Anlama becerisi, hem insanın hayatındaki yeri hem de tüm branşlarda başarılı olmanın ilk aşaması olması bakımından büyük önem arz eder.

İnsanın anlama ve bilgi edinme yollarından birisi okumadır (Özbay, 2014, s.1). Okuma insanın anlamak için yapacağı en önemli eylemlerden biridir. Okuduğunu anlama, insanın hayatında en basit düzeyden en karmaşık düzeye kadar çok çeşitli olarak daima karşısına çıkmaktadır. Okuduğunu anlama; insanın hayat görüşü edinmesi sağlama, bir alanda profesyonel olma, yeni bilgilere ulaşma ve bu bilgileri anlayıp kullanarak belki de tüm insanlığı etkileyecek bir buluşa ulaşma gibi sayılamayacak kadar çok ve büyük önem arz eden kazanımlar sağlarken bir yandan da basit düzeyde reçete, sosyal medya paylaşımı, uyarı levhaları, mahkeme celbi okuma vb. gibi gerekliliklerle hayatın her noktasında ihtiyaç hâlinde

bulunmaktadır. İnsan; eleştirel düşünme, sorgulama, değerlendirme, dili kullanma vb. becerilerini geliştirmek ayrıca bilgi birikimi ve kelime dağarcığını genişletmek istiyorsa önce okuduğunu anlama becerisini iyi bir seviyeye getirmelidir. Eğitim programlarının en temel amacı, öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirmek ve bu becerileri kullanarak tüm disiplinlere ait özel hedeflere ulaşmalarını ve nihayetinde bireyin bunları hayata aktarmalarını sağlamaktır. Demek ki zihinsel becerilerin gelişmesinden, akademik hedeflere ve bunların bireyin hayatta kullanmasına kadar her an okuma becerisi karşımıza çıkmaktadır.

İnsanoğlu bilgiye ulaşmak için günümüzde sayılamayacak kadar çok kaynağa sahip olsa da bunlardan en eskisi ve çok tercih edileni okumadır. Okuduğunu anlama becerisi yüksek bireyler; bilgiyi kavrar, sentezler, sorgular, değerlendirir, yapılandırır hatta edinilen bilgiden yola çıkarak yeni bilgiler ortaya koyabilir. Bu süreç tüm disiplinler için böyledir. O hâlde okuma yetisi yetkin kişiler tüm disiplinlerde okuma becerisi yetkin olmayan kişilere göre başarılı olmaya daha müsaitlerdir Bu bilgi daha önce yapılan araştırmalarla da ortaya konmuştur. Ural ve Ülper (2013), ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiksel modelleme ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi, Baş ve Şahin (2012), ilköğretim 6, 7, ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ve yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişkiyi, Göktaş ve Gürbüz Türk (2012), okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisini, Aksoy ve Doymuş (2011), fen ve teknoloji dersi uygulamalarında işbirlikli okuma-yazma uygulama tekniğinin etkisini, Oluk ve Başöncül (2009), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerin üst biliş okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile fen- teknoloji ve Türkçe ders başarıları üzerine etkisini incelemişler ve okuduğunu anlama becerisi yüksek öğrencilerin bahsedilen alanlardaki başarılarının okuduğunu anlama becerisi yüksek olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Bloom ve arkadaşlarının (1976, s.49) on beş ülkeden katılımı sağlanan öğrenciler üzerinde gerçekleştirdiği araştırma sonucunda, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile dil ve edebiyat başarıları arasındaki ilişkinin ortaokul ve lise kademesinde 70, matematik başarıları arasındaki ilişkinin ortaokul kademesinde 72, lise kademesinde 54, fen bilimleri başarıları arasındaki ilişkinin ortaokul kademesinde 56 olarak ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Bu durumu ortaya koyan birçok araştırma vardır.

Okuduğunu anlama becerisinin hayatın hemen her alanında birçok faydası vardır. Hatta bu beceri çoğu zaman ihtiyaç durumundadır. Bu sebeplerden ötürü okuduğunu anlama becerisinin temelde insanı her alanda nitelikli hâle getirmeye hizmet ettiğini söyleyebiliriz.

İşte bu sebepler de göz önüne alındığında eğitimin temel aracı olan okuma eğitimi, geçmişten bugüne eğitim programlarında kendine yer bulmuştur. Günümüzde üst düzey düşünme becerileri, insanı diğer varlıklardan ayıran nitelikler eğitim-öğretim faaliyetlerinin temeline oturtulmuştur. Bu becerilerin iyi bir okuduğunu anlama becerisine sahip olmadan geliştirilmesi beklenemez. Bu sebeple neredeyse tüm ülkeler eğitim programlarını sınavı, revize etmekte ve okuduğunu anlama becerisini programlarının temeline oturtmaktadır. Bu beceriyi daha nitelikli hâle getirmek için devamlı olarak ölçme ve değerlendirme çıktılarını ele alıp yenilenmeye gitmektedirler. Örneğin: PISA, okuma becerileri bakımından öğrencilerden iki binli yılların başlarında metinden bilgiyi elde etme, çıkarım yapma, değerlendirme gibi becerileri beklemiştir (PISA, 2003). 2006 PISA’da öğrencilerin okuma becerisini hayatın içinde kullanabilme durumlarını ölçülmüştür. (PISA, 2006). 2009’da ise okuma becerileri “ağırlıklı alan” şeklinde tanımlanmış, 2009 ve ilerleyen yıllarda öğrencilerin okudukları hakkında “duygu ve düşünceleri” ölçüt olarak tanımlanmıştır (PISA, 2009). Görüldüğü üzere PISA her geçen yıl araştırmaların ışığında, çağın gereklerine uygun olarak okuduğunu anlama becerisini değerlendirmede kullandığı ölçütlerde yenilenmeye gitmiştir. Maalesef Türkiye PISA’da okuduğunu anlama becerisi alanında başarılı olamamıştır. Diğer yıllara göre puanımızın yükseldiği 2018 PISA’da bile okuma becerileri alanında 79 ülke arasında 40. sırada, 37 OECD ülkesi arasında ise 31. sırada yer almıştır. (MEB, 2019a, s. 26)

Türkiye de gelişen çağa ayak uydurmak adına 2005 yılında eğitim politikasında ve öğretim programlarında köklü değişikliklere gitmiştir. Öğrenciyi merkeze alan, farklılıklara duyarlı, beceri temelli bir yaklaşım benimsenmiştir. Öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencilerin öğretim sürecine istekle iştirak etmeleri, ilgi ve odaklarını canlı tutmaları, kendilerini objektif bir şekilde değerlendirebilmeleri hedeflenmiştir. Bu sebeple tüm öğretim süreçlerinin hayata yönelik olması hedeflenmiş, değerlendirmede “tutum ve davranışlardaki gelişmeler” de göz önünde bulundurulmuştur (MEB, 2006, s.9). MEB 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında, her insanın bir başkasının aynısı olmadığı, bu sebeple ölçme ve değerlendirme yaklaşımının çeşitli, çok yönlü, tek tip olmaktan uzak, tüm dinamikleri göz önünde bulunduran bir yapıda olduğu belirtilmiştir (MEB,2019b, s.6). Çağa uygun bir eğitim anlayışı benimsenirken ölçme ve değerlendirme göz ardı edilmemiş, belirtilen özelliklere sahip olması sağlanmaya çalışılmıştır. Çünkü yeniliklere ayak uydurmada ya da yeniliklere öncülük etmede ölçme ve değerlendirmenin rolü yadsınamaz. Öğretim sonucunda beklenen hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediği veya hangi oranda gerçekleştiği, hedeflerin gerçekleşmesi amacıyla yapılan tüm etkinliklerin verimliliği, ölçme ile ortaya konulur ve değerlendirme sayesinde

eksikliklerin nasıl giderilebileceği hakkında bulgulara ulaşılır. Nitelikli bir ölçme-değerlendirme olmadan öğretim kısır döngüden ibarettir ve bu alanda herhangi bir ilerleme kaydedilmesi beklenemez.

Ölçme ve değerlendirme de dâhil olmak üzere eğitimle ilgili her aşama eğitim hedeflerini gerçekleştirmeye yöneliktir. Hedefler ölçme-değerlendirme için rehber konumundadır. Eğitimde hedefler genel olarak duyuşsal, bilişsel, devinişsel olarak sınıflandırılmaktadır. Bu üç sınıflandırma insanda var olan boyutlardan yola çıkarak ortaya konmuş fakat genel olarak eğitimde bu üç boyut birbiriyle bağlantılı olarak düşünülmemiş ve çoğu zaman duyuşsal boyut ve hedefleri göz ardı edilmiştir. Hâlbuki eğitimin asıl hedefi bireyi hayata hazırlamak olduğundan duygulardan bağımsız bir hayat düşünölmeyeceği gibi duyuşsal boyuttan bağımsız bir eğitim anlayışı da düşünölmemelidir. Öğretimin her aşamasında duyuşsal boyuta yer verilmelidir. Duyuş ile öğrenme birbirinden bağımsız düşünölmemez. Herhangi bir öğrenme sonucunda ortaya duyuşsal durumlar çıktığı gibi duyuşsal durumlar da insanı öğrenmeye sevk edebilir. Hatta duyuşsal motivasyon olmadan öğrenmenin olmayacağı veya kalıcı hâle gelemeyeceği bilinmektedir. Yükseköğretim öğrencilerinin dâhil edildiği bir araştırmada öğrencilerin sosyo-duygusal tecrübeleriyle ilgili etmenlerin, öğrenmelerini nasıl etkilediği incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin hem duyuşsal hem bedensel hem de sosyal durumlarının öğrenmeyle iç içe olduğu açığa çıkmıştır (Beard, vd., 2007). Bir diğer çalışma ile öğrencilerin, duyuşsal hedeflere önem verdikleri, öğrendiklerini ne için kullanabileceklerini bilmek istedikleri ve bunun da başarılarını arttırdığı kanıtlanmıştır (Bolin, vd., 2005). Bu araştırmalar dışında bu durumu ortaya koyan birçok çalışma bulunmaktadır. Bloom ve arkadaşları bu sebeplerle duyuşsal hedefleri içeren basamakları eğitim camiasına kazandırmışlardır. Bu hedefler öğretim programlarında, kazanımlarda, ölçme değerlendirme araçlarında çağdaş eğitim anlayışındaki ölkeler tarafından kullanılmaktadır.

Sonuç itibariyle Türkçe dersinin temel hedefleri arasında bulunan “okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilen, sentezleyebilen, okuma ve öğrenmeden zevk alan” (MEB, 2015, s. 3) bireylerin yetiştirilmesi amacı, öğretim sürecinin tüm boyutlarla ele alınması ile mümkündür. Bu sebeple okuduğunu anlama becerisinin üzerine çok sayıda araştırma gerçekleştirilmiştir. Fakat bu araştırmalar içinde okuduğunu anlama becerisi ve duyuşsal boyutu birlikte ele alan çalışma sayısı çok kısıtlıdır hatta okuduğunu anlama becerisini ölçme etkinliklerinde duyuşsal boyutu ele alan bir çalışmaya

rastlanmamıştır. Bu sebeple yukarıda önemi ve bağlantısı ifade edilen niteliklerin varlığının betimlenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu çerçevede bu araştırmada Türkçe eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerde kullanılan okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesine yönelik ölçeklerde duyuşsal boyuta ne kadar yer verildiği tespit edilmeye çalışılmıştır.

1.1. Problem Durumu

İnsanoğlu, anlama yetisiyle diğer varlıklardan farklı olarak yaratılmıştır ve var olduğu zamandan bu yana doğumundan ölümüne kadar anlama çabası içerisinde olmuştur. İnsanoğlu, hayatını anladığı çerçevede yaşar; varlıkları, fikirleri anladığı kadar benimser; anlattığı kadar benimsenir. İnsanoğlundaki tüm istendik davranışlar anlama ve duyuş sayesinde oluşur. Bunun bilincinde olan günümüz eğitimcileri, eğitim programlarını tasarlarken bu durumu göz önünde bulundurmaktadırlar.

TDÖP’te MEB tarafından “Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları” başlığı altında bilgiyi üreten, problem çözme becerisine sahip, eleştirel düşünebilen, iletişimi kuvvetli, empati yapabilen bireyler yetiştirmeyi hedefleyen öğretim programları tasarlandığı belirtilmiştir (MEB, 2020). Bireye kazandırılmak istenen nitelikler temelde anlama yetisini gerektirir. “Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Özel Amaçları” başlığı altında verilen on adet özel amacın dördünde okuma becerisi yer almaktadır. Türkçe dersinin kazanımları dört temel beceri üzerine kurulmuştur, bu becerilerden bir tanesi de okumadır. Bu bilgilerden yola çıkarak okumanın önemi öğretim programlarına da yansımıştır.

Okul, bireyi hayata hazırlamayı amaçlar. Okuma becerisi, okulda kazandırılır ve hayatta kullanılmak üzere gerekli seviyeye getirilir. Sonrasında bireyin hayatı boyunca okuduğunu anlayabilir, yorumlayabilir olması beklenir. Yani öğrenmenin kalıcı olması beklenir. Kalıcı öğrenmenin en önemli basamaklarından biri de içselleştirmedir. Duyuşsal boyuttaki öğrenmelerde, değerlerin edinilmesinde içselleştirme büyük önem arz eder. Kişi, bir değeri içselleştirebildiği kadar onu davranış hâline getirir. Duyuşsal boyut kazanımlarında, her bir basamakta ilerlendikçe bireyde, tutarsızlığın yok olduğu ve üst düzey basamaklarda kazanılmış değerlerin bireyin hayat felsefesi durumuna geldiği (Akbaş, 2004, s.42); içselleştirmenin olduğu bilinmektedir. O hâlde bireyin okuma becerisinde kalıcı bir öğrenme sağlamak ve bu becerileri hayatı boyunca kullanmasını beklemek için duyuşsal alana öğretimin her aşamasında yer vermek gereklidir.

Öğrencilerin okuma becerisi bakımından hangi seviyede olduğunu öğrenmek, kontrol etmek, öğrenciye hangi dönütleri vermek gerektiğini öğrenebilmek amacı ile ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılır. Akademik camiada durum ve problem tespiti yapmak için yine ölçme, değerlendirme teknikleri kullanılır. Bunlar göz önüne alındığında ölçme ve değerlendirmenin ne denli önemli olduğu ortadadır. Ölçme doğru şekilde yapılmadığı takdirde ise yanlış tespitlere ulaşıp yanlış yönlendirmeler yapılmış olur.

Bu sebeplerden ötürü araştırmada Türkçe eğitimi alanında yazılmış lisansüstü tezlerde kullanılan okuduğunu anlama becerisini değerlendirme ölçeklerinde duyuşsal boyuta ne kadar yer verildiği problemi irdelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, Türkçe eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerde kullanılan okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesine yönelik ölçeklerde duyuşsal boyuta ne kadar yer verildiğini tespit etmeyi amaçlamaktadır. “Türkçe eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerde kullanılan okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesine yönelik ölçeklerde duyuşsal boyuta ne kadar yer verilmiştir?” sorusu araştırmanın temel problem cümlesidir. Temel problem çerçevesinde konuyu daha da aydınlatmak amacıyla alt problemler oluşturulmuştur:

1. Yenilenmiş Bloom taksonomisi duyuşsal boyutunu içeren ölçek maddelerinin tüm ölçeklerin toplam madde sayısına göre dağılımı nedir?
2. Yenilenmiş Bloom taksonomisinin duyuşsal boyutunu içeren ölçek maddelerinin o ölçeğin toplam ölçek maddesine göre dağılımı nedir?
3. Duyuşsal boyut içeren ölçek maddelerinin yenilenmiş Bloom taksonomisi duyuşsal boyut basamaklarına göre durumu nedir?
4. Yenilenmiş Bloom taksonomisi duyuşsal boyutu içeren ölçek maddelerinin tez türlerine göre dağılım yüzdesi nedir?
5. Yenilenmiş Bloom taksonomisinin duyuşsal boyutunu içeren maddelerin madde tipine göre dağılım yüzdesi nedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretim programlarındaki kazanımlar öğrencinin kazanımla ilgili becerilerinin gelişmesi için belirlenmiştir. Bu beceriler öğrencinin günlük hayatında ihtiyacı olacak

becerilerdir. Öğretim programları öğrencinin bu becerileri kazanmış ve hayatta kullanabilecek şekilde mezun olmasını hedefler.

Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin yaşamında faaliyete geçirecekleri dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri temele alarak kendilerini geliştirmeleri, Türkçe sevgisiyle, isteyerek okuma ve yazma alışkanlığı kazanmalarını sağlayacak biçimde yapılandırılmıştır (MEB, 2020).

Öğrencilerin programla kazanması amaçlanan bilgi ve becerileri hangi ölçüde edindiğini tespit etmek için kullanılan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri sürekli olmalıdır. Öğretim faaliyetlerine geçilmeden önce yapılan değerlendirme, öğrenciye dair fikir edinilmesinin ve öğrenme amaçlarının tespit edilmesini; öğretim sürecinde gerçekleştirilen değerlendirme, geri bildirim sağlanmasını; öğretim bitiminde gerçekleştirilen değerlendirme hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediği ve gerekli değişikliklere gidilip gidilmemesi gerektiği hakkında karar vermeyi sağlayacaktır. Devamlı değerlendirme, öğrenme zorluğu bulunan öğrencilerin gelişimini belirlemek amacıyla da önemlidir (MEB, 2020).

Eğitim ve öğretim bireylerin, toplumun ve dünyanın gelişimi bakımından çok önemli kavramlardır. Dünyanın içinde bulunduğu hızlı değişim hâli, bireyleri ve toplumları da büyük oranda etkisi altına almaktadır. Değişime ayak uydurmanın temel şartı, donanımlı olmaktır. Bireylerin yalnızca bilişsel bakımdan donanımlı hâle gelmeye çalışmaları günümüz dünyasında yetersiz kalacaktır ve bireyler böylece yalnızca bilginin yükü altında ezileceklerdir. Duyuşsal öğrenme ve duygular, öğrenme bakımından çok değerli olmalarına rağmen yıllar boyu biliş ve duyuş birbiriyle alakasız olarak görülmüş ve duyguların düşünme bakımından değer taşımadığına inanılmıştır (Lehman, 2006, 12). Son yıllarda eğitim öğretime bakış açısı tüm dünyada değişmiş, insanı diğer varlıklardan ayıran özelliklerin göz ardı edilmesiyle öğretim yapılamayacağı fark edilmiştir. Bireyden benimsemediği, içselleştirmediği, duygusal bağ kurmadığı bir şeyi öğrenmesinin ve uygulamasının beklenemeyeceği anlaşılmıştır. Duyuşsal alanın eğitim öğretimin önemli bir parçası olduğu fark edilmiştir. Bu sebeple bağımsız olması mümkün olmayan ve geleceğe yön verir konumdaki eğitim ve öğretimde duyuşsal boyuta daha fazla önem verilmesi gereklidir. Ayrıca günümüzdeki eğitim-öğretim tablosu ele alındığında öğrenmenin duyuşsal boyutuna veya duyuşsal öğrenme konusuna dair çalışmaların yapılmasının ihtiyaç halinde olduğu ortaya çıkmaktadır. Fakat bununla ilgili henüz yeterli çalışma ve uygulama yoktur. Bu araştırma, büyük önem arz eden okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi açısından Türkçe eğitimi

alanındaki lisansüstü tezlerde kullanılan okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesine yönelik ölçeklerde eğitim öğretimin temel taşlarından biri olması gereken duyuşsal boyuta ne kadar yer verildiğinin tespiti açısından önemli bir çalışmadır.

1.4. Varsayımlar

Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesine yönelik ölçeklerin yer aldığı tezlerin enstitüler tarafından Yüksek Öğretim Kurulu Yayın ve Dokümantasyon Daire Başkanlığına eksiksiz ulaştırıldığı varsayılacaktır. Ayrıca ölçek maddelerinin, yenilenmiş Bloom taksonomisinin duyuşsal boyut basamakları göz önünde bulundurularak oluşturulduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Çalışma,

1. Türkçe eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerde bulunan okuduğunu anlama becerisini değerlendirmeye yönelik ölçeklerle sınırlıdır.

2. Türkçe eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerde bulunan okuduğunu anlama becerisini değerlendirmeye yönelik ölçekler Bloom'un yenilenmiş duyuşsal boyut taksonomisine göre analiz edilmiştir.

1.6. Tanımlar

Duyuşsal Boyut: Duyuşsal boyut değerlerin, inançların, duyguların, tutumların ve davranışların birbiri ile alakalı boyutlarını barındırır (Shephard, 2008). McKenzie vd. (2017) duyuşsal boyutu, duygulardaki gelişme, Birnie (1978) ilgi, inanç, tutum, önyargı ve duygusal tabu vb. karakter nitelikleri şeklinde tanımlamıştır. Diğer bir tanımlamaya göre duyuşsal boyut bir uyarana karşı oluşan olumlu tutumların içselleştirilme sürecidir (Krathwohl vd., 1964).

Okuduğunu Anlama Becerisi: Okuduğunu anlama, Yılmaz (2008, s. 133) tarafından bireyin metinlere ön bilgilerinden hareketle anlam yüklemesi, yazılı kodu çözerek seslendirdiği ifadeyi zihinde anlamlandırması olarak tanımlanmaktadır.

Ölçme: Ölçme bir varlığın bir niteliğe sahip olup olmama durumunun, sahip ise sahip olma düzeyinin tespit edilip tespit sonuçlarının sembollerle ifade edilmesidir Ölçme bir betimleme işlemidir (Tekin, 2004, s. 31).

Değerlendirme: Ölçme sonuçlarını bir veya daha fazla ölçütle karşılaştırarak değer yargısına varmadır (Tekindal, 2014: , s. 342).



BÖLÜM 2

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde ilk olarak okuduğunu anlama becerisine ve okumanın öğretim programlarındaki yerine, Bloom'un yenilenmiş duyuşsal boyut taksonomisine, ölçme ve değerlendirmeye yer verilmiştir. Bu alanlara dair temel kavramlar ve araştırmacı görüşleri ifade edilmiştir. Daha sonra okuduğunu anlama becerisi ve değerlendirilmesi, Bloom'un yenilenmiş duyuşsal boyut taksonomisiyle ilgili Türkçe eğitiminde ve diğer alanlarda yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Okuma

Okuma hayatımızdaki önemi sebebiyle birçok kişi tarafından farklı biçimde tanımlanmıştır. TDK (2011), okumayı "1. Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek, 2. Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek, 3. Bir konuyu öğrenmek için okulda, bir öğretmenin yanında veya yazılı şeyler üzerinde çalışmak, öğrenim görmek." şeklinde tanımlamıştır.

Okuma başlarda sadece sembollerin tanınıp seslendirilmesi olarak görülmüşse de alandaki çalışmalar ilerledikçe okumanın bilişsel, duyuşsal, psikomotor tüm süreçlerini kapsayan sağlıklı birçok tanımlama yapılmıştır. Bunlardan bazıları şu şekildedir: Okuma, gözlerin ve seslerin türlü eylemlerinden ve zihnin anlama gayretinden oluşan karmaşık bir faaliyet olup bir yazının harflerini, kelimelerini tanıma ve anlamlarını kavramaktır (Tazebay,1993, s. 3). Okuma, ses uzuvları ve göz sayesinde algılanan işaret ve sembollerin beyin aracılığıyla açıklanıp analiz edilmesi ve anlamlandırılmasıdır (MEB, 2006, s. 6). Okuma, bedensel ve zihinsel unsurların beraber işe koşulduğu komplike bir dil becerisidir (Özbay, 2009, s. 2).

Akyol 'a göre (2009, s. 1) okuma, ön bilgilerin etkin hâle getirildiği, yazar ve okuyucunun karşılıklı iletişimde bulunduğu, bir teknik ve hedef doğrultusunda düzenli bir ortamda icra edilen anlam kurma sürecidir. Göğüş, (1978, s. 60) okumayı bir metinde bulunan göstergeleri tahlil etmek, seçmek ve kavramak olarak görmüştür.

Okuma; görmek, algılamak, dikkat etmek, odaklanmak, hatırlamak, ilişki kurmak, kavramak, değerlendirmek, seslendirmek vb. birçok eylemden meydana gelen bilişsel ve fiziksel yapıların işe koşulmasıyla oluşan karmaşık bir süreçtir (Karatay, 2011, s. 12). Okuma,

ön öğrenmelerle yazılı materyaldeki bilgilerin birleştirildiği ve bunlara tekrar anlam kazandırılması sürecidir (Güneş, 2013, s. 128). Arıcı (2018, s. 3) yazılı bir materyali görme ve kendine has bir şekilde anlamlandırma sürecini okuma olarak adlandırmıştır. Okuma; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlara dayalı, komplike, zihinsel bir süreçtir (Bender, 2008).

2.1.1. Okuduğunu Anlama

Anlama becerileri geliştirilmeden hiçbir becerinin gelişmesi beklenemez. Uzun yıllar bilgiye kaynaklık eden metinleri anlamak için okuduğunu anlama becerisine sahip olmak gerekirken, günümüzde ise etkili bir yaşam için bile okuduğunu anlama becerisine sahip olmak zorundayız. Bu sebeple okuduğunu anlama üzerine yıllardır çalışmalar yapılmakta ve okuduğunu anlamamanın tanımı en doğru şekilde ortaya konmaya çalışılmıştır. Okuduğunu anlama becerisi, metindeki mesajı kavramayı ve metindeki en ufak bileşenleri bile anlamayı içeren ve öğrencilere öğretim hayatının en başından kazandırılmaya başlanması şart olan bir beceridir (Rose, Parks, Androes ve McMahan, 2000). Güneş (2007), okuduğunu anlamamanın karmaşık yapısını metnin anlatmak istediğini keşfetme ve bu keşif üzerinde irdelemelerde bulunma, seçme, hükme varma gibi birçok zihinsel eylemi barındırma şeklinde açıklamıştır. Birçok zihinsel becerinin aktif olduğu okuduğunu anlama, Block'a (2004, s.2) göre bireyin aktif olduğu ve kasıtlı bilişsel gayret isteyen komplike bir eylemdir. Özdemir (1993, s.13), okuduğunu anlamayı metindeki kelimeleri duyu organları sayesinde algıladıktan sonra anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya bağlı bir dizi zihni bir faaliyet şeklinde tasvir etmektedir.

Okuduğunu anlama bireyden bağımsız düşünülemez. Çünkü aynı metni okuyan farklı kişilerin ön bilgileri, duyuşsal durumu, fizyolojisi, zihinsel becerilerini kullanma kapasitesi, ön yargıları vb. birçok özelliği bambaşkadır. Farklı özelliklere sahip kişilerin okuduğunu anlaması da farklı olacaktır. Nunan (2003), okuduğunu anlamada bireyin durumuna vurgu yapmış ve okuduğunu anlamayı okurun yazılı materyalden aldığı bilgi ile daha önce edindiği bilgileri bütünleştirmesi olarak betimlemiştir. Pardo (2004, s. 272) bireyin ön öğrenmelerini, tecrübelerini ve yazılı materyaldeki bilgiyi aynı düzlemde buluşturarak yeni anlamlar ortaya koymak olarak tanımlamıştır. Kantemir (1995), bireyin mevcut bilgilerini metindeki bilgilerle kıyaslaması ve metindeki bilgileri içselleştirip içselleştirmemesi durumunu okuduğunu anlamamanın tanımı olarak bizlere sunmuştur. Razon'a göre (1982) okuma, kurallara uygun olarak, metindeki imleri seslendirmektir. Metnin barındırdığı görüş, duygu ve düşünceleri anlamayı da içerir. Bu sebeple okuma, pek çok sistemi işe koşan çok katmanlı bir faaliyettir.

Okuma sırasında, bireyin hazır bulunuşluğu, görme ve duyma durumları, zekâsı, dil gelişimi, nörolojik olgunluğu, genel hareket yeteneği, dışsal etmenler ve cinsiyet vb. pek çok faktör etkili olur.

Akyol (2010, s. 33) okuduğunu anlama için birey ve metin arasında anlamaya dair karşılıklı tesir ve iletişim süreci tanımını ortaya koymuştur. Okuduğunu anlama sadece okunan metindeki sözcüklerin anlamını tespit etmek onları zihinde canlandırmak değil, metnin tamamını algılayıp büyük resmi görmek, metinden çıkarım yapabilmek ve onu değerlendirebilmektir (Çiftçi, 2007, s. 2).

Davranışçı eğitimciler okumayı harflerin seslendirilmesi, bu harflerin birleşiminden oluşan sözcüğün fark edilip bu göstergenin gösterilenini zihinde canlandırılabilmesi durumunu okuma okuduğunu anlama olarak tanımlamaktadırlar. Okuduğunu anlama ezberci bakış açısıyla bireye sözlük görevi yükleyen bir faaliyet olarak görülmekteydi. Fakat bilginin yenilenme hızının her geçen yıl katlanarak arttığı, içinde bulunduğumuz yüzyılda, yazılı materyaldeki bilinmeyen sözcükleri anlamlandırmak veya bu sözcüklerin sözlükteki anlamlarını ortaya koymak, okuduğunu anlamanın doğru tanımı değildir. Okuduğunu anlama, metni her bakımdan kavrayabilmek, metni genel kültürü, ön bilgileri ile değerlendirebilmek, metindeki bilgiyi benimsemek, yorumlamak ve biçimlendirmektir (Karatay, 2010, s. 156-157). Okuduğunu anlama etkileşimsel modele göre üç bileşenden oluşur (Güneş, 2007, Giasson, 1995). Bunlar:

Okuyucu: Temel bileşen okuyucudur. Anlama sırasında okuyucu tüm bilgilerini işe koşar. Yani bireyin ön öğrenmeleri ve tecrübelerine bağlı oluşturduğu şemaları vardır. Bu şemalar bireyin dünyaya karşı perspektifini tayin etmektedir. Okuyucu bu perspektife göre yazıdan bilgileri alıp, ön öğrenmeleriyle bütünleştirip ve yeniden anlamlandırmaktadır. Bu sırada dil ile ilgili bilgiler (fonetik, sentaks ve semantik) ve entelektüel yeterlilikler anlamada aktif rol oynamaktadır. Anlama becerilerini geliştirmek amacıyla okurun ön öğrenmeleri ve entelektüel yeterlilikleri geliştirilmelidir.

Metin: Anlama becerisinin bileşenlerden bir diğeri de metindir. Metnin muhtevasının tertip edilmesi, yazarın üslubu, gayesini meydana getirme şekli anlamayı etkilemektedir. Metnin biçimi, yapısı, yazı türü, ve metinde verilen düşünceler de anlamaya tesir eden faktörlerdir. Bu unsurların doğru kullanıldığı metin, bireyin anlama sürecini kolaylaştırmakta

ve diğ er metinlere kanalize etmektedir. Bu sebeplerden dolayı metin tercihine dikkat edilmelidir.

Ortam: Bireyin metnin tesiri altına girdiğ i ve yazıyı anlamak için ç abaladığ ı ortamdır. Bu ortam psikolojik, sosyal ve fizikî ortam şeklinde incelenmektedir. Bireyin hazır bulunması, yazının bireyin gereksinimlerini karş ılaması, okuma zamanı, mekânı, materyal vb. unsurlar da anlamaya tesir etmektedir.

Okuduğ unu anlama tek boyutlu bir yapı değ ildir. Fizyolojik ve zihinsel birç ok beceriyi isteyen karmaş ık aş amalı bir yapıdadır. Güneş (2013), bu becerinin aş amalarını ř u şekilde belirtmiş tir:

Seçme: Aynı metni okuyan farklı kiş iler metindeki bilgileri aynı şekilde almamaktadır. Ç ünkü bireyler bilgileri alırken bazılarını gerekli bulmamakta ve göz ardı etmekte, bazılarını ise tam tersine müh im kabul edip almaktadır. Bu durum bireyin gereksinimlerine, duyuş sal ve zihinsel durumuna, hazır bulunuş luğ una vb. birç ok etmene göre değ iş mektedir. Yazıda verilen bilgilerin hepsi aynı öneme sahip değ ildir. Bazıları metindeki mesajın anlaş ılması adına temel taş niteliğindedir. Doç ru bilgilerin alınıp iş lenmesi anlama becerisini geliş tirecektir. Aksi durumda ise yazı sadece seslendirilmiş olup verilmek istenen düşünce alınıp iş lenemeyecektir. Bu sebeple seçme becerisi için alt yapının hazır olması ve bu becerinin geliş tirilmesi ç ok önemlidir.

Sıralama: Yazıdan alınan bilgiler kıymetine göre sıralanmaktadır. Bu sıralama öznel dir ç ünkü birey kendi değer biçme mekanizmasına göre bu sırayı belirler. Sıralama yapılırken bireyin duyuş sal durumu, geç miş yaş antıları, değer biçme mekanizması, metnin konusu vb. birç ok faktör devreye girmektedir. Doç ru sıralama daha iyi bir anlama becerisi demektir. Bu sebeple sıralama becerisine önem verilmelidir.

Düzenleme ve Yapılandırma: Bilgiler sıralandıktan sonra birç ok zihinsel iş lemden sonra düzenlenmektedir. Ç eşitli zihinsel eylemden geç irilen bilgiler bireyin ön bilgileriyle bütünleş tirilerek yeniden yapılandırılmakta ve bunlar bireyin ř emalarına yerleş tirilmektedir. Bu iş lem üç düzeyde gerç ekleş mektedir:

1. Küçük Yapıları Yapılandırma: Kelime, deyim, cümlecik ve cümle küçük yapılardır. Bunlar zihinde yapılandırılmaktadır ve bunların tek tek anlamını bilmek yapılandırmayı

sağlamaz. Önce tüm bunların bütün olarak anlaşılıp daha sonra cümledeki düşüncelerin seçilip, önem sırasınca sıralanması ve anlamlandırılması küçük yapıları anlamlandırmaktır.

2.Büyük Yapıları Yapılandırma: Metnin büyük yapıları, metnin paragrafları, en belirgin bölümleri ya da tümüne denilmektedir. Bu aşamadaki yapılandırma yazının bir paragrafındaki, bir parçasındaki veya genelindeki anlamdan yola çıkılarak yapılmaktadır. Birey bu aşamada yine düşünceleri seçmekte, önemine göre sıralamakta, ön öğrenmeleriyle bütünleştirmekte ve anlamlandırmaktadır.

3.Anlama Modelini Düzenleme: Bu düzeyde metinden elde edilen anlamlar zihinde düzenlenmektedir, bu her birey için farklıdır ve buna anlama modeli adı verilmiştir. Birey anlama modelini, her okuduğu yazı sayesinde geliştirmektedir. Küçük ve büyük yapılar sayesinde meydana getirilen anlamlar her seferinde yeniden düzenlenmektedir. Anlama modeli, farklı türde ve içerikte metinlerin okunması sayesinde daha kapsamlı ve kıvrak bir hâl almaktayken benzer metinlerin tercih edilmesi ise anlama modelinin tam aksi bir hâl almasına sebebiyet vermektedir. Anlama modeli ne kadar gelişmişse bireyin yaşamı algılama biçimi de o doğrultuda gelişmektedir ve bu sebeple bu becerinin gelişmesi önemlidir.

2.1.2. Cumhuriyet Dönemi Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Okuma Becerisi

II. Heyet-i İlmiye kurumunca hazırlanan “İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı” Cumhuriyet döneminin ilk programıdır. Henüz Latin alfabesine geçilmediği için programda, okuma ve yazma öğretimi Arap alfabesine göre düzenlenmiştir. Program birinci sınıflar ve iki, üç, dört, beşinci sınıflar olmak üzere iki bölüm hâlinde oluşturulmuştur. İlk okuma öğretiminde ses (usul-i savtî) veya kelime yöntemlerinden hangisinin tercih edileceği öğretmenlere bırakılmıştır.

Okuma becerisinin öğretiminde bir, iki, üçüncü sınıf kademelerinde kıraat, inşat ve edebî kıraat dersleri yer almıştır. Derslerde kullanılan metinler, ilk kademelerde daha basit düzeydeyken kademe arttıkça metinlerin zorluk düzeyi de artmış ve üçüncü sınıfta edebî metinlere ağırlık verilmiştir. Bu şekilde öğrencilerin liseye geçişi kolaylaştırılmıştır. (Temizyürek, Balcı, 2006).

Programda elifba dersleri birinci sınıfta ders saati olarak daha yoğun tutulmuştur. Yeni öğrenilen sözcüklerle bol bol sözlü ve yazılı alıştırma yapılmasına, bu alıştırma mutlakla bağlamda kullanılmasına böylece telaffuz hatalarının düzeltilmesi imkânı olacağına vurgu yapılmıştır.

Kıraat dersleri, ikinci sınıftan beşinci sınıfa kadar programda yer almıştır. Tüm kademelerde akıcı ve düzgün okumanın yanı sıra okuduğunu anlama da hedeflenmiştir. Sesli okuma yaptıktan sonra okuduğunu anlama çalışmaları yapılmasının gerekliliği belirtilmiştir. Programda bulunan Kıraat Dersleri Esasları'nın 2. maddesi ele alınırsa okuma sadece sembolleri görüp seslendirmek olarak görülmemiş, bir anlamlandırma süreci olarak ele alındığı tespit edilmiştir. Ayrıca okuma sonrası etkinliklere ve öğrencilerin yeni öğrendiği kelimeleri anlamına uygun olarak cümlede kullanmalarına önem verildiği bilgisine ulaşılabilir.

1926 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programında Türkçe derslerinin bir küll olduğu, Türkçe dersinin alanları her ne kadar ayrı dersler şeklinde verilse de tüm bunların bütün olarak görülmesi gerektiği ve bu alanlardaki çalışmaların birbirini tamamlayacak şekilde yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Fakat bu alanların her biri için ayrı esaslar oluşturulmuştur.

Programda elifba öğretimi için tesmiye usulü, savtî usul, kelime usulü, muhtelit usul olmak üzere dört usul verilip bunlar kısaca açıklanmış fakat öğretmene sadece kelime usulü ve muhtelit usul tercih olarak verilmiştir. Okuma yoluyla öğrenilen kelimelerin derslerde sık sık tekrar edilmesine vurgu yapılmıştır.

Kıraat dersi üzerine dört adet hedef belirlenmiştir. Bu hedeflerde öğrencinin akıcı okuması ve okuduğunu anlaması kazanımları ön plandadır. Ayrıca kıraat dersinde uyulması gereken esaslar da verilmiştir. Bu esaslarda okuma okumanın konuşma gibi akıcı olmasını sağlanması, bir önceki programda olduğu gibi öğrencilere okuma sonrası akılda kalanların anlatılması, okuma parçasının izah edilmesi, okudukları üzerinden yeni sözcük öğretilmesi, okuma parçalarının içinde bulunulan zaman ve duruma göre seçilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu esaslarda karşılıklı okumalar yaptırılarak bu okumalarla küçük temsillere zemin hazırlama amacı güdülmesi, okuma parçaları üzerinden sözlük kullanma becerisinin kazandırılmaya çalışılması, farklı okuma tekniklerinden bahsedilmesi dikkat çekicidir.

1930 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı yeni Türk alfabesinin getirisi olarak ortaya konmuştur. Okuma sonrası sözlü özet çalışması ve yeni lügatlerden kelimenin anlamını araştırarak cümlede kullandırma gibi uygulamalardan bahsedilmiştir. Sessiz okuma tekniğinden bahsedilmiştir. Okuma bölümünde bir önceki programdan farklı bir esas görülmemiştir.

1936 İlkokul Türkçe Programı Türk Dil İnkılabının getirisi olarak meydana getirilmiştir. Tüm beceri alanları Türkçe dersi adı altında birleştirilip ayrı ayrı dersler olmaktan çıkmıştır. Genel hedefler ele alındığında Türkçeyi sevdirmek, doğru kullanılmak, Türkçe kelime hazinesini geliştirmek ön planda tutulmuştur. Türkçe dersinin bütünlüğü vurgulanmış, okuma dersi esnasında gerektilçe diğler alanlarla ilgili faaliyetlere yer vermenin gerekliliğı belirtilmiştir.

Programda “ 1. Sınıfta Okuma Yazmağı Başlayış” adlı bölümde okuma-yazmanın günlük hayatla ilişkilendirilmesi ve basitten karmaşığı ilkesinin benimsenmesi istenmiştir. Bu iki alanın ortaklaşa ilerletilmesi gerektiğı savunulmuştur. Okutulacak cümle ve ibarelerin öğrencinin fikrî seviyesine uygun olması, kelime öğretiminde öğrencilerin öğrenilen kelimelerle tekrar tekrar karşılaştırılması gerektiğı belirtilmiştir.

Önceki programda okuma öğretiminde usuller verilip bunların tercihi öğretmene bırakılırken bu programda çocuklara harflerin ayrı ayrı değıl, kelime veya cümleleri okutmakla başlanması gerektiğı belirtilmiştir.

Öğretmenin okuma öğretimi yaparken belli bir kitaba, metne bağıl kalmaması günlük hayattan kuvvet alan bir okuma yazma öğretimi yapması gerektiğine dikkat çekilmiştir.

Okuma bölümü bu programda diğler programlara göre çok daha ayrıntılı ve hacimlidir. İlk okuma eğitiminin nasıl olması gerektiğı, okuma parçalarının içeriğinin nasıl olması gerektiğı, öğretmenin ve öğrencinin okuma sırasında ve sonrasında neler yapması ve nelere dikkat etmesi gerektiğı, okuma alışkanlığı kazandırmak için neler yapılabileceğı, kütüphane ve gazetelerin kullanılabilceğı durumlar, ayrıntıları ile tarif edilmiş gerektiğinde bunlara örnek verilmiştir. İnşat faaliyetlerinde dikkate alınması gereken noktalar madde madde verilmiştir.

Öğrencilerin sadece mevcut kitapları okumakla mükellef kılınmalarını; muhtelif kitaplardan, mecmualardan gazetelerden faydalanmaya teşvik edilmeleri gerektiğı belirtilmiştir. Ders içeriğı ile bağlantılı olarak öğretmen öğrencilere okunabilecek metinler tavsiye edebilir hatta sınıfı iki gruba ayırıp konunun iki farklı yönüne göre okuma bölümleri verip bu okumaların ışığında tartışma yaptırabilir ifadesi yer almaktadır.

Okutulacak parçaların öğrencinin ilgi ve isteğini uyandırmak amacıyla işe yarar ve günlük hayattan seçilmesi gerektiğine, öğrencinin okuma öncesinde okuma hedefini bilmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir.

Öğrencilerin farklı konularda, metin türleri okumaya teşvik edilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Öğrencilere bazen sadece edebi zevk için okuma yaptırılabilceği ifade edilmiştir. Öğrencilere kitabın nasıl bir emekle ortaya çıktığı anlatılarak kitaba karşı sevgi ve saygı uyandırılması gerektiği belirtilmiştir. Bu ibarelerden de anlaşılacağı gibi programda okuma alışkanlığı, sevgisi oluşturulmak istendiği görülmektedir.

1948 İlkokul Türkçe Programının diğer programlardan farklı olan en dikkat çekici özelliği sınıf seviyelerine ve bu seviyedeki becerilere özel amaçların verilmiş olmasıdır.

Programda “Okumaya Başlayış” başlığı, yerini “İlk Okuma ve Yazma” başlığına bırakmış, yazma ile bütünleştirilmiştir. Başlık altında da okuma ve yazmanın bütün olduğu, beraber yürütülmesi gerektiği üzerinde durulmuş; bunların öğretiminde nasıl bir yol izleneceği anlatılmıştır. Okuma öğretiminde önceki programdan farklı olarak cümleden harflere doğru öğretim tekniği tercih edilmiştir.

“Okuma” bölümünde amaçlar başlığı altında öğrencilerde doğru ve çabuk anlama, okuma ihtiyacı ve sevgisi oluşturma, zengin bir kelime ve bilgi hazinesi oluşturma hedefleri sıralanmıştır. Bu bölümün bir diğer başlığı ise açıklamalar bölümüdür. İlk iki maddede okumanın ne olduğu, okuma süreci, okumanın gerçekleşmesi sırasında karşılaşılan durumlar hakkında açıklamalar verilmiştir. Okuma türleri- sesli ve sessiz okuma- ve bunların tanımı, önemi, öğretimi, teknikleri, önemli noktaları üzerinde durulmuştur. Çocuklara okutulacak konular ve kitaplar sınıf seviyelerine göre verilmiştir.

Okumanın istek uyandırması ve ihtiyaç hâline gelmesi, okumayı anlamlandırma, okuma sonrası kelime çalışmaları diğer programlarda olduğu gibi bu programda da dikkat çekilmek istenen hususlardır. Bu programda farklı olarak kelime çalışmasına dair önemli noktaların maddeler hâlinde birer esas niteliğinde verilmesi dikkat çekicidir.

Amaçlar bölümünde okuma sonrası okunan parçanın anlaşılıp anlaşılmadığının kontrol edilmesinin ve buna yönelik çalışmalar yapılmasının gerekliliğine dikkat çekilmiştir. Okuma sonrası yapılabilecek canlandırmalar madde madde verilmiş ve bunların okuma hedefine, konuya, okuma tekniğine göre seçilmesi gerektiği bildirilmiştir.

1968 İlkokul Türkçe Programında, 1948 programında olduğu gibi her sınıf seviyesinde her kazanıma yönelik ayrı ayrı kazanımlar belirlenmiştir. İlk okuma sürecinde yine cümle yönteminin tercih edildiği tespit edilmiştir.

“İlk Okuma ve Yazma”, “Okuma” bölümleri bu programda da bulunmaktadır. Okuma bölümünde açıklamalar kısmında on bir madde bulunmaktadır. Bir önceki programda on beş madde varken esaslar kısaltılarak bu programda on bir maddede toplanmıştır.

“ İlk Okuma ve Yazma” bölümünde tek bir kitaba bağlı kalınmaması, farklı materyaller kullanılması gerektiği belirtilmiş, bu materyallere örnekler verilmiştir. Ayrıca kuru kuruya tekrar yapılmaması, bu tekrarların oyunlarla yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

“ Okuma” bölümünün “Amaçlar” başlığında önceki programlardaki gibi okumanın önemi, kelime çalışmaları, ayrıntılı olarak sesli ve sessiz okuma teknikleri üzerinde durulmuştur. Öğrencilerde okuduğunu çabuk ve doğru anlama, okuma sevgisi ve alışkanlığı, doğru kitap seçme, okuduğunu değerlendirme, okumayı zevkli bir alışkanlık hâline getirme gibi hedefler sıralanmıştır. Grupla okuma, serbest okuma, iyi ve kötü okuyucuda bulunan özellikler gibi konular da bu bölümün “Açıklamalar” başlığı altında yer almıştır. Okumanın fiziksel ve zihinsel unsurları üzerinde durulup okumada asıl amacın anlamı kavramak olduğu vurgulanmıştır.

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programında “Genel Amaçlar” kısmı genişlemiş ve farklılaşmıştır. Ulusal coşkuya, kültür aidiyetine, zihinsel becerilere dair maddeler eklenmiştir. Bu bölümde anlama becerisi yine ön plana alınmıştır.

“İlkokuma- Yazma” başlığının hemen ardından “Hazırlık Çalışmaları” başlıklı maddenin bulunması bu programı diğerlerinden farklı kılar. Başlık altında hazırlıktan kısaca bahsedilip ön hazırlıklar maddeler hâlinde sıralanmıştır. Öğretmenin cümleleri ve kelimeleri tekrarlatırken yapması gereken işlemler verilmiştir. Diğer maddeler önceki programın maddeleriyle neredeyse birebir aynıdır. Bu programda da okuma öğretiminde cümle yöntemi tercih edilmiştir.

Programda önceki programdaki “Okuma” başlığı bulunmayıp bu beceri “Anlama” başlığı altında işlenmiştir. Fakat ilköğretim birinci kademe üçüncü sınıfa kadar kazanımlar arasında okuduğunu anlama becerisine yönelik herhangi bir madde bulunmamaktadır. Üçüncü sınıf kazanımlarında ise on altı madde içinden sadece on birinci maddede okuduğunu anlama

becerisinden bahsedilmiştir. Dört, beş ve altıncı sınıfların kazanımları arasında farklılık yoktur. Dört ve beşinci sınıf kademelerinde okumayı alışkanlık hâline getirme, kitabın bölümlerini etkili kullanma, farklı kaynaklardan yararlanma, yayınları takip etme, düzeyine uygun kitap seçebilme kazanımları vardır. Yedinci sınıf kazanımlarının ilk altı tanesi dört, beş ve altıncı sınıf kazanımları ile ortaktır. Farklı olarak sadece okuduklarından notlar alabilme kazanımı eklenmiştir.

Bu programda “Anlama” bölümü altında okuma ve dinleme için “Okuma/ Dinleme Tekniği Bakımından” ve “ Anlama Tekniği Bakımından” başlıkları oluşturulmuştur. Okumanın tekniği bakımından genel olarak okuma sırasında oturma düzeni, sesli, sessiz okuma tekniklerini uygulayabilme, ses tonu, okuma hızı, okumanın fiziksel boyutuna yönelik kazanımlara ağırlık verilmiştir. Anlama bakımından ise hikâye unsurlarını belirleme, yorum yapabilme, başlık bulma, ana ve yardımcı fikir belirleme, metin türlerinin özelliklerini fark edebilme, metinde beğendiği yönleri nedenleriyle açıklayabilme gibi kazanımlar sıralanmıştır.

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programında ilk defa “dinleme/izleme”, “okuma”, “yazma”, “dil bilgisi” alanları ayrı başlıklarda ele alınmıştır. Ölçme ve değerlendirme kendi başına bir başlık olarak verilmiştir. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın yaklaşımı öğrencilerin üst düzey becerilere sahip olmaları üzerine kurulmuştur. (MEB, 2006).

Programda okuma alanıyla, öğrencilerin metinleri doğru, akıcı ve uygun teknikleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorum yapabilmeleri ve okumayı alışkanlık hâline getirebilmeleri amaçlanmıştır. Programda bu amaç kapsamında yapılacak faaliyetler ve örneklerine ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir (MEB, 2006).

Programda okuma öğrenme alanıyla, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmeleri amaçlanmıştır (MEB, 2006).

2015 Türkçe Dersi Programı’nda beceri alanları “sözlü iletişim”, “okuma”, “yazma” olmak üzere üçe indirilmiştir. İlk okuma yazma ve ölçme-değerlendirme bağımsız bir başlık olarak ele alınmıştır. Tüm kademelerin kazanımları ayrı ayrı verilmiştir. Ders materyallerinin sahip olması gereken özellikler ayrı başlık altında verilmiştir (MEB, 2015).

Okuma becerisi; öğrenme, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünme sağlayan bir süreç olarak görülmüştür. Programda okuma öğrenme alanı ile öğrencilerin metinleri doğru, akıcı bir şekilde okumaları, okuduklarının dönemin özelliklerini, değerlerini ne şekilde ilettiğini fark ederek, değerlendirerek okumayı alışkanlık hâline getirmeleri hedef edinilmiştir (MEB, 2015).

Programda bulunan okuma öğrenme alanında, metinlerin anlamlandırılması, analiz edilmesi, değerlendirilmesi ve okumanın alışkanlık hâline getirilmesine yönelik kazanımlara yer verilmiştir. Bu kazanımlar “anlama”, “akıcı okuma” ve “söz varlığı” şeklinde gruplandırılmıştır. Öğrencilerin; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını genişletmelerini, okuma ve yazma sevgisi kazanmalarını sağlamak programın hedeflerindedir.

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yaklaşımı merak eden, iş birliği ve iletişim becerileri kuvvetli, eleştirel ve çağdaş düşünebilen, estetik bilince sahip, bireyler yetiştirmektir. Programda temel felsefe ve becerilere, değerler eğitime, ölçme değerlendirme ve rehberlik bölümü bulunmaktadır. Programda öğretme- öğrenme sürecinde etkinlik çeşitliliği vurgulanmıştır. Anahtar beceriler ve bunlara dair açıklamalar verilmiştir. Üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine ve bunların öğretim faaliyetlerinin hepsine entegre edilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. (MEB, 2017).

Taslak olarak hazırlanan 2017 Türkçe Öğretim Programı, yapılandırmacı yaklaşıma bağlı kalarak araştırmaların ışığında şekillenen günümüz eğitim anlayışına uygun bir şekilde hazırlanmıştır. Okumaya dair kazanımlar akıcı okuma, söz varlığı ve anlama şeklinde başlıklandırılmıştır. Her sınıf kademesinde öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olarak onların her bakımdan üst düzey becerileri sahip olmasına katkı sağlayacak şekilde kazanımlar belirlenmiştir. (MEB, 2017, s.37-52) :

Programda genel amaçlar kısmında okuma becerisiyle alakalı şu hedefler bulunmaktadır (MEB, 2017, s. 10):

- Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,

- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması.

2018’de küçük değişikliklerle uygulamaya konan bu taslak program ilerleyen yıllarda köklü olmayan güncellenmiştir ve günümüzde okullarda uygulama hâlinindedir.

2.2. Bloom’un Yenilenmiş Duyuşsal Boyut Taksonomisi

Bilginin yenilenme hızının her geçen gün arttığı bir çağda eğitimin davranışçı yaklaşımların öğrenmeye katkısı giderek azalmıştır. Bu yaklaşımdakiler insanın diğer varlıklardan farklı olduğunu göz ardı edip sadece gözlemlenebilen faaliyetlere yönelmiştir. Fakat araştırmalar yapıldıkça insanın daha karmaşık ve çok yönlü olduğunun ortaya çıkması ile bunun eğitime yansımaları da fark edilmeye başlanmıştır. Bu aşamada Bloom ve arkadaşları eğitim amaçlarının insanın gelişim alanlarına göre saptanabileceğini belirterek bu amaçla 1956 yılında ortaya koydukları taksonomi ile eğitim camiasında çığır açmışlardır. Onların ortaya koyduğu taksonomi hem norm hâline gelmiş, hem de pek çok yeni taksonominin ortaya çıkmasına vesile olmuştur. Fakat taksonomide duyuşsal ve devinişsel boyutun eksikliği sürekli gündem hâline gelmiştir. Bu sebeple 1964 yılında Krathwohl, Bloom ve Masia, duyuşsal boyut taksonomisini eğitim camiasına kazandırmışlardır.

Krathwohl vd. (1964), taksonomide alma basamağı ve kişilik hâline getirme basamağı arasında hiyerarşik bir şekilde sıralanan hedefler ortaya koymuşlardır. Taksonomi, duyuşsal hedefleri kapsayıcı bir şekilde sınırlandırmaya çalışmıştır. Fakat duyuşsal boyut hem yapısı hem de daha önce hakkında fazla çalışma olmaması sebebiyle keskin hatlarla ayrıştırılıp sınıflandırılabilir bir yapı değildir. Bu konu üzerine uzun uğraşlar sonrası anahtar kavram olarak “içselleştirme” olgusu üzerinde karar kılınmıştır. Taksonomide kategoriler ve daha duyarlı olması adına alt kategoriler seçilmiştir. Bu kategorilerin içselleştirilip içselleştirilmemesi durumu hedefleri temsil etmiştir. Aşağıdaki tablo duyuşsal taksonominin kategorileri ve alt kategorilerini göstermektedir.

Tablo 2.1 Duyuşsal Boyut Taksonomisi (Krathwohl vd., 1964, s. 37)

1.0 Alma	1.1 Farkındalık
	1.2 Almaya Açıklık
	1.3 Denetimli / Seçici Dikkat
2.0 Tepkide Bulunma	2.1 Tepkide Bulunmaya Razı Oluş
	2.2 Tepkide Bulunmaya İsteklilik
	2.3 Tepkide Doyum
3.0 Değer Verme	3.1 Değeri Kabullenme
	3.2 Değeri Tercih
	3.3 Değere Adanmışlık
4.0 Örgütlenme	4.1 Değeri Kavramsallaştırma
	4.2 Değeri Örgütlenme
5.0 Kişilik hâline getirme	5.1 Genellenmiş Örüntü
	5.2 Nitelenme

Taksonomide beş bölüm bulunmakta ve bu bölümler aşamalı olarak konumlandırılmıştır. Kategoriler alt basamaktan başlamak üzere sırasıyla açıklamalarıyla birlikte aşağıdaki gibidir (Krathwohl vd., 1964):

1. Alma: sınıflandırmanın ilk basamağıdır. Bu basamakta bir uyarının farkında olma, uyarıyı alma yönünde pozitif olma, uyarana karşı bilinçli bir odaklanma söz konusudur. Kişi uyarana ortamda bulunan diğer uyarılardan farklı olarak kasıtlı bir odaklanma hâlinindedir. Odağı uyarana yöneltmeye olumlu bir bakış açısı olsa da uyarının kendisi birey için henüz nötr durumdadır. Alma basamağı yapısı itibariyle duyuşsal ve bilişsel boyutun iç içe olduğu bir basamaktır. Bir bilgiyi edinmek için de ilk aşamada farkındalık ve kontrollü dikkat gereklidir. Aynı zamanda alma basamağında kazandırılmak istenen farkında olma davranışının bilişsel alanın bilgi basamağındaki hatırlama eylemiyle de iç içe olduğu unutulmamalıdır (Sönmez, 1997, s.15). Bu basamak içinde almaya açıklık, farkındalık ve kontrollü/seçici dikkat olmak üzere üç alt kategoriye bünyesinde barındırır.

1.1. Farkında olma: Neredeyse bilişsel bir eylemdir (Bacanlı, 1999, s.69). Farkında olma basamağı bireyin herhangi bir uyarının bilincinde olması durumudur. Bu aşamada

kişinin uyarana karşı herhangi bir duyar göstermesi gerekmez, seçilmiş odaklanma yeterlidir. Bireyin uyarının farkında olmadan diğer basamaklardaki hedefleri gerçekleştirmesi pek mümkün değildir. Farkında oluş aşaması için hazırlanacak hedef tümcelerinin eylemleri “yazma, söyleme, seçip işaretleme, eşleştirme” gibi olmalıdır. Hedefe uygun örnek eylemler (Sönmez, 2002, s.65):

- Hangi konudan bahsedildiğini fark etme
- Hangi düşüncenin savunulduğunu kavrama

1.2. Almaya isteklilik (açıklık): Kişinin fark ettiği uyarıyı kabul etmesi durumudur. Uyarıdan kaçınmaktan ziyade onu anlayışla karşılamak bu kategorinin özelliğidir. Birey odağını istekli olarak uyarana verir, söz konusu uyarana yönelir. Fakat yine de bu aşamada uyarana özel bir önem verme veya yargılama mevzu bahis değildir. Bu aşamada farkında olma basamağının bir üstüne çıkılır fakat hâlâ bilişsel alanla iç içe bir manzara söz konusudur (Bacanlı, 1999, s.70). Bu kategori hedef tümceleri “dinleme, yazma, söyleme, işaretleme” eylemlerini barındırmalıdır (Sönmez, 2001, s.66). Hedefe uygun örnek eylemler (Sönmez, 2001, s.66):

- Konuşanın sözünü kesmeden dinleme
- Hangi konudan bahsedildiğini belirtme
- Hangi düşüncenin savunulduğunu belirtme

1.3. Denetimli (seçici) dikkat: Bu kategoride ortamda kişiye yönelmiş birden fazla uyarı vardır. Fakat kişi rastgele bir odaklanmadan ziyade birden fazla seçenek içinden özellikle birine yöneltilmiş, tercih edilmiş bir odaklanma gerçekleştirir. Kasıtlı bir şekilde zemin ile figürün ayrıştırılması durumudur. Kişi çoktan seçmeli bir test sorusuyla karşı karşıya geldiğinde soruyu okur ve seçenekler karşısında birtakım zihinsel aktiviteler sonunda (Hatırlama, yaratıcılık...) odağını tercih ettiği seçeneğe yöneltir. Yani olası doğru yanıtı denetimli dikkat ile seçer (Kara, 2003, s. 51). Kategorinin örnek hedef davranışları (Sönmez, 2001, s.67):

- Belirli bir konu ile ilgili üç kitabın adını belirtme
- Bir gazetede belirli bir konuda yazılmış üç yazıyı belirtme

2. Tepkide bulunma: Kişi bir önceki basamaktaki eylemsizlikten farklı olarak artık uyarana tepkide bulunur. Uyarıyı sadece fark etmekten ziyade bir şeyler yapma hâlidir. Kişi

uyaranı almaya razı olmak yerine artık uyaran arar hâldedir. Yaparak öğrenmenin ilk aşaması gibi, kişi olguya çok az düzeyde kendini vermektedir (Bacanlı, 1999, s.72). Bu basamağın kendi içinde üç alt kategorisi bulunmaktadır.

2.1 Tepkide bulunmaya razı oluş: Kişi, uyarana karşı durmaz veya isteksiz değildir fakat bu durumun sebebini tam olarak içselleştirmemiştir. Birey bu basamakta uyaran karşısında uysal, itaatkâr, söz dinleyen konumdadır (Bacanlı, 1999, s.72). Özetle bu kategoride çerçevesi çizilmiş tepkiler bulunmaktadır. Kategorinin örnek hedefleri (Sönmez, 2001, s.67):

- Verilen işi karşı çıkmadan icap ettiği gibi tamamlama
- Alınan işi vaktinde tamamlama
- Demokratik hükümlere uyma

2.2 Tepkide bulunmaya isteklilik: Bu aşamada gönüllülük esastır. Bir önceki basamakta birey çerçevesi çizilmiş tepkiler vermeye uymak durumundayken bu kategoride tepki birkaç çerçeve içinden kişinin kendisi tarafından seçilmiştir. (Bacanlı, 1999, s.72). Basamağa uygun örnek hedefler (Sönmez, 2001, s.68):

- Bir kulüp faaliyetlerine zaman ayırma
- Kulüpte bir görev için gönüllü olma
- Kendisine ait görevi isteyerek tamamlama

2.3 Tepkide doyum: Tepkinin diğer basamaklardaki gibi uysal olma, isteme hâlinden ziyade hoşlanıtı ortaya çıkardığı basamaktır. Kategorinin özelliği kişinin tepkisi sonrası zevk alması, hoşnut ve mutlu olmasıdır. Birey verdiği tepkinin ardından hoş giden veya çekici gelen bir şeyin edinilmesinden, düşünülmesinden doğan hoş duyum ya da duyguya ulaşır ve tepkisini bu motivasyonla belirler. Düzeyin örnek hedefleri (Bacanlı, 1999, s.73):

- Kendinin sanatla açıklamaktan haz duyma
- Kitap okumaktan hoşlanma
- Çeşitli insanlarla sohbetten zevk alma

3. Değer verme: Bir kişinin kendine, başkasına, bir eşyaya veya herhangi bir canlıya verdiği somut veya soyut önemi ifade eder. Değerin bu soyut anlamı kişinin kendi değerlendirme veya değerlendirmesiyle ortaya çıkan fakat daha çok, zamanla içselleştirilen ve kendi değer ölçütü olarak kişi tarafından kullanılmaya başlanan sosyal bir üründür (Bacanlı, 1999, s.73).

Kişi kendi değer yargısı ile uyarana soyut anlamda kıymet biçer ve bu kıymete göre onu konumlandırır. Basamak kendi içinde üç kategoriye ayrılır.

3.1 Değeri kabullenme: Değerlendirmenin en alt düzeyidir. Kişi uyarana değer verir. Fakat değer verme o değerın değerliliğine inanç gerektirir. İnançın ise dozları vardır. Bu aşamada değere olan inanç geçici olabilecek düzeydedir. Bu aşamada uyarana verilen değer değişken olabilir hatta uyarın değerli olmaktan çıkabilir. Sadece bir değerın kabul edilmesi, içselleştirilmesi durumudur. Basamağa örnek hedefler (Sönmez, 2001, s.69):

- Bir düşüncenin geçerliliğini içselleştirme
- Bir düşünce ile ilgili okuma yapmak için zaman ayırma

3.2 Değeri tercih: Tek bir değeri kabullenmek değil, birtakım değerlerden birini daha önemli görme, kendi değer sistemine daha uygun bulma durumudur. Kişi değeri kendisi seçtiği için pasif değil aktiftir. Değeri seçer, bulur, onun ardına düşer. Değer kişinin seçimi ile değerlendirildiği için önceki basamağa göre daha kalıcıdır. Kategorinin örnek hedefleri (Bacanlı, 1999, s.75) :

- Bulunduğu ortamdaki çekingen kişileri sohbete davette sorumluluğu olduğunu düşünür
- Bakış açısı oluşturmak adına zıt kutuplu fikirleri kasıtlı bir şekilde inceler
- Yeni nesil sanatsal ürünlerin gösterim işlemlerine aktif şekilde katılır

3.3 Değere adanmışlık: Bu aşamada değerın değerli olduğuna olan inanç kesindir, şüphe içermez, değişmeye dirençlidir. Bireyin çevresince onun değerle bağ kurduğu bilinir. Kişi değerli görülen şeyi ileriye taşımaya, geliştirmeye, ona ve onu temsil eden şeylere katılımını derinleştirmeye çalışır. Başkalarını da bu şekilde davranmaya çağırır, ikna temel ilkelere atıflarda bulunur. Değere adanmışlıkta doyurulması lazım gelen bir ihtiyaç vardır, eylem uyarılmış ihtiyaç ya da dürtünün sonucudur. Eyleme geçmek için güdülenmişlik hâli lazımdır (Bacanlı, 1999, s. 75). Örnek hedefler:

- Bilimsel araştırma yöntemlerine ve aklın gücüne inanç
- Demokrasinin düşünce ve ülkülerine bağlılık

4. Örgütlenme: Kişi bu aşamada duyuşsal bir düzenleme işine girer. Bundan önceki aşamalarda kişi her zaman hazır olarak verilen değerleri kabul etmiş ve onlarla bağ kurmuştur. Fakat bu kategoride birey değerlerin kendi içindeki ilişkilerini, çatışmalarını,

birbirlerine olan baskınlıklarını, benzerliklerini baz alarak bir örgütleme yapar. Bu aşama bir değerler sistemi oluşturmanın başlangıç aşamasıdır ve uygun hedefleri tespit etmeyi amaçlamaktadır (Bacanlı, 1999, s. 75). Basamak iki alt kategoriye bünyesinde barındırır.

4.1 Değeri kavramsallaştırma: Bütün insanların belli bir varlığa, olguya aynı şekilde anlam yüklemesi mümkün değildir. Her bir birey farklı bilişsel ve duyuşsal yapıya, yaşantılara, anılara sahiptir. Örneğin daha önce araba kazasında bir yakını kaybetmiş birisiyle klasik araba koleksiyonerinin kafasında oluşan araba kavramı bir değildir. Kavram, duyu organlarıyla direkt olarak edinilen değil, daha çok intibanın soyut temelde bütünleştirilmesidir (Tekin, 2000, s.213). Bir önceki kategorinin özelliklerine artı olarak soyutlama ve kavramsallaştırma mevcuttur. Bu sayede kişi hâlihazırda bulunan değerleri ile yeni edinilenler arasında hangi şekilde ilişki kurduğunu görür (Bacanlı, 1999, s. 75). Düzeyin örnek hedefleri:

- Beğendiği bir sanat ürününün ayırt edici özelliklerini belirlemeye çalışır
- İnsanı ve doğayı korumak adına toplumun yapması gerekenler hakkında karar verir

4.2 Değeri örgütleme: Kişi önceki aşamada kavramsallaştırdığı değerleri bu aşamada düzenler. Uyumlu biçimde tasnif edilen hedefler, kişinin var olan değerlerini, yeni değerleri ile birleştirmesini ve bunların sıralı ilişkilendirmesi işlemlerinden geçer. En uygun olanı bunların çatışmadan uzak, tutarlı, hiyerarşik, olmasıdır. Bu, kişinin bir yaşam felsefesi oluşturma yolunda attığı adımlardan biridir (Bacanlı, 1999, s. 76). Sönmez, (2000, s.71), bu kategorinin anahtar kavramının sentez olduğunu ve bunun hayat boyu devam edeceğini belirtmiştir. Bahsedilen sentez işi çelişkiden uzak, uyumlu olmalıdır. Bacanlı, (1999, s. 76) bu kategori için şu örnekleri vermiştir:

- Belirli bir grubun menfaatinden ziyade kamunun refahı için ortaya atılan davranış yapısını ve uygulamaları değerlendirir
- Sorumluluklarını ve boş zamanlarını organize eden bir plan oluşturur

5. Kişilik hâline getirme: Bu aşamaya gelindiğinde kişinin organize edilmiş değerleri mevcuttur. Bu değerler bu aşamaya gelindiğinde kişinin davranışlarını kontrol eder. Kişinin davranışları onun değerlerinin göstergesidir ve tutarlıdır. Tekin (2000, s. 214), bu kategoride kişinin duyuşsal bakımdan eylemlerini devamlı denetleyen bir değerler sistemini elinde bulundurması gerektiğini belirtmiştir. Kişinin bu sisteme göre hareket etmesi gerektiğini

çünkü inandırıcı ve tutarlı bir karakterin kişinin değer sistemine uyumuyla ölçülebileceğini vurgulamıştır. Kişi değerler sistemiyle kendine has bir hayat felsefesi geliştirir. Bu aşamadaki hedefler "alışkanlık hâline getirme, kişiliğe sahip olma, devamlı olarak yapma, savunma, hizmet etme, kullanma" gibi sözcükleri barındırır (Sönmez, 2001: 72). Basamak iki alt kategoriye ayrılmıştır.

5.1 Genellenmiş örüntü: Kişinin her zaman değerler sistemiyle tutarlı olmasıdır. Yüksek derecede titiz tepki vermektir. Eğilim hâlinde olma, olguya yöneliş, üst düzey genel olgulara verilen tepkidir. Uyarana verilen tutarlı tepkidir. Kişi bu aşamada çevreyi olduğu gibi değil değerler sistemine göre algılar. Bu örüntü, kasıtlı bir şekilde ileri görüşlülükle değil de daha çok bilinçsiz bir şekilde geliştirilmiş olabilir. Örüntü sayesinde kişi farklılıklarla dolu, anlaşılması güç dünyaya karşı, çeşitli durumlarda tutarlı davranışlarda bulunabilecek düzeyde değer sistemi oluşturur (Bacanlı, 1999, s. 77). Basamağın örnek hedefleri:

- Yargıyı eldeki verilere göre inceler ve eylemini değiştirmeye hazır olur
- Karşılaşılan durumları, kalıp yargılardan ziyade durumun çerçevesine ve olası sonuçlarına göre değerlendirir.

5.2 Nitelenme: Bu kategori içinde barındırdığı içselleştirme, davranış, olgu bakımından en kapsamlı hedefleri içerir. Böylelikle, bireyin dünyaya bakış açısı, yaşam felsefesi, değer sistemiyle alakalı hedefler de bu kategori içinde yer alır. Bu aşamadaki hedefler değerleri algılama ve değerlerin gereği düşünüşü, davranışı gösterme bakımından daha üst düzey tutarlık gösterir ve bu önceki basamaklardan daha ileri bir boyuttadır. Nitelenme kavramından da anlaşılacağı gibi, bu hedefler o kadar geniştir ki, bunlar kişinin karakterini meydana getirmede etkilidir (Bacanlı, 1999, s. 77).

- Şahsi yaşamını organize etmek amacıyla ahlaki normlara dayanan davranış biçimi geliştirir
- Tutarlı bir yaşam felsefesi oluşturur

2.3 Ölçme ve Değerlendirme

TDK'ye (2011) göre ölçme "En, boy, hacim, süre gibi nicelikleri kendi cinslerinden seçilmiş bir birimle karşılaştırıp kaç birim geldiklerini belirtmek.", değerlendirme ise "Bir şeyin özünü, önemini, nitelik ve niceliğini belirlemek." şeklinde geçer.

Turgut'a (1986) göre ölçme rastgele bir özelliği gözlemek ve elde edileni sayılarla veya sembollerle anlatmaktır. Ölçme, bir tasvir işidir. Belirli bir varlığın belirli bir niteliğe sahip olma oranının gözlenip elde edilenin sembollerle bilhassa rakamlarla betimlenmesidir (Tekin, 2004).

Eğitimde değerlendirme, kararlaştırılmış hedeflere sahip olunup olunmadığını veya ne kadar sahip olduğunu betimler. Değerlendirme ölçülen şeyin hangi niteliğe sahip olduğunu ortaya koyma işidir (İşman, 2006). Özçelik (1998) değerlendirmeyi, karara varma işi olarak görür ve bu işin sonucunda ölçülen niteliğin amaca uyup uymadığını ortaya çıkarma işi şeklinde betimler. Bossing'e (1953) göre değerlendirme, eğitim amacıyla yapılan tüm faaliyetler sonucu ortaya çıkan başarının oranını ortaya koyan ve kanıtlara dayalı yargıya varmak demektir.

Değerlendirme, eğitim sisteminin amacına ulaşmasında temel taşlardan bir tanesidir. Değerlendirmenin asıl hedefi sistemin gereğini yapıp yapmadığını belirlemek ve buradan yola çıkarak sistemin noksanlıklarını tamamlamak ve hatalarının telafi edilmesini sağlamak, kısaca sistemin onarılmasını sağlamaktır" (MEB, 2006, s. 214)

Ölçme ve değerlendirme, öğretimin en önemli bileşenlerindedir. Öğretimin var olma sebebi kişiye hedeflenen becerileri kazandırmaktır. Bu hedefleri gerçekleştirmek adına ilgili birimler çağdaş eğitim yaklaşımlarının ışığında yöntem, içerik seçimi ve öğretim süreci boyunca gereken her şeyin en doğru şekilde tespit edilmesi için çabalarlar. Daha sonra uygulama aşamasına geçilir ve öğretim faaliyetleri gerçekleşir. Sürecin neredeyse tüm aşamasında bulunması lazım gelen ölçme ve değerlendirme ise,

- Hedef ve davranışların ne düzeyde gerçekleştirildiğini belirler.
- Gerçekleştirilemeyen hedef ve davranışların gerçekleştirilememe nedenlerini belirler.
- Öğrenme sürecinin etkililiğinin arttırılmasını sağlar.
- Öğrencinin gelişimi hakkında bilgi verir.
- Öğrenciye davranışını nasıl değiştireceği, nasıl geliştireceği hakkında bilgi verir.
- Yeterince başarılı olan öğrenciyi motive eder.
- Öğrenci için verilecek karara dayanak sağlar.
- Öğretimin ne düzeyde etkili olduğunun tespit edilmesini sağlar.
- Öğretim süreciyle ilgili kişilere bilgi sağlar.

O hâlde ölçme ve değerlendirme öğretimin etkililiğine hizmet etmektedir. Semerci (2007), öğrencilerin, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranışlarındaki olup biteni tespit etmede vaktinde uygulanan ölçme ve değerlendirmenin, öğrenme eksikliklerinin tamamlanmasında, eksiği olmayan öğrencilerin motive olmasında, öğretmenlerin öz değerlendirme yapmasında çok etkili olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda yöneticilerin, öğretmenlerin ve velilerin en değerli veri kaynağının ölçme-değerlendirme sonuçları olduğunu vurgulamıştır.

2.3.1 Türkçe Eğitiminde Ölçme Değerlendirme Anlayışı

Değişen dünya ile birlikte kişinin hayattaki rolleri ve gereksinimleri de değişmiş, bu durum karşısında çağın gereklerinden geri kalmamak adına eğitim programları da yenilenmiştir. Bu amaçla Türkçe Öğretim Programı 2006'dan itibaren öğrencilerin biyolojik, psikolojik ve zihinsel gelişimini gözeterek, bireysel farklılıkları dikkate alan bir yapıya bürünmüştür. Öğrencilere yetkinlikler ile bütün bir hâle gelmiş bilgi, beceri ve davranışlar kazandırma amaçlanmıştır. 2019 Türkçe Öğretim Programı da bu yaklaşım geliştirilerek oluşturulmuştur.

Türkçe dersi öğretim programında ölçme-değerlendirme faaliyetleri üç boyutta ele alınmıştır: öğretim sürecinin başında, öğretim devam ederken, sürecin sonunda. Bu üç boyut kısaca şu şekildedir (MEB, 2006):

Öğretimin başında öğrencilerin hazır bulunuşluklarının ya da durumlarının tespit edilmesi, öğretime kılavuzluk etmesi bakımından ölçme-değerlendirmenin önem arz ettiği belirtilmiştir. Bu sebeple sürecin başında öğrencilerin derse olan tutumlarının, dil becerilerinin ve dil bilgisi seviyelerinin çeşitli araçlarla ölçülmesi gerektiğine ve bu sayede öğrencilerin süreç başından sonuna kadar olan gelişiminin gözlemlenebileceğine değinilmiştir.

Öğretim süreci sırasında iki amaçla için değerlendirme yapıldığı ve bunların öğretimin değerlendirilmesi, öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi olduğu belirtilmiştir. Süreç aşamasında öğrenmenin ne kadar ve ne şekilde gerçekleştiğini tespit etmek için kontrol listeleri, akran ve öz değerlendirme formu vb. araçlar örnek verilmiştir. Bu aşamada öğrencileri nitelikli bir şekilde gözlemlemek için yapılan değerlendirme türünün süreç değerlendirmesi olduğu, süreç değerlendirmesi ile öğretim süreci ile ilgili geri bildirimler alınabileceği, varsa öğrenme eksikliklerinin belirlenebileceği ifade edilmiştir. Aynı zamanda

bu uygulamaların, öğrencilerin daha etkili öğrenmelerini ve öğrendiklerinin farkına varıp güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerini sağladığı vurgulanmıştır.

Programda bir başka değerlendirme türü olarak çıktıları değerlendirme verilmiştir. Öğretim süreci sonundaki başarının tespit edilmesi için yapıldığı, bu değerlendirmelerin daha çok ürün odaklı olduğu ve bu değerlendirme türünde genellikle başarı testleri kullanıldığına değinilmiştir. Öğrencilerin süreç sonundaki genel başarılarını değerlendirmek amacıyla başarı testlerinin, başarı testleri dışında öğrenci ürün dosyaları da kullanılabileceği belirtilmiştir.

2019 Türkçe Öğretim Programı'nda özellikle her bir insanın birbirinden farklı olduğuna vurgu yapılmıştır. Bu nedenle ölçme ve değerlendirmenin olabildiğince çeşitli, esnek bir yaklaşımla eyleme geçirilmesi gerektiği, tek tip bir yaklaşımın insan doğasına uygun olmadığı belirtilmiştir. Bu bakımdan programın rehber konumda olduğu çünkü her sınıfın ikliminin birçok bakımdan çeşitlilik gösterdiği ve bu sebeple ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin en doğru şekilde yürütülmesi beklentisinin öğretilmesinde olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin bu konuda kendine has ve yaratıcı olmaları gerektiği vurgulanmıştır. Bu anlayışla ölçme ve değerlendirme uygulamalarının temel ilkeleri aşağıdaki gibidir (MEB, 2019):

1. Ölçme ve değerlendirme faaliyetleri programının tüm öğeleriyle uyumlu olmalı, kazanım ve açıklamaların çerçevesi temele alınmalıdır.
2. Öğretim programı, öğretmenlere teknik ve akademik standartlara uygun olduğu sürece ölçme süreci için radikal sınırlar çizmez, rehberlik eder.
3. Ölçme ve değerlendirme faaliyetleri eğitimin temel elemanlarından. Ölçme sonuçları ele alınırken bunlar ayrı bir öğe olarak değil, eğitim süreciyle bütün hâlde düşünülmelidir.
4. Bireysel farklılıklar sebebiyle öğrencinin gelişiminin ölçme ve değerlendirilmesi işlemleri tek bir yöntemle veya teknikle yapılamaz.
5. Eğitim sadece “bilme (bilişsel)” için değil, “hissetme (duygu)” ve “yapma (eylem)” için de verilir; sadece bilişsel ölçümler yeterli kabul edilemez.
6. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarında çoklu yaklaşım temeldir, öğretmen ve öğrencilerin etkin katılımıyla gerçekleştirilir.

7. Bireylerin ölçme ve değerlendirme sürecinde etkili olan değişkenleri her zaman aynı şekilde olmayabilir. Bu nedenle ölçme işi tek bir zamanda yapılmak yerine bu değişimleri göz önünde bulunduran ölçümler yapılmalıdır.

2.3.2 Okuduğunu Anlama Becerisinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi

Ölçme ve değerlendirme sayesinde öğrenci hakkında; öğrenci ve öğrencinin çevresi bilgi edinmiş olur. Öğrencilerin istenilen hedefleri edinip edinemediği, edindiyse hangi düzeyde edindiklerinin tespit edilmesi açısından önemlidir. Ölçme-değerlendirme sayesinde edinilen veriler yalnızca öğrencinin durumunu betimlemez, öğretim sürecinin etkililiğini de ortaya koyar. Bu sayede öğretim sürecinde aksak ve eksik kalınan noktalar belirlenir. Bunların ortaya konması ise gelecek yeni hedeflerin tespit edilmesi, öğretim sürecinin geliştirilmesi amacıyla düzeltmelerin yapılabilmesi için önemlidir (Tekin, 2000). Okuduğunu anlama becerisinin daha iyi anlaşılması, daha etkili kullanılması amacıyla akademik çalışmalar, deneyler ve araştırmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalar bilim dünyasına kazandırılacağı ve eğitim faaliyetlerine yön vereceği için hataya mahal vermeden iletilmeye çalışılmalıdır. Bu sebeple araştırma yaparken okuduğunu anlama becerisinin en doğru şekilde ölçülüp değerlendirilmesi böylece bilim dünyasının doğru yönlendirilmesi çok büyük önem arz etmektedir.

Okuduğunu anlama derin ve karmaşık bir süreç olduğundan okuduğunu anlamının ölçülüp değerlendirilecek öğeleri de farklılaşmaktadır (Baştuğ, vd., 2019, s. 233). Okuduğunu anlama tek boyutlu olmayıp birçok elemanı olan ve okuyan, okunan, ortam gibi birçok faktörden etkilenen bir beceridir. Bu sebeple bu becerinin ölçülmesinde tüm bunlar göz önünde bulundurulmalı ve çok boyutlu, kapsamı geniş çeşitli ölçekler geliştirilmeli, kullanılmalıdır. Literatür tarandığında öğrencilerin okuduğunu anlama durumlarının ortaya konması için kullanılmakta olan ölçme-değerlendirme tekniklerinin geleneksel ve alternatif olmak üzere kategorileştirildiği görülmektedir (Göçer, 2014). Bu ölçme ve değerlendirme teknikleri aşağıda yer almaktadır.

Tablo 2.2 Okuduğunu anlama becerisini ölçme ve değerlendirme teknikleri

1.1 Açık uçlu sorular
1.2 Çoktan seçmeli sorular
1.3 Evet-hayır, doğru-yanlış soruları

Geleneksel Teknikler	1.4 Kısa cevaplı sorular
	1.5 Eşleştirme soruları
	1.6 Boşluk doldurma soruları
Alternatif Teknikler	2.1 Yapılandırılmış grid
	2.2 Tanılayıcı dallanmış ağaç
	2.3 Dereceli puan anahtarları
	2.4 Öz değerlendirme
	2.5 Akran değerlendirme
	2.6 Grup değerlendirme
	2.7 Gözlem
	2.8 Kelime ilişkilendirme testleri
	2.9 Anekdot kayıtları
	2.10 Çeteleme tablosu
	2.11 Kontrol listesi
	2.12 Kavram haritaları
	2.13 Öğrenci ürün dosyası
2.14 Proje	
2.15 Performans görevleri	
2.16 Tutum ölçekleri	

Öğretmenlerin uyguladığı okuma faaliyetlerini iki yıllık bir süre zarfında gözlemleyen Bitter, O'Day, Gubbins ve Socias (2009) öğretmenlerin sınıfta gerçekleştirdiği faaliyetlerin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına katkısını araştırmışlardır. İncelemeler sonunda öğretmenlerin, okuduğunu anlama becerisini ölçerken öğrencileri üst düzey düşünmeye ve okuduğunun anlamını düşünmeye sevk eden sorular sormalarının okuduğunu anlama becerisini en doğru şekilde ölçtüğü ortaya konmuştur. Bu tarz soruların kullanılmasındaki bir birimlik artışın, okuduğunu anlama başarısında 1.61 birimlik bir artış yarattığı gözlemlenmiştir.

Shanahan ve diğerlerinin (2010) ortaya koyduğu araştırmada okumanın her aşamasında öğrencileri okuduklarının anlamını düşünmeye sevk edecek kaliteli sorularla karşı karşıya getirilmelerinin önemi üzerinde durulmuştur. Bunun gerçekleştirilebilmesi için tartışma ortamı yaratacak nitelikte metinler seçilmesi ve üst düzey düşünmeyi sağlayacak sorular tercih edilmesinin gerekliliği belirtilmiştir. Öğretmenlere, bu metin tartışmalarında ana düşünceyi ve bunu destekleyen görüşleri tespit etmeyi, öğrencilerin okuduklarını bakış açılarından yorumlamalarını, metindeki kahramanların eylemlerine yönelik yargıya varmalarını ve okuduklarından görüşlerine dayanak olan noktaları tespit etmeyi sağlayan sorular tercih edilmesi tavsiye edilmiştir.

Alderson (2000), Okuduğunu anlama becerisinin ölçümünde üç soru türüne değinir. Bunlar metinde açık olarak, dolaylı olarak anlatılan ve arka planda yer alanlara yönelik soru türleridir. Metinde açık sorular şeklinde tanımlanan soruların yanıtları metinde belirgin, olduğu hâlde bulunur. Bu tarz soruları yanıtlamak için o soruyla bağlantılı tek bir tümceyi anlamak yeterlidir. Metinde dolaylı olarak anlatılan soruları yanıtlamak amacıyla, metindeki tümcelerin bağdaştırılıp aralarındaki bu bağların keşfedilip bağdaştırıp sorunun yanıtlanması lazım gelir. Bu tarz soruların yanıtları bir cümle içinde bulunmaz. Arka plana bağlı soruların yanıtlanması, çok daha karmaşıktır. Bu tarz soruların yanıtları sadece metinde bulunmaz, yanıtı bulabilmek için arka plan bilgilerine müracaat etmek gereklidir. Kişinin arka plan bilgileri yeterli değilse anlamlandırma eksiklikleri oluşacak ve sorunun yanıtlanması güçleşecektir.

Day ve Park (2005, s. 62-64) okuma becerisini basit anlama, yeniden organizasyon, çıkarımsal anlama, tahmin etme, değerlendirme ve tepki şeklinde altı basamak hâlinde düzenlemiştir. Basit anlama, metnin yüzeysel kısmındaki bilgilerle ilgili soruların yanıtlanmasını; yeniden organizasyon, soruların metinde bulunan bilgilerin birleştirilerek yeniden anlamlandırılması sayesinde yanıtlanmasını; çıkarımsal anlama, metinde ifade edilenlerin, okurun ön bilgileri ile birleştirilerek soruların yanıtlanmasını; tahmin etme, soruların okurun metni okuyup daha sonrasının nasıl gelişeceğine dair tahminde bulunup yanıtlanmasını; değerlendirme, soruların metin ile bağlantılı unsurları bir dış ölçüte dayalı değerlendirilip yanıtlanmasını; eleştiri, soruların okurun metni okuduktan sonra metin ile alakalı duygu ve düşüncelerini aktarmasıyla yanıtlanmasını sağlayan basamaklar olarak verilmiştir. Okuduğunu anlama becerisinin en doğru şekilde ölçülüp değerlendirilmesi için

bireylerin olabildiğince üst düzey basamaklarda sorularla karşı karşıya kalması gerekmektedir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırmanın problemine dayalı olarak gerçekleştirilen literatür taraması çerçevesinde araştırmanın temel değişkenleri ile alakalı teoriler, kavramlar ve kavramsal ilişkileri içeren çalışmalara yer verilmeye çalışılmıştır. Literatür tarandığında duyuşsal boyutun eğitimdeki önemine değinen çok fazla çalışmaya rastlanmıştır. Fakat duyuşsal boyutun geleneksel öğretim yöntemlerine entegre edilmesinin, ölçülmesinin, bu alanda uzmanlaşmanın zor olması, boyutun esnek yapıda olması ve daha birçok sebep duyuşsal boyutun öğretim faaliyetleri içindeki durumunu gösteren çalışmaların neredeyse yok denecek kadar az olmasına sebep olmuştur. Okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde genel olarak bilişsel basamaklar ele alınmış, duyuşsal boyut göz ardı edilmiştir. Aşağıda araştırmanın değişkenlerine yönelik çalışmalar alfabetik sıraya göre verilmiştir.

Akarsu (2017), “İlköğretim(1-8) Müzik Öğretimi Programı Kazanımlarının Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel Açından İncelenmesi” adlı makalesinde İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı kazanımlarını bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerilere göre tasnif etmiştir. Kazanımlar, Bloom taksonomisine uygunluk açısından ele alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre programda üst düzey bilişsel becerilerle alakalı kazanımlara alt düzey bilişsel becerilerden daha az yer verildiği tespit edilmiştir. Ayrıca duyuşsal boyutla alakalı kazanımların yetersiz seviyede olduğu, tespit edilenlerin de ağırlıklı olarak alt düzey basamaklarda olduğu tespit edilmiştir.

Bacanlı (2006), “Duyuşsal Davranış Eğitimi” adlı kitabında ilk aşamada duyuş, eğitim ve duyuşsal eğitim konularına yönelmiş ve eğitim camiasında geçerliliğini kanıtlamış duyuşsal eğitim yaklaşımlarına değinmiştir. Eğitimin türlü evrelerinde duyuşsal eğitimin uygulanma şekilleri konu edinilmiştir: hedef geliştirme, yöntem seçimi ve değerlendirme. Ayrıca, eğitim programlarında duyuşun yeri ve farklı alanlarda duyuşsal öğretim yöntemlerine, bunların hangi davranışlar için olduğuna değinilmiştir. Sonrasında, duyuşsal eğitimin değerlendirilmesini içeren kısım, Bloom, Hastings ve Madaus’un Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning kitabından bazı eklemeler yapılarak çevrilmiştir.

Biberstine (1977), “Okuma Öğretiminin Duyuşsal Boyutları” başlıklı makalesinde, okumanın sadece bilişsel boyuttan ibaret olmadığını, okuma eğitiminde duyuşsal boyutun en az bilişsel boyut kadar önemli olduğunu vurgulamıştır. Bireyin duyuşsal durumuna bağlı olarak okuma başarısının şekilleneceğini ve kişinin bu duygu durumunda yaptığı okumaların ondaki okuma değerinin ne şekilde kodlanacağını etkilediği üzerinde durmuştur. Okuma sonrası ölçme-değerlendirme faaliyetlerinde duyuşsal boyutun yerini ve sonuçlarını betimlemiştir

Gömlüksiz ve Kan, (2012), “Eğitimde Duyuşsal Boyut ve Duyuşsal Öğrenme” adlı makalelerinde eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme konusuna yoğunlaşmışlar ve konu kuramsal çerçevede ele alınmıştır. Duyuşsal boyutun yeri ve öneminin öğrenme ortamındaki durumu alan yazını taranarak ortaya konulmuştur. Araştırmacılar bu amaçla, alan yazındaki çalışma sonuçlarını derleyerek; öğrenme, bilme, duygu ve duyuş kavramlarının birbiri ile ilişkilerini tespit etmeye çalışmıştır. Ayrıca araştırmada duyuşsal öğrenmenin oluşması ve ölçülmesindeki güçlüklerle de değinilmiştir. Literatür taramasıyla, bir bilginin edinilmesinin o bilgiye ve alanına ilgi duymak ya da o alanı sevmeye yakın ilişkisi olduğu gibi sonuçlar elde edilmiştir.

Kara (2003), “Duyuşsal Boyut Ağırlıklı Bir Programın Öğrencilerin Duyuşsal Gelişimine ve Akademik Başarısına Etkisi (Adıyaman ili Örneği)” adlı tezinde duyuşsal boyutun ağırlıklı olduğu bir programın ilköğretim öğrencilerinin duyuşsal gelişimlerine ve akademik başarılarına ne gibi farklılıklar kazandıracığını tespit etme amaçlamıştır. Program uygulaması sonunda gerekli ölçümler yapılmış, öğrencilerin duyuşsal durumlarında ve akademik başarılarında anlamlı bir artış olduğu tespit edilmiştir.

Kablan (2012), “Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar ve Yaklaşımlar” kitabında “Hedef Belirleme” başlığında bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanların birbirinden bağımsız olmadığını, bu alanların bütün hâlde ele alınmadan öğrenmenin nitelikli olmayacağını belirtmiş, bu sebeple öğretmenlerin duyuşsal boyutun öğretimdeki ve ölçme-değerlendirmedeki yeri hakkında bilgilendirilmesinin gerekliliğini vurgulamıştır. Bu sebeple de bu alanların basamaklarını tek tek açıklamış, her basamağa ait örnek hedeflere yer verilmiştir.

Karadüz (2009), “Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının ‘Yapılandırmacı Öğrenme’ Kavramı Bağlamında Eleştirisi” adlı makalesinde Türkçe öğretmenlerinin faydalandığı ölçme araçlarının, ölçme-değerlendirme anlayışlarının

yapılandırmacı anlayışa hangi ölçüde uygun olduğunu ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmada veriler yapılandırılmamış mülakatla birlikte gözlem yoluyla elde edilmiş ve bu verilerin çözümlenmesi veri analizi yöntemiyle yapılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme anlayışları, uygulamadaki alışkanlıklarının yapılandırmacı anlayışa yeteri kadar uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karagöl ve Adıgüzel (2022), Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nde yayımlanan “Duyuşsal Alan ve Duyuşsal Alan Taksonomileri” başlıklı makalelerinde duyuş, duyuşsal alan ve taksonomileri derleyerek çalışmalarını ortaya koymuşlardır. Araştırmada iteratürdeki duyuşsal boyut taksonomileri incelenerek, taksonomilerin benzerlikleri ve farklılıkları ortaya konulmuş, duyuşsal boyutun kapsamının çerçevesi çizilmeye çalışılmıştır. Duyuşsal boyutun kapsamının çok geniş olduğu ve sınırlarını çizmenin epey zor olduğu tespiti yapılmıştır. Çalışmada duyuşsal alan basamakları arasında belirli bağlantıların ve ön koşul ilişkisinin olduğu, duyuşsal öğrenmeler oluşurken aşağıdan yukarı yönlü bir hareketin gerçekleştiği ve kişinin bir üst aşamaya geçebilmesi için önceki aşamayı içselleştirmesi gerektiği belirtilmiştir.

Karatay ile Dilekçi (2019), “Türkçe Öğretmenlerinin Dil Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri” adlı makalelerinde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterli olma durumlarını ve hazırladıkları ölçme araçlarının ölçme yeterliliklerini incelemişlerdir. İnceleme sonucunda öğretmenlerin daha çok okuduğunu anlama becerisini ölçmeye ağırlık verdiğini, soru tipi olarak genelde çoktan seçmeli soru tipini tercih ettiklerini, bilişsel alanın dışına çıkmadıklarını ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin yazma, konuşma, dinleme becerilerine yönelik tam net bir ölçüm yapamadığı, bu becerileri göz ardı ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler, ölçek hazırlamada eğitime ihtiyaç duyduklarını çünkü bu konuda eksik olduklarını dile getirmişlerdir.

Kayhan ve Tokca (2013), “İlköğretim Sosyal Bilgiler 4. ve 5. Sınıf Ünite Kazanımları İle Ders Kitapları Hazırlık ve Değerlendirme Sorularının Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Hedefler Açısından Karşılaştırılması” adlı makalelerinde sosyal bilgiler kazanımları, ders kitapları ve değerlendirme sorularının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyutlara uygunluğunu incelemişlerdir. Çalışma sonunda kazanımların %78'inin bilişsel boyutu, %20'sinin duyuşsal boyutu ve %2'sinin ise psikomotor boyutu içerdiği tespit edilmiştir. Ayrıca MEB'e ait ders kitaplarındaki hazırlık ve değerlendirme sorularının çoğunlukla duyuşsal boyutla uyuşmadığı tespit edilmiştir. Gülcan, Bayram, Kılıç, Karakaya ve Midilli (2008) aracılığıyla oluşturulan

özel yayınevının ders kitabında duyuşsal boyutla alakalı sorulara yeterince yer verilmediği ortaya konmuştur.

Kocayiğit ve Aykaç (2019). “İlkokul Türkçe Öğretim Programının Eğitim Programı Ögeleri Açısından Değerlendirilmesi” başlıklı makalesinde Cumhuriyet’ten bu yana ilkokul Türkçe öğretim programının eğitim programı ögeleri bakımından geçirdiği değişimi ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma sonunda, Cumhuriyet’ten bu yana Türkçe Öğretim Programı’nın dört temel beceri bakımından değişikliklere uğradığı, en büyük değişikliğin ölçme-değerlendirme alanında olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda Türkçe Öğretim Programlarında program geliştirme ilkelerine gerçek anlamda uyulmadığı da ortaya konmuştur.

Krathwohl vd. (1964), “Taxonomy of Educational Objectives -The Classification of Educational Goals - Handbook 2: Affective Domain” kitabında duyuşsal boyutun taksonomisini yayınlamışlardır. Duyuşsal boyut hiyerarşik yapıda alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme ve kişilik haline getirme şeklinde beş alt kategoriye ayrılmıştır. Taksonomide duyuşsal davranışlar, uyarının farkında olma hâli ve hayat felsefesi hâline getirme arasında aşamalı bir düzen içindeki içselleştirme sürecine oturtulmuştur. Taksonomi, duyuşsal boyutu tanımlamak amacıyla faydalanılan terimleri bir nebze de olsa netleştirmiştir. Taksonomi duyuşsal alan sınıflandırması mevzu bahis olduğunda akla gelen ilk taksonomidir.

McKechnie vd. (2007), “Affective Dimensions Of İnformation Seeking İn The Context Of Reading” adlı makalelerinde toplu olarak dört yüzden fazla derinlemesine nitel görüşme -yetişkinlerle birlikte iki yüzden fazla okuyucu, yaklaşık elli genç yetişkinle yüz elliden fazla 4-12 yaş arası çocukla- yapmış ve okuyucuların okuma sonrası duyuşsal durumunu ifade ettikleri şekliyle analiz etmişlerdir. Bir bilgi davranışı olarak okumanın duyuşsal boyutlarıyla ilgili temalar verilerden yola çıkarak belirlenmiştir. Katılımcıların temaları algılayış biçiminin ve okuma uygulamalarının, duyguları veya duyuşsal durumları ile paralellik gösterdiği ortaya konmuştur.

Öztürk ile Şahin, (2014), “Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntemlerinin Akademik Başarı, Kalıcılık, Özyeterlilik Algısı ve Tutum Üzerine Etkisi” adlı makalelerinde alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerinin Matematik dersine dair akademik başarıya, öğrenmenin kalıcı olma durumuna, öğrencilerin öz yeterlilik algılarına ve tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerinin geleneksel ölçme-

değerlendirme tekniklerine göre akademik başarıyı, öz yeterlilik düzeyini, tutumları ve öğrenmelerin kalıcılığını olumlu yönde arttırdığı ortaya konmuştur

Sönmez (2019), Türkiye Eğitim Dergisi'nde yayımlanan "2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Duyuşsal Alana Uygun Kazanım Hazırlama" adlı makalesiyle 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda duyuşsal boyuta uygun bir şekilde kazanımların ne şekilde hazırlanacağını belirlemeye çalışmıştır. Bu amaçla öncelikle hâlihazırda programda duyuşsal boyuta uygun kazanımların bulunup bulunmadığı araştırılmış ve bunların epey az olduğu gözlemlenmiştir. Buradan hareketle duyuşsal boyut taksonomisine uygun kazanımların ne şekilde ortaya konulacağı üzerine çalışılmıştır. Bu amaçla çalışmada taksonominin basamaklarıyla programdaki değer ve temalar arası ilişki incelenmiştir. Daha sonra ise tema ve değerler temele alınarak taksonominin duyuşsal kategorilerine uygun bir şekilde ortaokul kademesindeki her sınıf düzeyine ait kazanımlar hazırlanmıştır. Ortaya konulan bu kazanımlar sayesinde program hazırlanırken duyuşsal alandan yararlanabileceği ortaya konmuştur. Bu sonuçtan yola çıkılarak Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda duyuşsal boyutun basamaklarından faydalanılabileceği önerilmiştir.

Richardson vd. (2012), "Reading To Learn In The Content Areas" adlı kitapta duyuşsal boyutta okuduğunu anlama ölçme ve değerlendirmelerin, öğretmenler için önemli bir etkinlik olduğunu, buna yönelik soruların bağlama dair olarak öğretmenlerin öğrencilerin duygularını, tutumlarını ve bilgilerini açığa çıkarmalarını sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenin daha yansıtıcı sorular sorarak öğrencinin kabulünü kazanmaya yardımcı olacağını ve okuma konusunda öğretmenin, öğrencilerin tüm duyuşsal soruları temel alması gerektiğini vurgulamışlardır.

White vd. (1967), "Affective Dimensions In Connotative Meaning In Reading" adlı makalelerinde okuyucunun, yazarın özellikleri gibi düşünme, hissetme ve gerçekleştirme eğiliminde olduğunu fakat okunan metnin unsurlarını anlamlandırma ve o unsurlara karşı oluşturduğu duyuşsal durumların öznel olduğu üzerinde durmuşlardır. Okuma metninden belirlenen anahtar kavramların çağrışımları kontrol grubu tarafından nesnel bir şekilde ortaya konmuştur. Bu verileri makul derecede istikrarlı hâle getirmek ve genel anlamsal bir şablon ortaya koymak amacıyla üçlü tutarlılık testi yapılmış ve bunlar rapor edilmiştir. Osgood'un iki kutuplu sıfatları ölçeği -Anlamsal Diferansiyel (SD)- kullanılarak okuyucuların okuma sonrası kavram çağrışımları ortaya konmuştur. Bulgular sonucunda okuyucuların kavramları anlamlandırmada duyuşsal durumlarına göre farklılık gösterdikleri ortaya konmuştur.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, bağlamı, veri toplama araçları ile verilerin toplanması ve analizine değinilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada Türkçe eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerde kullanılan okuduğunu anlama becerisini değerlendirmeye yönelik ölçeklerde duyuşsal boyuta ne kadar yer verildiğini tespit etmek amacıyla YÖK tez merkezinde yer alan lisansüstü tezler tarama modeliyle listelenmiştir. Tarama modeliyle elde edilen veriler, önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Amaç analiz sonunda elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Nitel araştırmalar gözlem, görüşme ve doküman analizi vb. nitel veri elde etme yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütünsel biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın verilerini Türkçe eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerdeki okuma becerisini değerlendirmeye yönelik ölçekler oluşturduğundan nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, içerik çözümlemesiyle bir metnin, belgenin özelliklerinin sayısallaştırılarak incelenmesini sağlayan yöntemdir (Karasar, 2003). Nitel araştırmalarda direkt gözlem ve görüşme imkânı olmadığı durumda, araştırmanın problemiyle alakalı görsel ya da yazılı materyallerden de faydalanılabilir. Bu bakımdan doküman analizi tek başına bir veri toplama tekniği olarak kullanılmasının yanı sıra diğer tekniklerle de kullanılabilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Türkçe eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerde kullanılan okuduğunu anlama becerisini değerlendirmeye yönelik ölçekler araştırmanın verilerini oluşturmuştur. Ölçek maddeleri olduğu gibi ele alınıp, Bloom'un yenilenmiş duyuşsal boyut taksonomisi kapsamında içerik analizi yapılmıştır. Ölçeklerin araştırmacı tarafından hazırlanan duyuşsal boyut formuna uygunluğu tespit edilerek ölçeklerde duyuşsal boyuta ne kadar yer verildiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Veriler oluşturulan ölçütler çerçevesinde araştırmacı ile uzman tarafından tekrar analiz edilmiş ve daha sonra analiz sonuçları arasında karşılaştırmalar yapılmıştır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Nesneleri

Araştırmanın çalışma nesnesini Türkçe eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerde kullanılan okuduğunu anlama becerisini değerlendirmeye yönelik ölçekler oluşturmuştur. Bazı tezlerde okuduğunu anlama becerisini ölçmeye yönelik ölçek kullanıldığı belirtilmiş olsa da bu ölçekler teze eklenmediği için çalışmaya dâhil edilememiştir. Ayrıca farklı tezlerde aynı araştırmacı tarafından hazırlanan ölçek kullanıldığı tespit edildiğinde bu ölçek sadece bir veri olarak çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırmada, çalışmaya dâhil edilen lisansüstü tezlerde yer alan okuduğunu anlama becerisini değerlendirmeye yönelik okuma ölçekleri incelenmiştir. Çalışma kapsamına dâhil edilen ölçeklerin kullanıldığı Türkçe eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezler alfabetik sıraya göre aşağıda sıralanmıştır.

Tez Kodu	Yazar Adı	Tez Adı
T1	Abdullah Dağtaş	Ekrandan Okumanın Okumaya Ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi
T2	Abdullah Kaldırım	Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı'nın 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi
T3	Ahmet Güneyle	Etkin Öğrenme Yaklaşımının Anadili Eğitiminde Okuma ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi
T4	Ahmet Karabulut	Süreçsel Modele Dayalı Etkinliklerin 8.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi: Karma Yöntem Çalışması
T5	Ali Fuat Arıcı	İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Durumları (Beceri- İlgili- Alışkanlık-Eğilim)
T6	Ali Özarslan	9. Sınıf Öğrencilerinin 6-8. Sınıflar Türkçe Öğretim Programındaki "Okuduğu Metni Anlama ve Çözümleme" Kazanımlarına Ulaşma Düzeyleri
T7	Ali Özarslan	Çeşitli Metin Biçimleri ve Farklı Bilişsel Düzeylere Yönelik Sorularla Yapılandırılmış Okuma Eğitiminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi
T8	Aliye Bozan	Hızlı Okuma Eğitiminin 10. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Anlama Düzeylerine Etkisi
T9	Arif Altunkaya	Okuma Çemberi Yönteminin Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Okuma Öz Yeterliliklerine Etkisi
T10	Bahar Aydın	Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerilerini Geliştirmelerine Etkisi
T11	Bahar Ürün Karahan	5. Ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Karşı Tutum ve Motivasyonlarının Okuduğunu Anlama Becerileri İle İlişkisi
T12	Betül İlter	Hızlı Okuma Teknikleri Eğitiminin 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına Ve Anlama Düzeylerine Etkisi
T13	Demet Kardaş	Dezavantajlı Olarak Kabul Edilen Öğrencilerin Okuma Anlama Gelişimlerini Etkileyen Unsurlar ve Çözüm Önerileri
T14	Duygu Yüceer	Diyalojik Öğretimin Türkçe Derslerinde Kullanımı ve Okuma Anlamaya Etkisi
T15	Eda Nur Karakuş Aktan	Okuma Stratejisi Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Matematik Dersindeki Problem Çözme Becerilerine Etkisi
T16	Ege Kiraz	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Metinlerde Söz Dizimsel Yalınlaştırmanın Okuma Hızı ve Kavrama Düzeyine Etkisinin İncelenmesi
T17	Emine İşleyen Buzlu	Zihin Haritalama Tekniğinin Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerine ve Okuma Tutumlarına Etkisi
T18	Emine Devlet Çolak	Örnek Olay İnceleme Yönteminin 8. Sınıf Türkçe Dersi Okuma ve Yazma Başarısı İle Problem Çözme Becerisine Etkisi (Toplum Hayatı Teması Örneği)
T19	Emrah Türk	Mobil Teknoloji Destekli İşlevsel Dil Bilgisi Uygulamalarının Akademik Başarı İle Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi ve Sürece Yönelik Öğrenci Görüşleri

T20	Enes Çakır	Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Düzeylerinin Seçilmiş Bazı Değişkenler Bakımından İncelenmesi ve Öğretmen Görüşleri(Tercan Örneği)
T21	Emrah Çapoğlu	Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Farklı Okuma Düzeyindeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Bilişsel Farkındalık Becerilerine Etkisi
T22	Ersoy Topuzkanamış	Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri
T23	Esin Özbilgin	Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Becerileri Üzerine Bir Araştırma
T24	Esra Kılıç	Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısının Ve Üstbilişsel Okuduğunu Anlama Farkındalığının Okuduğunu Anlamaya Etkisi
T25	Esra Nur Tiryaki	Ortaokulda Öğrenim Gören İşitme Engelli Öğrencilerin Türkçe Eğitiminin ve Okuma -Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi
T26	Eyyup Coşkun	Lise 2. Sınıf Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma
T27	Gülşah Durmuş	Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına Göre Düzenlenen Metin İşleme Süreçlerinin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Tutumuna Etkisi
T28	Gülşah Mete	Okumaya Adanmışlık Modeliyle 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri Ve Okuma Motivasyonlarının Geliştirilmesi
T29	Gürbüz Çalışkan	Çocuğa Göre Yapılandırılmış Türkçe Eğitimi Ortamlarının Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi
T30	Haluk Güngör	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Akıcı Okuma: Durum Çalışması
T31	Hamiyet Bursalı	Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarına, Motivasyonlarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi
T32	Hande Çelik	Jigsaw Okuma Tekniğinin Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma-Anlama Becerilerine Etkisi
T33	Harun Keskin	Aktif Öğrenme Tekniklerinin Ortaokul Öğrencilerinde Okumaya Etkisi
T34	Hatice Altunkaya	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okuma Kaygıları İle Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki
T35	Huzeyfe Bilge	Okuma, Yazma ve Konuşmada Akıcılık İle Okuduğunu Anlama ve Kelime Hazinesi Arasındaki İlişki
T36	Işıl Şerife Karakuş	Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Okuma Gelişimine Etkisi
T37	Kadir Kaçar	Hızlı Okuma Eğitiminin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine ve Okumaya İlişkin Tutumlarına Etkisi
T38	Kadir Şahin	Okuma Güçlüğü Çeken Ortaokul Öğrencileri Üzerine Bir Eylem Araştırması
T39	Kadri Bayram	Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri İle Okuduğunu Anlama Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
T40	Lütfiye Tuna	Okuma Stratejilerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Kazanmasına, Okuma Tutumuna ve Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi
T41	Mazhar Ünal	6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının Okuduğunu Anlamaya Olan Etkisi
T42	Mehmed Esad Demirci	Okuma Becerisini Ses Temelli Cümle Yöntemi İle Kazanan İlköğretim Okulu İkinci ve Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı ve Okumada Doğruluk Düzeyleri
T43	Mehmet Ali Bahar	4mat Öğretim Düzenine Göre Gerçekleştirilen Üstbilişsel Okuma Eğitiminin Üstbilişsel Okuma Stratejisini Kullanma ve Olgusal Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi
T44	Mehmet Temizkan	İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerine Etkisi
T45	Murat Ateş	İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri İle Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki
T46	Müjgan Balantekin	Okuma Çemberi Yönteminin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi
T47	Nahide İrem Azizoğlu	7. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme, İzleme ve Okuma Becerilerine Yönelik Karşılaştırmalı Bir Araştırma (Dede Korkut Hikâyeleri'nden Seçme İki Örnek)
T48	Neslihan Tekdemir	5e Öğretim Modelinin Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tutumuna Kaygısına ve Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi

T49	Neslihan Yantır	İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi
T50	Neslihan Yılmaz Aydın	Seçmeli Okuma Becerileri Dersinin Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Başarısı ve Alışkanlığına Etkisi
T51	Nihat Kavan	Teknoloji Destekli Eğitimin Özel Eğitim Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi
T52	Nur Hümeysra Özdemir Erem	Yaratıcı Düşünme Tekniklerinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerine Etkileri
T53	Nurullah Aydın	Türkçe Dersinde Kısa Film Destekli Etkinliklerin Görsel Okuma Becerilerine Etkisi
T54	Ozan Alevli	Ekrandan Okumanın 8. Sınıf Öğrencilerinde Anlamaya Etkisi
T55	Özge Saraçoğlu Yıldırım	8. Sınıf Öğrencileri İçin Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Başarı Testi Geliştirme ve Testin Lgs'yi Yordama Düzeyi
T56	Pelin İlkay Soysal	Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etki Eden Faktörler
T57	Pınar Kanık Uysal	Akıcı Okuma Odaklı Okuma Öğretiminin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi
T58	Refik Tuğba Hanedar	8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Bir Araştırma
T59	Rukiye Işık Aydın	Eleştirel Okuma ve Tartışarak Okuma Yöntemlerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi (Muş İli Örneği)
T60	Sadık Ahmet Çetin	Dijital Ortamlarda Okuduğunu Anlama Becerisinin Geliştirilmesi
T61	Salim Küçük	Şehirleşmenin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma-Anlama Becerilerine Etkileri
T62	Sedat Karagül	Türkçe Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemiyle Desteklenen Basamaklı Öğretim Programının Öğrencilerin Okuma ve Yazma Becerilerine Etkisi
T63	Selma Yılmaz	Empatik Okumanın Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinde Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi
T64	Serpil Uyar	Okuyarak Yarışıyorum Etkinliğinin Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi
T65	Sevil Bahçeci	İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Eğitimleri Üzerine Bir Araştırma (Gebze İlçesi Örneği)
T66	Suna Özcan	Beşinci Sınıf Normal ve Üstün Zekalı Öğrencilerin Üstbilişsel Düşünme, Üstbilişsel Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi
T67	Şengül Akdal	Metinlerarası Okumalarda İnografik Kullanımının Okuduğunu Anlamaya Etkisi
T68	Şengül Kılıç Avan	Ortaokullarda Okuyan Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Okuma Yeterlilikleri Üzerine Bir Araştırma
T69	Şeyda Özcan	Okuma ve Yazma Eğitiminde Yaratıcı Drama
T70	Taşkın Soysal	Hızlı Okuma Tekniklerinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Anlama Düzeylerine Etkisi
T71	Tülay Kuzu	Etkileşimsel Modele Uygun Öğretimin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi
T72	Yımınğıang Sairıbya	Uygur Türkü Öğrencilerin Türkçe Metinleri Okumaya Yönelik Tutumları Ve Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Bir Araştırma
T73	Yusuf Uyar	Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Becerisinin Geliştirilmesi ve Anlamaya Etkisi
T74	Zübeyde Özonat	Çoklu Ortama Dayalı Eleştirel Okuma Eğitiminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerilerine Etkisi
T75	Züleyha Er	Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Ailenin Etkisi

3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri

Verilerin toplanması sürecini sistemli bir hâlde yürütmek için yenilenmiş Bloom taksonomisi duyuşsal boyut basamakları baz alınarak oluşturulan ölçek maddeleri inceleme ölçütleri formu (EK-1) kullanılmıştır. Söz konusu form hazırlanırken yenilenmiş Bloom taksonomisinin duyuşsal boyut taksonomisi referans alınmıştır. Krathwohl vd. (1964), taksonomide duyuşsal davranışlar; alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme, kişilik haline getirme basamaklarında ve hiyerarşik yapıdaki içselleştirme sürecine yerleştirmişlerdir. Taksonomide, duyuşsal boyutu tanımlamak amacıyla kullanılan terimler açıklığa kavuşturulmuştur. Forma yenilenmiş Bloom taksonomisinin basamakları yerleştirilmiş ve her basamak ölçütü olarak Krathwohl vd. nin (1964), basamaklar için yaptığı açıklamalar ve duyuşsal davranışlar kullanılmıştır. Tezlerdeki madde ve ölçek sayısı farklı olduğu için her tez ve ölçek için duyuşsal boyut basamak formu kullanılmıştır. Formlardan sağlanan veriler araştırmanın problemine göre incelenmiştir. Maddelerin hepsine kod atanmış ve incelenen basamaklara göre maddeler sınıflandırılmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Veriler toplanırken YÖK'ün Ulusal Tez Merkezi'nde iki aşamalı tarama yapılmıştır. Birinci taramada tarama terimi olarak dört farklı anahtar kelime girilerek “okuma”, “okuma eğitimi”, “okuduğunu anlama becerisi”, “okuduğunu anlama” anahtar kelimeleri kullanılarak tarama yapıp ulaşılan tezler içinden Türkçe eğitimi alanındaki seçilmiştir. Türkçe eğitimiyle ilgili tezlere dair veriler bilgisayar ortamına kodlanarak aktarılmıştır. Kodlama sırasında farklı aramalarda aktarılan aynı tezler ayıklanıp araştırma sırasında her tezin bir kere kullanılması sağlanmıştır.

İkinci taramada “Türkçe Anabilim Dalı”, “Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı” “Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı”, “Türkçe ve Sosyal Bilgiler Anabilim Dalı”, “Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı” alanlarındaki tezler taratılmış, daha önce yapılan taramada bulunmayan okuduğunu anlama becerisi ile alakalı tezler dâhil edilmiştir. Sonrasında ise tezler tek tek incelenmiş ve okuduğunu anlama becerisini değerlendirmeye yönelik ölçek barındırıp barındırmadıklarına göre elemeye tabi tutulmuştur.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada verilerin çözümlemesi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemle veri tanımlanmaya ve verilerin içinde saklı olabilecek gerçeklere ulaşılmaya çalışılır. İçerik analizi yönteminde birbirine benzeyen veriler belli temalar ve kavramlar

çerçevesinde toparlanarak okuyucunun anlayabileceği biçimde yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2000).

Verilerin çözümlenmesinin ilk aşamasında, Türkçe eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerde kullanılan okuduğunu anlama becerisini değerlendirmeye yönelik ölçek maddeleri, önceden hazırlanan duyuşsal boyut basamak formuna göre incelenmiştir. Formda, düzeyleri belirlenmiş tüm maddelerin yenilenmiş Bloom taksonomisinin duyuşsal boyut basamaklarına göre sayısal dağılımı ve oranı belirlenmiştir. Nicelik olarak belirlenen veriler tablolaştırılmıştır. Maddelerin buldukları basamağı içerme durumu incelenmiş, araştırmacı ile uzman tarafından tekrar analiz edilmiş ve daha sonra analiz sonuçları arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Basamağı temsil eden ortak madde türleri gruplandırılarak tablolaştırılmıştır. Ayrıca maddelerin tüm basamaklarının doktora ve yüksek lisans tezlerine göre dağılımı incelenmiştir.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu başlık altında araştırmanın problemi çerçevesinde, veri toplama araçlarından sağlanan veriler çözümlenmiştir. Türkçe eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerde bulunan okuduğunu anlama becerisini değerlendirmeye yönelik ölçekler, yenilenmiş Bloom taksonomisi duyuşsal boyutu ölçüt olarak kullanılıp analiz edilmiştir. Tezler alfabetik sıraya göre Tez 1 (T1,T2) şeklinde sıralanmıştır. Tezde tek bir ölçek bulunuyorsa yazarın adlandırdığı EK1, EKA şeklinde aynen adlandırılmıştır. Tezde tek bir ek adı altında birden fazla ölçek kullanıldıysa bunlar sırasıyla Ölçek 1, (Ö1,Ö2) şeklinde adlandırılmıştır. Tüm tezlerde her bir madde Madde 1 (M1,M2) gibi sıralı düzende adlandırılmıştır.

4.1. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Duyuşsal Boyutunu İçeren Ölçek Maddelerinin Tüm Ölçeklerin Toplam Madde Sayısına Göre Dağılımı

Bu başlıkta birinci alt problem çerçevesinde Türkçe eğitimi alanındaki 75 adet lisansüstü tezden elde edilmiş okuduğunu anlama becerisini değerlendirme ölçeklerinde bulunan yenilenmiş Bloom taksonomisinin duyuşsal boyut içeren maddelerinin tüm ölçeklerdeki toplam 2674 maddeye oranı hem toplamda hem de basamaklar halinde belirlenmiştir. Ölçeklerdeki duyuşsal boyut durumunu ortaya koymak için her madde tek tek incelenmiştir. Amaç, okuduğunu anlama becerisini değerlendirmeye yönelik ölçeklerdeki duyuşsal boyut içeren maddelerin tüm maddelere oranını tespit etmektir.

Tabo 4.1: Duyuşsal boyut içeren maddelerin tüm ölçek maddeleri toplamına göre frekans analizi

Duyuşsal Boyut Basamağı	Frekans	Yüzde
Alma	285	10,65
Tepkide Bulunma	9	0,33
Değer Verme	32	1,19
Örgütlenme	17	0,63
Kişilik Haline Getirme	0	0
Toplam	343	12,82

Tüm tezlerdeki 2674 maddeden 343 tanesinde duyuşsal boyutu içeren madde yer aldığı, bu madde sayısının da tüm maddeler içerisinde %12,82 gibi bir orana tekabül ettiği tespit edilmiştir. Bu 2674 madde içerisinde 285(%10,65) tanesi alma basamağında, 9(%0,33) tanesi tepkide bulunma basamağında, 32(%1,19) tanesi değer verme basamağında, 17(%0,63) tanesi örgütlenme basamağında duyuşsal boyut içermektedir. Hiçbir madde kişilik haline getirme basamağında duyuşsal boyuta yer vermemiştir.

4.2 Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Duyuşsal Boyutunu İçeren Ölçek Maddelerinin Ölçekteki Toplam Madde Sayısına Göre Dağılımı

Bu başlıkta ikinci alt problem çerçevesinde Türkçe eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerde kullanılmış okuduğunu anlama becerisini değerlendirme ölçeklerinde bulunan yenilenmiş Bloom taksonomisinin duyuşsal boyut içeren maddelerinin o ölçekteki toplam maddeye oranı hem toplamda hem de basamaklar halinde tespit edilmiştir. Ölçeklerdeki duyuşsal boyut durumunu ortaya koymak için her madde tek tek incelenmiştir. Her tez T1, T2 şeklinde alfabetik sıraya göre kodlanmış, her tezdeki ölçek madde sayısı verilmiş, duyuşsal boyut içeren maddelerin oranı ölçek maddesi toplamına göre basamaklar halinde ve toplamda oranlanmış ayrıca frekansları da verilmiştir. Amaç, okuduğunu anlama becerisini değerlendirmeye yönelik ölçeklerdeki duyuşsal boyut içeren maddelerin ölçek içerisindeki oranını tespit etmektir.

Tablo 4.2 Duyuşsal boyut içeren ölçek maddelerinin o ölçekteki toplam madde sayısına göre dağılımı

Tez Kodu	Duyuşsal Maddelerin dağılımı										Ölçeklerdeki Toplam Madde		
	Alma		Tepkide Bulunma		Değer Verme		Örgütlenme		Kişilik Hâline Getirme			Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		f	%
T1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9
T2	1	3,84	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3,84	26
T3	4	13,33	0	0	0	0	0	0	0	0	4	13,33	30
T4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	20
T5	1	20	0	0	0	0	0	0	0	0	1	20	5
T6	8	21,05	0	0	0	0	0	0	0	0	8	21,05	38
T7	0	0	1	2,5	0	0	0	0	0	0	1	2,5	40
T8	4	13,33	0	0	0	0	0	0	0	0	4	13,33	30
T9	7	17,5	0	0	0	0	0	0	0	0	7	17,5	40
T10	2	11,11	2	11,11	4	22,22	2	11,11	0	0	10	55,55	18

T11	4	7,27	0	0	0	0	2	3,63	0	0	6	10,90	55
T12	1	1,66	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1,66	60
T13	3	4,16	2	2,77	0	0	4	5,55	0	0	9	12,5	72
T14	5	18,51	3	11,11	5	18,51	2	7,40	0	0	15	55,55	27
T15	2	8,69	0	0	0	0	0	0	0	0	2	8,69	23
T16	2	33,33	0	0	0	0	0	0	0	0	2	33,33	6
T17	3	15	0	0	0	0	0	0	0	0	3	15	20
T18	3	1,05	0	0	0	0	0	0	0	0	3	15	20
T19	7	29,16	0	0	0	0	0	0	0	0	7	29,16	24
T20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	18
T21	5	17,85	0	0	0	0	0	0	0	0	5	17,85	28
T22	2	8	0	0	0	0	0	0	0	0	2	8	25
T23	2	10	0	0	0	0	0	0	0	0	2	10	20
T24	5	14,28	0	0	0	0	0	0	0	0	5	14,28	35
T25	6	27,27	0	0	0	0	0	0	0	0	6	27,27	22
T26	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12
T27	8	21,05	0	0	0	0	0	0	0	0	8	21,05	38
T28	6	8,33	0	0	14	19,44	1	1,38	0	0	21	29,16	72
T29	7	11,66	0	0	0	0	0	0	0	0	7	11,66	60
T30	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	100
T31	3	8,57	0	0	0	0	0	0	0	0	3	8,57	35
T32	1	5	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5	20
T33	4	3,96	0	0	0	0	0	0	0	0	4	3,96	101
T34	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	45
T35	1	3,44	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3,44	29
T36	6	13,63	0	0	0	0	0	0	0	0	6	13,63	44
T37	3	10	0	0	0	0	0	0	0	0	3	10	30
T38	0	0	0	0	0	0	1	1,96	0	0	1	1,96	51
T39	5	16,66	0	0	0	0	0	0	0	0	5	16,66	30
T40	7	21,87	0	0	0	0	0	0	0	0	7	21,87	32
T41	4	22,22	1	5,55	2	11,11	1	5,55	0	0	8	44,44	18
T42	2	10	0	0	0	0	0	0	0	0	2	10	20
T43	2	6,89	0	0	0	0	0	0	0	0	2	6,89	29
T44	15	26,78	0	0	0	0	0	0	0	0	15	26,78	56
T45	9	5	0	0	0	0	0	0	0	0	9	5	180
T46	13	7,22	0	0	1	1,25	0	0	0	0	14	17,5	80
T47	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	25
T48	7	13,46	0	0	0	0	0	0	0	0	7	13,46	52
T49	8	17,39	0	0	0	0	1	2,17	0	0	9	19,56	46
T50	1	5,26	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5,26	19
T51	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	55
T52	2	15,38	0	0	0	0	0	0	0	0	2	15,38	13
T53	3	30	0	0	0	0	0	0	0	0	3	30	10

T54	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	24	
T55	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	50	
T56	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	15	
T57	2	18,18	0	0	1	9,09	0	0	0	0	3	27,27	11
T58	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	20
T59	4	10	0	0	0	0	0	0	0	0	4	10	40
T60	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	16
T61	7	20,58	0	0	0	0	0	0	0	0	7	20,58	34
T62	6	10	0	0	0	0	0	0	0	0	6	10	60
T63	0	0	0	0	5	25	0	0	0	0	5	25	20
T64	3	14,28	0	0	0	0	0	0	0	0	3	14,28	21
T65	6	8,10	0	0	0	0	0	0	0	0	6	8,10	74
T66	2	11,11	0	0	0	0	0	0	0	0	2	11,11	18
T67	9	37,5	0	0	0	0	1	4,16	0	0	10	41,66	24
T68	3	12,5	0	0	0	0	2	8,33	0	0	5	20,83	24
T69	7	21,87	0	0	0	0	0	0	0	0	7	21,87	32
T70	1	5,55	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5,55	18
T71	7	35	0	0	0	0	0	0	0	0	7	35	20
T72	3	15	0	0	0	0	0	0	0	0	3	15	20
T73	16	22,22	0	0	0	0	0	0	0	0	16	22,22	72
T74	4	20	0	0	0	0	0	0	0	0	4	20	20
T75	8	28,57	0	0	0	0	0	0	0	0	8	28,57	28

Tabloya göre ölçeklerin kendi içinde duyuşsal boyutu içerme durumuna bakıldığında tüm basamaklar toplamında oran olarak en yüksek tezin %55,55'lik oranla T1, frekans olarak bakıldığında ise en fazla duyuşsal maddeye yer veren tezin 21 madde ile T28 olduğu görülmektedir. Tüm basamaklar toplamında duyuşsal boyutu içeren tezler madde olarak incelendiğinde 0 maddeye yer veren tezler T1, T4, T20, T26, T34, T47, T51, T54, T55, T56, T58, T60'tır. 35 tezde bulunan ölçek duyuşsal boyuta yer veren madde oranı bakımından %10'un üstüne çıkamamıştır. 63 tezde bulunan ölçek duyuşsal boyuta yer veren madde oranı bakımından %25'in üstüne çıkamamış, sadece 12 tezdeki ölçek bunu başarabilmiştir.

Tezlerin geneline bakıldığında frekansların alma basamağında yoğunlaştığı görülmektedir. T1, T4, T7, T20, T26, T34, T38, T47, T51, T54, T55, T56, T58, T60, T63 hariç tüm tezler alma basamağında maddeye yer vermişlerdir. Alma basamağında duyuşsal boyut içerme durumu incelendiğinde oran olarak en yüksek tezin %37,5'lik oranla T9, frekans olarak bakıldığında ise 16 madde ile T73 olduğu görülmektedir. 39 tezde bulunan ölçek duyuşsal boyuta yer veren madde oranı bakımından %10'un üstüne çıkamamıştır. 68 tezde bulunan ölçek duyuşsal boyuta yer veren madde oranı bakımından %25'in üstüne çıkamamış, sadece 8 tezdeki ölçek bunu başarabilmiştir.

T7, T10, T13, T14, T41 hariç hiçbir tezdeki ölçekte tepkide bulunma basamağında duyuşsal boyut içeren madde bulunmamaktadır. Tepkide bulunma basamağında duyuşsal boyutu içermeye durumu incelendiğinde oran olarak en yüksek tezin %11,11'lik oranla T11 ve T14, frekans olarak bakıldığında ise 3 madde ile T14 olduğu görülmektedir. 73 tezde bulunan ölçek duyuşsal boyuta yer veren madde oranı bakımından %10'un üstüne çıkamamış, sadece 2 tezdeki ölçek bunu başarabilmiştir.

T10, T14, T28, T41, T46, T57, T63 hariç hiçbir tezdeki ölçekte değer verme basamağında duyuşsal boyut içeren madde bulunmamaktadır. Değer verme basamağında duyuşsal boyutu içermeye durumu incelendiğinde oran olarak en yüksek tezin %25'lik oranla T63, frekans olarak bakıldığında ise 14 madde ile T28 olduğu görülmektedir. 70 tezde bulunan ölçek değer verme basamağında duyuşsal boyuta yer veren madde oranı bakımından %10'un üstüne çıkamamış, sadece 5 tezdeki ölçek bunu başarabilmiştir. Hiçbir tezdeki ölçek değer verme basamağında duyuşsal boyuta yer verme bakımından %25'in üzerine çıkamamıştır.

T10, T11, T13, T14, T28, T38, T41, T49, T67, T68 hariç hiçbir tezdeki ölçekte örgütlenme basamağında duyuşsal boyut içeren madde bulunmamaktadır. Örgütlenme basamağında duyuşsal boyutu içermeye durumu incelendiğinde oran olarak en yüksek tezin %11,11'lik oranla T10, frekans olarak bakıldığında ise 4 madde ile T13 olduğu görülmektedir. 74 tezde bulunan ölçek örgütlenme basamağında duyuşsal boyuta yer veren madde oranı bakımından %10'un üstüne çıkamamış, sadece 1 tezdeki ölçek bunu başarabilmiştir. Hiçbir tezdeki ölçek örgütlenme basamağında duyuşsal boyuta yer verme bakımından %25'in üzerine çıkamamıştır.

Hiçbir tezdeki ölçek kişilik haline getirme basamağında duyuşsal boyuta yer vermemiştir.

4.3. Ölçek Maddelerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Duyuşsal Boyut Basamaklarına Göre İncelenmesi

Bu başlıkta Türkçe eğitimi alanındaki 75 adet lisansüstü tez ve bu tezlerde bulunan okuduğunu anlama becerisini değerlendirme ölçeklerindeki 2674 madde alt problem çerçevesinde incelenmiştir. Yenilenmiş Bloom taksonomisinin duyuşsal boyutunu içeren maddelerin hepsi tek tek duyuşsal boyut basamaklarına ve madde türlerine göre sınıflandırılıp tablolastırılmış, ardından her bir duyuşsal basamağın kendi içinde madde türüne göre frekans

ve yüzdeleri ayrı birer tablo olarak verilmiştir. Amaç, maddelerin türleri ve dağılımları incelenerek maddelerin bulunduğu basamağa etkisini ortaya koymaktır.

4.3.1 Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Duyuşsal Boyuta Göre Alma Basamağındaki Maddeler

Bu bölümde yenilenmiş Bloom taksonomisinin duyuşsal boyut basamaklarına göre alma basamağındaki ölçek maddeleri incelenmiştir. Amaç, alma basamağındaki ölçek maddelerinin genel özelliklerini ve bu özelliklere göre dağılımını tespit etmektir.

Tablo 4.3 Alma basamağı düzeyindeki ölçek maddelerinin türleri

Madde Türü	Madde Kodu	Maddeler
Ana fikri tespit ettirmeye yönelik maddeler	T2, EK6,M7	Bu metnin ana fikri nedir? a) Evimizde bulunan, kullanmadığımız eski eşyaları elden çıkarmalıyız. b) Eski bir eşyanın asıl değerini antikacılar daha iyi bilir. c) Büyüklerimizden miras kalan eşyalara hak ettikleri değeri vermeliyiz. d) Bir eşyaya dış görünüşüne göre değer biçmek bizi yanılabılır.
	T3, EK1,M4	Parçanın ana düşüncesi, aşağıdaki atasözlerinden hangisiyle açıklanabilir? A) Aza kanaat etmeyen çoğu hiç bulamaz. B) Acıkan doymam, susayan kanmam sanır. C) Güvenme varlığa, düşersin darlığa. D) Emek olmadan yemek olmaz.
	T3, EK1,M28	Bu parçadan çıkarılması gereken ana düşünce, aşağıdakilerden hangisidir? A) Kusurlu bir dil töre ve kültürü bozar. B) Sağlıklı bir toplumsal yaşamın temeli, kusursuz bir dildir. C) Dil kusurlu olursa, düşünceler iyi anlatılamaz. D) Toplumsal yaşamdaki sorumluluklar gereği gibi yapılmalıdır.
	T3, EK1,M30	Yukarıdaki paragrafın ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisiyle yakından ilişkilidir? A) Alışmış kudurmuştan beterdir. B) Ağaç yaş iken eğilir. C) Adamın iyisi iş başında belli olur. D) Yenile yenile yenmesini öğreneceğim.
	T5, EK1/M3	Metnin ana düşüncesi nedir? A) Atatürk pek çok sayıda yenilikler yapmıştır. B) Atatürk Türk Dil Kurumunu kurmuş ve desteklemiştir. C) Atatürk bilime çok değer vermiştir. D) Atatürk bilginleri severdi.
	T6,EK3/M7	Bu paragrafın ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir? A) Yaz mevsimi insanlara yaşama sevinci verir. B) Sanatçılar önemli eserlerini yazın meydana

	<p>getirirler.</p> <p>C) İnsanlar yaz mevsiminde daha iyi anlaşılır.</p> <p>D) Yazın kırgınlıklar ve küskünlükler son bulur</p>
T6,EK3/M8	<p>Paragrafta vurgulanan düşünce aşağıdakilerden hangisidir?</p> <p>A)Asil düşünceli insanlar her alanda kendisini geliştirirler.</p> <p>B) Olgun bir insanda düşünce ve zevk birlikte gelişir.</p> <p>C) Estetik duygusu gelişmiş insanlar zevk sahibidirler.</p> <p>D) Zevkli insanlar daha az hata yaparlar.</p>
T8,EK2,M7	<p>Aşağıdakilerden hangisi bu yazıdan çıkarılabilecek en kapsamlı yargıdır?</p> <p>A) Haydarpaşa Garı'nın müze yapılması AB'ye kabul açısından önemli bir aşamadır.</p> <p>B) Müzelerin artırılmasıyla koruyuculuk anlayışı geliştirilebilir.</p> <p>C) Müzelerin kurulması ülkelerin gelişimini ve zenginleşmesini sağlar.</p> <p>D) Ülkemizdeki müzelerin azlığı kitap okuma oranını etkilemektedir.</p> <p>E) Müzelerin yetersiz oluşu o ülkenin eğitimini, gelişmişlik düzeyini olumsuz etkiler.</p>
T8,EK2, Ö2,M10	<p>Bu metinde asıl vurgulanmak istenen nedir?</p> <p>A) Dostların birbirleri için ölümü bile göze alabilecekleri</p> <p>B) Dostluk ve mertliğin önemi</p> <p>C) Dürüstlüğün ve verilen sözü tutmanın her kötülüğün yeneceği</p> <p>D) Dost için her türlü fedakârlığın yapılabileceği</p> <p>E) İnsanın güvenecek en az bir dostunun olması gerektiği</p>
T8,EK2, Ö3,M10	<p>Bu metinden çıkarılabilecek en kapsamlı yargı aşağıdakilerden hangisidir?</p> <p>A) Yıllardır müziğin beyin üzerindeki etkileri araştırılmaktadır.</p> <p>B) Müzik dinlemenin çocuklar üzerinde olumlu etkisi vardır.</p> <p>C) Bir müzisyenin beyni ile müzisyen olmayan birinin beyni müziği farklı algılar.</p> <p>D) Müzik insan beyninde öğrenme, dil, duyguların ifadesi, hafıza, fizyolojik ve motor kontrol gibi çok sayıda farklı işlevi etkiler.</p> <p>E) Görüntüleme teknikleri sayesinde beyin bölümlerinin nasıl çalıştığı incelenmeye başlanmıştır</p>
T9,EK4, Ö4,M11	<p>Metnin ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir?</p> <p>A) Dil olmadan kültür ve millet olmaz.</p> <p>B) Toplum olarak gelişmek için dilimizi geliştirmeliyiz.</p> <p>C) Toplumun her alanında yozlaşma olmaktadır.</p> <p>D) Tembellik etmemeli, durmadan çalışmalıyız.</p>
T11,EK1, Ö3,M12	<p>Okuduğunuz metnin ana fikri aşağıdakilerden hangisi olabilir?</p> <p>A) Meyve-sebze yetiştirmek iyidir.</p> <p>B) Evimizin bahçesi olmalıdır.</p> <p>C) Doğayı sevmeli ve korumalıyız</p> <p>D) Bahçemizi korumalıyız.</p>

T11,EK1, Ö3,M30	Okuduğunuz metnin ana fikri aşağıdakilerden hangisi olabilir? A) İskelet sistemi i organlarımızı korur. B) İskelet sistemi kemiklerden oluşur. C) İskelet sistemi önemli ve faydalı bir oluşumdur. D) İskelet sistemi insanların hareket etmesini sağlar.
T14,EK5, Ö4,M3	Metnin ana fikri nedir?
T15, EK4,M1	Bu parçadan çıkarılması gereken ana düşünce, aşağıdakilerden hangisidir? A) ocuklar, büyüklerin onaylamayacağı işleri yapmamalıdır. B)ocukların eğitiminde dayağın yeri olmamalıdır. C)Büyükler, ocuklara karşı anlayışlı davranmalıdır. D)Sonucu düşünülmeden yapılan işlerden pişmanlık duyulabilir.
T16 EK4,M5	Bu metnin ana düşüncesi nedir?
T17, EK7,M18	Metinde asıl anlatılmak istenen nedir? A) Ekonomimize dikkat etmeliyiz. B) Kimseyi incitmemeliyiz. C) ocukluğuna dair anıları yitiren insan çocukluğunu da yitirir. D) Sevdikleri neredeyse oraya aitsindir.
T18, EK3,M17	Yazar bu parçada aşağıdakilerden hangisini anlatmak istemiştir? A) İnsan ne yaparsa yapsın, kendi gerçeğinden kaçamaz. B) İnsanın kendini tanınması, farklı deneyimler yaşamasına bağlıdır. C) İnsanın mutluluğu kendi özelliklerini keşfetmesinden geçer. D) İnsanın iç dünyası gezip gördüğü yerlerle zenginleşir.
T19, EK7,M11	Bu parçada asıl anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir? A) Başarının sadece çalışılarak elde edilemediği B) Güzel yazı yazmanın yetenek işi olduğu C) aba gösteren insanın amacına ulaştığı D) Yazısı güzel olmayanların başarısız olduğu
T19, EK7,M12	Bu parçadaki numaralanmış cümlelerden hangisi parçanın ana düşüncesidir? A)1 B)2 C)3 D)4
T19, EK7,M16	Metnin ana fikri olabilecek cümle verilenlerden hangisidir? A)1 B)1 ve 2 C)2 ve 3 D)3 ve 4
T19, EK7,M22	Hangi zdeyiş, görselin mesajını anlatmaz? A) İnsan ne kadar çok kitap okursa o kadar çok yükseleceğini bilmelidir. (Jonas Bang) B) Kitaplar benim sevgili dostlarım, gerçek yol gstericilerimdir. (A. Daudet) C) Kitaplar, insan hayatının tehlikeli denizlerinde

	bize yol gösteren pusulalardır. (L. Bennett) D) Kitaplara aşırı bağımlılık, hayal gücünü sınırlayıcı ve köstekleyici bir etki yapar. (P.B. Medawar)
T19, EK7,M23	Bu karikatürün ele aldığı sorun aşağıdakilerden hangisidir? A) Su kirliliği B) Kuraklık C) Çevre kirliliği D) Depresyon
T19, EK7,M24	Metinde verilmek istenen mesajı en iyi özetleyen atasözü hangisidir? A) Toprağı işleyen, ekmeği dişler. B) Tok, açın hâlimden bilmez. C) Ak akçe kara gün içindir. D) İşleyen demir ışıldar.
T21, EK5,M4	Metnin ana düşüncesi nedir?
T21, EK5,M25	Parçanın ana düşüncesini aşağıya yazınız.
T21, EK5,M11	Parçanın ana düşüncesini aşağıya yazınız
T22, EK3,M25	Aşağıdakilerden hangisi metinde islenen ana düşüncüyü tam olarak vermektedir? a) Yazarlık bir aşktır ve karşılık beklemeden yapılır. b) Yazma isteği ertelenmemelidir. c) Sadece genç yaşta yazmaya başlayanlar usta yazar olur. d) İyi bir yazar olabilmek için çok okumalıdır. e) Yazarlar, usta olana kadar birçok güçlükle karşılaşır.
T23,EK4, Ö1,M6	Bu metinde vurgulanmak istenen asıl düşünce aşağıdakilerden hangisidir? a. Kimi okuyucular, anlatılmak istenileni ayrıntılarına algılayamazlar. b. Kültürlü insanlar her zaman kitap okurlar. c. Okurlar, bu kitaptan değişik ölçülerde etkilenirler. d. Okumak her insan için vazgeçilmez bir ihtiyaçtır.
T23,EK4, Ö2,M3	Okuduğunuz metnin ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir? a. Hayatımızda önem verdiğimiz kavramlar değişebilir. b. Karşılaştığımız her insan dürüst olmayabilir. c. Yaşamımızdaki ayrıntıların doğru olmasını bekleyemeyiz. d. Hayatta bazı şeyleri göz ardı ederek de yaşayabiliriz.
T24, EK1,M6	Yukarıdaki paragrafın ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir? A) İyi bir roman yazmak için roman okumayı sevmek gerekmez. B) Roman yazarları eserlerinde ya kendilerini ya da düşlerini anlatırlar. C) İyi bir roman yazarı olabilmek için yazarın roman okumayı sevmesi gerekir. D) Roman yazarları eserlerinde hep kendilerini ya da düşlerini anlatırlar.

T24, EK1,M31	<p>Yukarıdaki metinde anlatılan atasözüne aşağıdaki atasözlerinden hangisi uygundur?</p> <p>A) Dostun attığı taş başyarmaz. B) Bana dostunu söyle sana kim olduğunu söyleyeyim. C) Dost, kara günde belli olur. D) Dost başa, düşman ayağa bakar.</p>
T25, EK1,M9	<p>Bu karikatür aşağıdakilerin hangisine dikkat çekmek amacıyla yapılmıştır?</p> <p>A) Kuraklığa B) Resim sanatına C) Hava durumuna D) Doğal afetlere</p>
T24, EK1,M33	<p>Parçanın ana fikri aşağıdakilerden hangisidir?</p> <p>A) Basketbol oynamak için çok çalışmak gerekir. B) Bir şeyi çok istemek başarmak için çok önemlidir. C) Basketbol sporu çok eğlencelidir. D) Kazanmak için annenin sözünü dinlemelisin.</p>
T25, EK1,M7	<p>Bu parçanın ana fikri aşağıdakilerden hangisidir?</p> <p>A)Televizyonun zihinsel açıdan zararları B) Televizyonun ruhsal açıdan yararları C) Televizyon izlemenin anne- baba kontrolü altında olması gerektiği D)Uzun süre televizyon izlemenin önemi</p>
T27, EK3,M17	<p>Bu parçada anlatılmak istenen ana düşünce aşağıdakilerden hangisidir?</p> <p>A. Ulaşılamaz olmak bazı insanlar için keyif verici bir duygudur. B. Cep telefonları, yerinde ve zamanında kullanıldığında faydalıdır. C. Deprem anında ve enkaz altında cep telefonları çekmez. D. Başkalarından sürekli telefon beklemek insanı karamsarlığa iter.</p>
T27, EK3,M24	<p>Bu parçada anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?</p> <p>A. Dili kullanma biçimlerinin doğurabileceği sonuçlar B. Yüz güzelliğinin tatlı dilden önemli olduğu C. Af dilemenin insan hayatındaki yeri ve önemi D. Öfkeli insanları sakinleştirebilme yolları</p>
T27, EK3,M28	<p>Bu parçada anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?</p> <p>A. Komşuların birbirlerine karşı saygılı olması gerektiği B. Komşuların olumsuz davranışlarına sabretmek gerektiği C. Komşuluğun, insanı yalnızlıktan kurtardığı için değerli olduğu D. Selamlaşmanın komşular arasındaki ilişkileri güçlendirdiği</p>
T28,EK9,M3	<p>Metnin ana fikri nedir?</p>
T28,EK10,M3	<p>Metnin ana fikri nedir?</p>
T28,EK13,M3	<p>Metnin ana fikri nedir?</p>

T28,EK14,M3	Metnin ana fikri nedir?
T28,EK17,M3	Metnin ana fikri nedir?
T28,EK18,M3	Metnin ana fikri nedir?
T29, EK4,M4	Parçanın ana düşüncesi, aşağıdaki atasözlerinden hangisiyle açıklanabilir? A) Aza kanaat etmeyen çoğu hiç bulamaz. B) Acıkan doymam, susayan kanmam sanır. C) Güvenme varlığa, düşersin darlığa. D) Emek olmadan yemek olmaz.
T29, EK4,M9	Yukarıdaki şiirin kavratmak istediği düşünce, aşağıdakilerden hangisiyle belirtilebilir? A) Kitap, insanların eğitiminde önemli bir yer tutar. B) Kitap olmadan hiçbir şey öğrenme imkânı yoktur. C) Kitaplar ekmekten, sudan ve anadan farksızdır. D) Her insan kendi yaşına uygun kitaplar okumalıdır.
T29, EK4,M23	Bu parçada vurgulanmak istenen düşünce aşağıdakilerden hangisidir? A) Olumlu alışkanlıklar yavaş yavaş gelişir. B) Çevredeki değişimler, insanların da değişmesine neden olur. C) Çocuk bahçeleri, çocuklar kadar büyükler için de yararlıdır. D) Büyüklerin gelişmesinde küçüklerin de katkısı vardır.
T29, EK4,M27	Bu parçadan çıkarılması gereken ana düşünce, aşağıdakilerden hangisidir? A) Kusurlu bir dil töre ve kültürü bozar. B) Sağlıklı bir toplumsal yaşamın temeli, kusursuz bir dildir. C) Dil kusurlu olursa, düşünceler iyi anlatılamaz. D) Toplumsal yaşamdaki sorumluluklar gereği gibi yapılmalıdır.
T29, EK4,M28	Yukarıdaki paragrafın ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisiyle yakından ilişkilidir? A) Alışmış kudurmuştan beterdir. B) Ağaç yaş iken eğilir. C) Adamın iyisi iş başında belli dur. D) Yenile yenile yenmesini öğreneceğim.
T30, EK10,M9	Metinde anlatılmak istenen düşünce nedir? A) Her zaman kitap okumalıyız. B) Metroya bindiğimizde kitap okumalıyız. C) Görme engelliler çok kitap okumaktadır. D) Görme engelli insanlara yardımcı olmalıyız.
T31, EK1,M12	Okuduğunuz metnin ana fikri aşağıdakilerden hangisi olabilir? A) Meyve-sebze yetiştirmek iyidir. B) Evimizin bahçesi olmalıdır. C) Doğayı sevmeli ve korumalıyız. D) Bahçemizi korumalıyız.
T31, EK1,M30	Okuduğunuz metnin ana fikri aşağıdakilerden hangisi olabilir? A) İskelet sistemi iç organlarımızı korur.

	<p>B) İskelet sistemi kemiklerden oluşur. C) İskelet sistemi önemli ve faydalı bir oluşumdur. D) İskelet sistemi insanların hareket etmesini sağlar.</p>
T32, EK2,M4	<p>Aşağıdaki özdeyişlerden hangisi yukarıdaki metnin ana fikri olabilir? A) “Zamanın, kime dost kime düşman olacağı bilinmez.” (Shakespeare) B) “Zaman, kolay elde edilen ve ucuz olan şeyleri siler.” (Roy Chanson) C) “Zamanı öldürmek en pahalı harcamadır.” (Balzac) D) “Hayatınızı seviyorsanız zamanınızı boşa harcamayınız, çünkü zaman hayatın kendisidir.” (Benjamin Franklin)</p>
T33,EKK, Ö2,M14	<p>Aşağıdakilerden hangisinde metnin ana fikri verilmiştir? a) Öğretmen olmak güzel bir duygudur. b) Köy çocukları okula gitmelidir. c) Öğretmenlik insanlara faydalı meslektir. d) Azimli insanlar zor şartlarda bile başarılı olabilir.</p>
T33,EKK, Ö2,M19	<p>Metinden alınan yukarıdaki paragrafta anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir? a) Zorluklar insan hayatını olumsuz etkileyebilir. b) Havaalar soğuduğunda hayat şartları zorlaşır. c) İnsanların içerisinde öğrenme isteği olabilir. d) İnsan isterse her türlü zorluğa rağmen başarılı olabilir.</p>
T33,EKM, Ö1,M15	<p>Okumuş olduğunuz şiirin ana fikri nedir? a) Ülkemizi korumanın en önemli yolu yapılan yeniliklere sahip çıkmaktır. b) Atatürk, ülkeyi düşmandan kurtardığı gibi yeniliklerle de ülkemizi cehaletten kurtarmıştır. c) Dil bir millet için çok önemlidir. d) İnsanlar arasındaki eşitlik cumhuriyetin hediyesidir.</p>
T33,EKM, Ö1,M20	<p>Okumuş olduğunuz şiir yazılış amacı aşağıdakilerden hangisi olabilir? a) İnsanlarımızın çektiği fakirliği dünyaya aktarmak. b) Köylüler ile şehirlilerin farkını ortaya koymak. c) Ülkemizin ve dilimizin nasıl kurtulduğunu, gençlere öğretip onları bilinçlendirmek. d) İki savaşın birbirinden farkını ortaya koymak.</p>
T36,EK3, Ö2,M7	<p>Okuduğunuz metnin ana fikri aşağıdakilerden hangisi olabilir? a) Türkçeyi herkes güzel konuşmalıdır. b) Türk dili her yönüyle ulusal olmalıdır. c) Türk dilini herkes sevmelidir. d) Türkiye bağımsız bir ülkedir.</p>
T39, EK7,M1	<p>Şiirden çıkarılabilecek en genel yargı aşağıdakilerden hangisidir? A. Şair gerçekleşmeyecek şeyler hayal etmektedir. C. Şair yaşamak istediği yerin hayalini kurmaktadır. B. Şair kan davalarının bitmesini istemektedir. D. Şair herkesin zengin olmasını istemektedir.</p>

T39, EK7,M26	<p>Metinde yazarın asıl vurgulamak istediği durum aşağıdakilerden hangisidir?</p> <p>A. Başarının kuralları C. Kişilerin rahatça nefes almasını sağlamak</p> <p>B. Toplumların başarı anlayışı D. Başarılı bir toplum oluşturmak</p>
T40,EK3, Ö1,M8	<p>Aşağıdakilerden hangisi bu metinde işlenen ana düşünceyi tam olarak vermektedir?</p> <p>a. Eski Türk evleri çevre ve insanla uyum içinde olacak şekilde planlanmıştır.</p> <p>b. Eski Türk evleri komşuluk ilişkilerinin yaşamasını sağlamaktadır.</p> <p>c. Eski Türk evleri öncelikle iklim şartları düşünülerek yapılmıştır.</p> <p>d. Eski Türk evlerinde yapılan süslemeler evlerin kıymetini artırmıştır.</p>
T40, EK3, Ö3,M8	<p>Aşağıdaki yargılardan hangisi metinden çıkarılabilecek temel mesajdır?</p> <p>a. Çevremiz ancak çalışkan ve doğayı seven insanlarla güzelleşebilir.</p> <p>b. Etrafın güzelleşmesi bataklıkların kurutulmasıyla mümkün olur.</p> <p>c. İş yerlerinin güzelleşmesi için çiçeklerden faydalanılmalıdır.</p> <p>d. Tarlalara tapu alabilmek için tarlanın bakımlı olması şarttır.</p>
T41, EK4,M4	<p>Metnin genelinde verilmek istenen ana düşünce ve yardımcı düşünceler nelerdir?</p>
T43, EK11/M6	<p>Aşağıdaki yargılardan hangisi metinde ifade edilen düşünceleri en doğru şekilde özetler?</p> <p>a) Türk diliyle ilgili çalışmaların dil bilim çalışmalarına ağırlık vermesinin vakti gelmiştir.</p> <p>b) Türk dili çalışmalarında yöntem bilimsel eksiklikler ivedilikle giderilmelidir.</p> <p>c) Ses özellikleriyle ilgili yapılacak çalışmada hangi dönem ve hangi metin ele alınırsa alınsın özgün bilgilere erişme imkânı kalmamıştır.</p> <p>d) Türk dili araştırmalarında yeni yöntemler kullanarak öncekilerden farklı bulgular içeren bilgilere ulaşmanın yollarını aranmalıdır.</p> <p>e) Dilin iç tarihiyle ilgili araştırmaların bilimsel açıdan başarılı sayılmasındaki tek ölçüt özgünlüktür.</p>
T43, EK11/M10	<p>Okuduğunuz metinde vurgulanan ana düşünce aşağıdakilerden hangisidir?</p> <p>a) Dillerin yok olmasına yol açan faktörlerden en önemlisi ekonomik ve siyasi koşullardır.</p> <p>b) Kültürel asimilasyon dillerin yok olmasında ekonomik nedenlerden daha fazla etkili olmaktadır.</p> <p>c) Günümüze kadar birçok dilin yok olması dil ölümünün doğal bir süreç olduğunu göstermektedir.</p> <p>d) Dillerin ölümünde her dil için geçerli bir faktörden söz edilmesi mümkün değildir.</p> <p>e) Batı dünyası birçok dilin ölmesine yol açmıştır.</p>
T44,EK3, Ö1,M8	<p>Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz metinden çıkarılması gereken temel düşüncedir?</p> <p>A) İhtiyarlar, daha hayatta yapmak istedikleri çok şey olduğunu düşündükleri için mutlu olamazlar.</p>

	<p>B) İnsan gençliğini kendisini hayatı boyunca mutlu edecek şeyleri (düşünce ve davranışları) kazanarak geçirmelidir çünkü gençlik yılları geçtikten sonra bir daha elde edilemez.</p> <p>C) Gençlik yılları bir daha geri getirilemeyeceği için insan bu yıllarını gönlünün istediği gibi eğlenerek geçirmelidir.</p> <p>D) Gençlik yıllarında okumamış insanlar ihtiyarlık dönemlerinde pişman olurlar ancak bu fayda etmez.</p>
T44,EK3, Ö2,M8	<p>Okuduğunuz metinden çıkarılması gereken temel düşünce aşağıdakilerden hangisidir?</p> <p>A) Hayatta başarılı olmak isteyen insanların, ilgilerine ve yeteneklerine uygun bir meslek seçmeleri gerekir.</p> <p>B) Bazı anne ve babalar, çocuklarını sevmedikleri meslekleri seçmeye zorlamaktadırlar.</p> <p>C) İnsanın mutlu olması, toplum tarafından saygı gören bir mesleği seçmesiyle ilgilidir.</p> <p>D) Gençler bir mesleği seçmeden önce o mesleği yapanlarla ayrıntılı bir şekilde görüşmelidir.</p>
T44,EK3, Ö3,M8	<p>Okuduğunuz metnin ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir?</p> <p>A) Okumak insanın kendisini çeşitli yönleriyle tanımmasını sağlayan, davranışlarını olgunlaştıran, insanın çevreye uyumunu kolaylaştıran bir etkinliktir.</p> <p>B) Okumak, kişinin bilgilerini arttıran, dünya görüşünü genişleten, eğlenceli bir etkinliktir.</p> <p>C) Okumak, insanı hayatın gerçekleriyle karşılaştıran, eğlenceli vakit geçirmesini sağlayan bir etkinliktir.</p> <p>D) Okuduğu her kitaptan bir şeyler öğrenen bir insan bu sayede yaşamdan daha fazla zevk alır.</p>
T41, EK6/M4	<p>Metnin genelinde verilmek istenen ana düşünce ve yardımcı düşünceler nelerdir?</p>
T44,EK3, Ö4,M8	<p>Aşağıdakilerden hangisi bu metinden çıkarılması gereken ana düşüncedir?</p> <p>A) Roman yazmayı isteyen insanlar en fazla roman okumayı sevmeyen insanlar arasından çıkar.</p> <p>B) Roman gerçeklerin değişik yönlerini işler, masal ise gerçek dışı olayları anlatır.</p> <p>C) Roman okumayı sevmeyen insanlar yalnız kendi gerçekleriyle ilgilenen, gerçekleri çeşitli yönleriyle göremeyen, diğer insanlara karşı duyarsız davranan kişilerdir.</p> <p>D) İnsan, destan dinlerken veya okurken hayal ettiği bir dünyada yaşar.</p>
T45, EK6/M1	<p>Bu parçanın ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir?</p> <p>A- Depremin zararları.</p> <p>B- Depremden en az zarar görmek için alınması gereken tedbirler.</p> <p>C- Depremin Anadolu'da ve Dünya'daki zararları.</p> <p>D- Depremin önceden bilinmesi ile ilgili çalışmalar.</p>
T46, EK5/M10	<p>Aşağıdaki seçeneklerden hangisi parçanın ana fikrini oluşturuyor?</p> <p>a) Basın ve yayın organları, uluslar ve fertler için çok önemlidir.</p>

	<p>b) Basın ve yayın organları, sürekli eleştiri yapar.</p> <p>c) Basın ve yayın organları, magazini sever.</p> <p>d) Basın ve yayın organları, sağlık hizmetleri için gereklidir.</p>
T46, EK5/M29	<p>Parçanın ana fikri aşağıdakilerden hangisidir?</p> <p>a) Hayvanat bahçelerinin sahihsiz hayvanlar için çok iyi bir yer olduğu.</p> <p>b) Herkesin mutlaka yabani hayvan beslemesi gerektiği.</p> <p>c) Ayılarla güreşmenin kötü sonuçlar doğurduğu.</p> <p>d) Her canlı varlığın kendisine ait doğal ortamda yaşaması gerektiği.</p>
T46, EK5/M35	<p>Aşağıdaki seçeneklerden hangisi, yazının ana fikridir?</p> <p>a) İnsanlar yerinde ve zamanında konuşmalıdırlar.</p> <p>b) Söylenenleri, söz kesmeden dinlemeli ve anlamalıyız.</p> <p>c) Demokratik bir toplum için herkes konuşmak zorundadır.</p> <p>d) Herkesin konuştuğu bir toplumda demokrasi olamaz.</p>
T46, EK5/M71	<p>Parçada anlatılmak istenen sorun nedir? Sizce bu sorun nasıl çözülebilir?</p>
T48, EK1/M5	<p>Yukarıdaki karikatürün ana fikri nedir?</p> <p>A) Kış mevsimi çocuklar tarafından çok sevilir.</p> <p>B) Küresel ısınma kışların daha güzel geçmesini sağlar.</p> <p>C) Küresel ısınmanın mevsimler üzerindeki olumsuz etkisi vardır.</p> <p>D) Küresel ısınmaya neden olanlar, olumsuzluklarla karşılaşır.</p>
T48, EK1/M25	<p>Yukarıdaki metnin ana fikri aşağıdakilerden hangisidir?</p> <p>A) Şehirdeki çevre kirliliği her şeyi insanlara kötü göstermektedir.</p> <p>B) Kalabalık ve trafik şehrin dokusunu bozmakta ve yaşamı olumsuz etkilemektedir.</p> <p>C) Masmavi gök, tertemiz deniz, yemyeşil parklar... Şehirler için ancak birer hayaldir.</p> <p>D) Şehrin olumsuz yönlerinin görüldüğü kadar olumlu yönlerinin de görülmesi gerekir.</p>
T49, EK2/M6	<p>Okuduğunuz metnin ana fikri nedir?</p> <p>A) Kimsesizlik zor oluşu</p> <p>B) İnsan herkesle dost olamayacağı</p> <p>C) İnsanın yurduna duyduğu sevgi ve özlem</p> <p>D) İnsan yabancı olduğu yerleri garipsediği</p>
T49,EK3, Ö2/M4	<p>Okuduğunuz metnin ana fikri nedir?</p> <p>A) Eski eşyaların hiçbir kıymeti yoktur.</p> <p>B) İnsanlar, başkalarına ait olan eşyaları kötü kullanırlar.</p> <p>C) Değerli eşyaların kıymetini, onları kaybettikten sonra anlarız.</p> <p>D) Para kazanmak için kullanmadığımız eşyalarımızı satabiliriz.</p>
T49,EK4, Ö1,M2	<p>Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz metnin ana fikridir?</p> <p>A) Güzel huylu olma anlamına gelen iç güzelliği dünyadaki en tatlı şeydir.</p>

	<p>B) Dünyada mutlu olmanın yolu, kendinden geçmektedir.</p> <p>C)Kabalık ve nezaketsizlik insanı hüsrana götürür.</p> <p>D) Kendinden güçlüye boyun eğen, kendinden zayıfı her zaman yenmiştir.</p>
T49,EK4, Ö2,M2	<p>.Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz metnin ana fikridir?</p> <p>A) Dünyada mutlu olmanın yolu insanın kendisinden geçer.</p> <p>B Dünya gelip geçici olduğunu düşünüp tüm kötülükleri bırakmalı, sevgi ile yaşmalıdır.</p> <p>C) İnsanların dünyada misafir oldukları</p> <p>D) İnsanlar her zaman kavga etmekten hoşlanırlar.</p>
T52, EK2/M3 M12	<p>Aşağıdaki karikatürde anlatılmak istenen nedir?</p> <p>a. 50'yi ikiye böldüğümüzde sonuç 25 olur.</p> <p>b. Trafik işaretleri bize matematiği öğretir.</p> <p>c. Trafik işaretlerini bilmezsek kafamız karışır.</p> <p>ç. Trafik kurallarına uymak hayatı kurtarır.</p>
T52, EK2,M12	<p>Yukarıda bir çikolata firmasının reklamından alınmış bir kesit vardır. Reklamda verilmek istenen mesaj nedir?</p> <p>a. Bu çikolata çok lezzetlidir.</p> <p>b. Bu çikolatanın tadını sevmeyenler vardır.</p> <p>c. Bu çikolatayı herkes sever.</p> <p>ç. Bu çikolata, diğer çikolatalardan daha lezzetlidir.</p>
T53, EK3/M7	<p>Yukarıdaki karikatürde anlatılmak istenen nedir? Açıklayınız</p>
T57, EK8, Ö2,M5	<p>Okuduğunuz metnin ana fikri nedir?</p>
T59,EK2,M20	<p>Yukarıda metnin içerdiği mesaj hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?</p> <p>A) Hoşlanmadığımız insanlardan çocuklarımızı korumalı, kiminle dost olacaklarını önceden belirlemeliyiz.</p> <p>B) Çocuklarımız için en doğru olanı seçmemiz için tecrübelerle açık olmamız, deneyimlere önem vermemiz gerekmektedir.</p> <p>C) Anne- baba olarak en önemli görevimiz çocuklarımızın iyi bir mesleğe sahip olmalarını sağlamaktır.</p> <p>D) Sevdiklerimizin hata yapmasını önlemenin en iyi yolu kararsız kaldıklarında onlar adına tercih yapmaktır.</p>
T59,EK3,M4	<p>Yukarıdaki parçada vurgulanan düşünce nedir?</p> <p>A) Yazının icat olmasıyla konuşmanın önemini kaybetmesi</p> <p>B) İyi yazarların ve eserlerin öğretilmesi gerektiği</p> <p>C) Yazıyla beraber bilgi, duygu ve düşüncelerin korunduğu</p> <p>D) Yazının icadından önceki gelişmelerin önemsiz olduğu</p>
T61, EK3,M9	<p>Parçanın ana fikri aşağıdakilerden hangisidir?</p> <p>A) Sık sık şikâyetçi ve eleştirici olmak yanlıştır.</p> <p>B) Konuşurken vurgulama yapmak kolay değildir.</p> <p>C) Konuşurken bilgiçlik ve taklitçilikten kaçınılmalıdır.</p> <p>D) Taklitçilik iyi bir davranış değildir.</p>

T61, EK3,M20	Şiirde ana fikir, kaçınıcı mısradaki yer almıştır? A)1 B)2 C)3 D)4
T61, EK3,M27	Şirin ana fikrini açıklayan mısra, aşağıdakilerden hangisidir? A) Çocuklar sevimli, çocuklar güzel B) İndirin balkonlardaki çocukları C) Hayatı kılmayın yasak D) Avuçlarında ufalsın toprak
T61, EK3,M30	Yukarıdaki paragrafın ana fikri nedir? A) Her insan resimden anlar. B) Resmi anlamak hakkında konuşmaktır. C) Resmi anlamak dilini öğrenmektir. D) Çocukların balkonda oynamaları D) Her resmin bir dili vardır.
T62, EKB/M4	Parçanın ana düşüncesi, aşağıdaki atasözlerinden hangisiyle açıklanabilir? A) Aza kanaat etmeyen çoğu hiç bulamaz. B) Acıkan doymam, susayan kanmam sanır. C) Güvenme varlığa, düşersin darlığa. D) Emek olmadan yemek olmaz.
T62,EKB,M9	Yukarıdaki şiirin kavratmak istediği düşünce, aşağıdakilerden hangisiyle belirtilebilir? A) Kitap, insanların eğitiminde önemli bir yer tutar. B) Kitap olmadan hiçbir şey öğrenme imkânı yoktur. C) Kitaplar ekmekten, sudan ve anadan farksızdır. D) Her insan kendi yaşına uygun kitaplar okumalıdır.
T62,EKB,M23	Bu parçada vurgulanmak istenen düşünce aşağıdakilerden hangisidir? A) Olumlu alışkanlıklar yavaş yavaş gelişir. B) Çevredeki değişimler, insanların da değişmesine neden olur. C) Çocuk bahçeleri, çocuklar kadar büyükler için de yararlıdır. D) Büyüklerin gelişmesinde küçüklerin de katkısı vardır.
T62,EKB,M28	Bu parçadan çıkarılması gereken ana düşünce, aşağıdakilerden hangisidir? A) Kusurlu bir dil töre ve kültürü bozar. B) Sağlıklı bir toplumsal yaşamın temeli, kusursuz bir dildir. C) Dil kusurlu olursa, düşünceler iyi anlatılamaz. D) Toplumsal yaşamdaki sorumluluklar gereği gibi yapılmalıdır.
T62,EKB,M30	Yukarıdaki paragrafın ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisiyle yakından ilişkilidir? A) Alışmış kudurmuştan beterdir. B) Ağaç yaş iken eğilir. C) Adamın iyisi iş başında belli dur. D) Yenile yenile yenmesini öğreneceğim.
T64,EK2,M12	Bu parçada asıl anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir? A) Türk medeniyetinin birçok özelliğiyle dünyaya örnek olabilecek bir medeniyet olduğu.

	<p>B) Dünya medeniyetinin Türk medeniyetiyle kıyaslanabilecek düzeyde olduğu.</p> <p>C) Türk medeniyetinin istenilen seviyeye hâlen ulaşmadığı.</p> <p>D) Dünyada imrenilen milletlerden birinin de Türk milleti olduğu.</p>
T64,EK2,M19	<p>Metnin ana fikri aşağıdakilerden hangisidir?</p> <p>A) Başkalarını hor görmek kötü bir davranıştır.</p> <p>B) Kargalarla güvercinler arkadaş olamaz.</p> <p>C) Güvercinler kargalardan daha güzel hayvanlardır.</p> <p>D) Başkalarına gereğinden fazla değer verilmemelidir.</p>
T65, EK5/M7	<p>Bu cümlede asıl anlatılmak istenen aşağıdaki cümlelerin hangisinde verilmiştir?</p> <p>A. Okumak, pek çok yararı olan bir eylemdir.</p> <p>B. Okumak insanı bilinçlendirirken yüceltir.</p> <p>C. Okumak insana özgü bir etkinlik olduğuna göre okudukça insanlığımız gelişmelidir.</p> <p>D. Okuduklarını tartışmadan kabullenenler başka düşüncelere hoşgörü ile yaklaşmaz.</p>
T65, EK5/M8	<p>Bu dizeden aşağıdaki yargılardan hangisi çıkarılamaz?</p> <p>A. Çalışmayan, üretmeyen kişilerin aç kalıp yokluk çekeceği</p> <p>B. Toprağın, kendisini işleyeni karşılıksız bırakmayacağı</p> <p>C. Toprağın insana asla ihanet etmeyen gerçek bir dost olduğu</p> <p>D. İnsanın topraktan gelip yine toprağa gideceği</p>
T65, EK5,M11	<p>Bu parçadaki asıl anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?</p> <p>A. Sanatçı için halkın beğenisi önemli değildir.</p> <p>B. Üretilen, paylaşıldıkça daha güzele ulaşılır.</p> <p>C. Müziğin amacı, eğlendirmek değil, insanlar arası iletişimi sağlamaktır.</p> <p>D. Sanatçının kendisini ifade ederek ürettiği eser, başarılı olur ve halkın beğenisi kazanır.</p>
T65, EK6,M3	<p>Bu metin genel anlamda neden bahsetmektedir?</p> <p>A. Kitaba karşı sevgi ve saygı</p> <p>B. Kitaplara iyi davranmak</p> <p>C. Okumanın faydaları</p> <p>D. Kitapların dostluğu</p>
T65, EK7,M7	<p>Aşağıdakilerden hangisi bu metinden çıkarılabilecek en genel sonuçtur?</p> <p>A. Sanatçılar başarılı olmak istiyorlarsa çok çalışmalıdırlar.</p> <p>B. Atatürk de girdiği bahsi kaybedebilir.</p> <p>C. Şehir tiyatrosunun doğuşu ve gelişmesi tiyatromuz için önemli bir aşamadır.</p> <p>D. Atatürk sanata ve sanatçıya büyük değer vermektedir.</p>
T65, EK8,M12	<p>Bu metin ne amaçla yazılmıştır?</p> <p>A. Bize hayat dersi vermek için</p> <p>B. Bir konu hakkında bilgilenmemizi sağlamak için</p> <p>C. Karşılaştırmalar yapmamız için</p> <p>D. Anlatılanların gerçek mi kurgu mu olduğunu</p>

	anlamamız için
T66, EK2/M7	Bu metnin ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir? A) Sevginin gücü her şeye yeter. B) Başarının sırrı devamlı çalışmaktır. C) Hayata güvenle bakmak gerekir. D) Deneyimler yol göstericidir.
T67 EK1/Ö1, M4	Okumuş olduğunuz “Fahrünnisa” metninin ana fikrini yazınız.
T67 EK1/Ö2, M4	Bu parçadaki asıl anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir? A. Sanatçı için halkın beğenisi önemli değildir. B. Üretilen, paylaşıldıkça daha güzele ulaşılır. C. Müziğin amacı, eğlendirmek değil, insanlar arası iletişimi sağlamaktır. D. Sanatçının kendisini ifade ederek ürettiği eser, başarılı olur ve halkın beğenisi kazanır.
T67 EK1/Ö2, M3	Bu metin genel anlamda neden bahsetmektedir? A. Kitaba karşı sevgi ve saygı B. Kitaplara iyi davranmak C. Okumanın faydaları D. Kitapların dostluğu
T67 EK1/Ö2, M5	Aşağıdakilerden hangisi bu metinden çıkarılabilecek en genel sonuçtur? A. Sanatçılar başarılı olmak istiyorlarsa çok çalışmalıdırlar. B. Atatürk de girdiği bahsi kaybedebilir. C. Şehir tiyatrosunun doğuşu ve gelişmesi tiyatromuz için önemli bir aşamadır. D. Atatürk sanata ve sanatçıya büyük değer vermektedir.
T67 EK1/Ö3, M5	Bu metnin ana düşüncesi aşağıdakilerden hangisidir? A) Sevginin gücü her şeye yeter. B) Başarının sırrı devamlı çalışmaktır. C) Hayata güvenle bakmak gerekir. D) Deneyimler yol göstericidir.
T67 EK1/Ö3, M6	Okumuş olduğunuz “Fahrünnisa” metninin ana fikrini yazınız.
T67 EK1/Ö4, M5	Okumuş olduğunuz “Dokuzuncu Hariciye Koğuşu” metninin ana fikrini yazınız.
T68, EK1, Ö2,M4	Okumuş olduğunuz “Garip Bir Hediye” metninin ana fikrini yazınız.
T68, EK1, Ö3,M4	Okumuş olduğunuz “Eski Çarıklar” metninin ana fikrini yazınız.
T69, EK4/Ö1,M5	Okuduğunuz metnin ana fikrini yazınız.
T69,EK4/Ö4,M2	Metnin ana fikri nedir?
T69, EK4/Ö8,M1	Metnin ana fikri nedir?
T69, EK4/Ö8,M3	Metnin ana fikri nedir?

T71, EK2,M6	Yukarıdaki metni ana fikri nedir?
T71, EK2,M11	Metnin ana fikrini belirleyip yazınız.
T71, EK2,M16	Yukarıdaki metnin ana fikrini belirleyiniz.
T71, EK3/M6	Metnin ana fikri ve yardımcı fikirlerini yazınız
T71,EK3/Ö1,M7	Yukarıdaki metnin ana iletisini bir tümceyle yazınız.
T71,EK3/Ö3,M6	Yukarıdaki metnin ana iletisini bir tümceyle yazınız.
T73,EK3/Ö3,M8	<p>Bu parçaya göre, boy uzamasıyla ilgili olarak verilebilecek en genel yargı, aşağıdakilerden hangisidir?</p> <p>A) Kemik gelişimiyle ilgilidir. B) Beslenme kadar egzersizle de desteklenmelidir. C) Çocukluk döneminde dengeli beslenme önemlidir. D) Birden çok etkene bağlıdır. E) En önemli etken genetik özelliklerdir</p>
T73,EK3/Ö4,M1	<p>Bu parçada dişlerle ilgili olarak anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?</p> <p>A) Belirli aralıklarla diş hekimine gitmek gerektiği B) Çürüklerin ve bakteri plaklarının nelere yol açtığı C) Fırçalarken nelere dikkat etmek gerektiği D) Uzmanların farklı önerilerde bulunduğu E) Bakımının nasıl yapılması gerektiği</p>
T73,EK3/Ö4,M8	<p>Bu parçada anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?</p> <p>SA) Yon bulmada yıldızlardan yararlanıldığı B) Birçok gök olayının birbiriyle ilişkili olduğu C) Gök cisimlerinin hareketinin dünyanın dönüşüne bağlı olduğu D) Kimi yıldızların kendi etrafında da donduğu E) Yıldızların bazı günlerde sönük görüldüğü</p>
T73,EK3/Ö5,M10	<p>Metnin ana fikrini en iyi yansıtan cümle aşağıdakilerden hangisidir?</p> <p>a. Ülkemize turist çekmek için iyi reklam yapmalıyız. b. Daha fazla turist ağırlayabilmek için yeni tesisler inşa etmeliyiz. c. Turistik değerlerimizi korumalı ve turistlere karşı konuksever olmalıyız. d. Turistlerin beğenmesi için plajlarımızı ve denizlerimizi sürekli temizlemeliyiz.</p>
T73,EK3/Ö7,M2	<p>Aşağıdakilerden hangisi bu metinde işlenen ana düşünceyi tam olarak vermektedir?</p> <p>a. Eski Türk evleri çevre ve insanla uyum içinde olacak şekilde planlanmıştır. b. Eski Türk evleri komşuluk ilişkilerinin yaşamasını sağlamaktadır. c. Eski Türk evleri öncelikle iklim şartları düşünülerek yapılmıştır. d. Eski Türk evlerinde yapılan süslemeler evlerin kıymetini artırmıştır.</p>

T73,EK3/Ö9,M5	<p>Aşağıdaki yargılardan hangisi metinden çıkarılabilecek temel mesajdır?</p> <p>a. Çevremiz ancak çalışkan ve doğayı seven insanlarla güzelleşebilir.</p> <p>b. Etrafın güzelleşmesi bataklıkların kurutulmasıyla mümkün olur.</p> <p>c. İş yerlerinin güzelleşmesi için çiçeklerden faydalanılmalıdır.</p> <p>d. Tarlalara tapu alabilmek için tarlanın bakımlı olması şarttır.</p>
T73,EK3/Ö10,M1	<p>Metnin ana fikri aşağıdakilerden hangisi olabilir?</p> <p>a. Balıkesir tarihi birikimi ile onlarca efsaneye kaynaklık etmektedir.</p> <p>b. Balıkesir'in doğası, ülkemizin en eşsiz güzelliklerine sahiptir.</p> <p>c. Balıkesir hem doğal güzellikleri hem de ören ve kalıntılarıyla turizm cennetidir.</p> <p>d. Balıkesir adını balının bolluğundan ve güzelliğinden almıştır.</p>
T75, EK3/M1	<p>Aşağıdakilerden hangisi bu hikâyeden çıkarılabilecek derstir?</p> <p>a. Çevremizdeki önemli mekânları korumalıyız.</p> <p>b. Her zaman akılcı ve mantıklı düşünmeliyiz.</p> <p>c. Yangınlarda polis ve itfaiyeye yardımcı olmalıyız.</p> <p>d. Hırsızlara kendimiz müdahale etmemeliyiz.</p>
T75,EK3/M24	<p>Bu parçanın ana fikri aşağıdakilerden hangisi olabilir?</p> <p>A) Yüz güzelliğinin zenginlikten üstün olduğu</p> <p>B) İnsanlarla çiçeklerin birbirine benzediği</p> <p>C) İyiliğin geçici güzelliklerden önemli olduğu</p> <p>D) Bilge kişilerin sözlerine değer verildiği</p>
T74, EK5/M12	<p>Aşağıdaki seçeneklerden hangisi bu resimdeki mesajı vermektedir?</p> <p>A) Afrika'daki ormanlar çok yavaş genişliyor, çünkü sınırlarındaki arazi çok sıcak ve nemli. Yeni ağaçların çoğu, onlardan daha uzun ağaçların gölgesinde büyüebiliyor. Bu uzun ağaçlar yok edilirse yeni ağaçların onların gölgesi olmadan büyümesi çok zor, ayrıca bu ağaçlar kesilirse çevreye ağaçların verdiği oksijen de azalacak.</p> <p>B) Ağaçları kesmek sellere neden olabilir. Çünkü ağaçlar topraktaki suyu emer ve nehirlerin önünde doğal set oluşturur. Ormanlardaki sık ağaç örtüsü toprağın üzerinde gölgeler yapar, böylece toprak kurumaz ve kırılaşmaz.</p> <p>C) Ağaçlar zararlı karbondioksiti içine çeker, atmosfere bütün canlılar için hayati önem taşıyan oksijen verirler. Ağaç kesmek daha az karbondioksit emilmesi ve daha az oksijen üretilmesi anlamına gelir.</p> <p>D) Yaşam alanları zarar gördüğü için yağmur ormanlarında yaşayan yeri halk orada yaşamaya devam edemiyor, oradaki oksijen miktarı azalıyor, hava kirliliği ortaya çıkıyor, ayrıca bun yerli halkların atalarından öğrendikleri ve yağmur ormanlarının bitkileri ile yaptıkları ilaçlar da maalesef yok oluyor.</p>
T75,EK3/M10	<p>Okuduğunuz metnin ana fikri aşağıdakilerden hangisi olabilir?</p> <p>A) Bayrağımızın dalgalandığı yerde yaşamak ve</p>

	ölmek her şeyden değerlidir. B) Savaşlarda insanlar pek çok şeylerini kaybederler. C) Savaşı kazanarak düşmanları yurdumuzdan çıkardık. D) Evlat sevgisi her şeyin üstündedir.
T75,EK3/M25	Okuduğunuz metnin ana fikri aşağıdakilerden hangisi olabilir? A) Göç yollarında çeşitli tehlikeler bulunur. B) Kuşlar yönlerini bulmak için bazı yerlerden yararlanır. C) Kuşlar yaşamlarını sürdürebilmek ve sağlıklı üreyebilmek için göç ederler. D) Kışın doğanın uykuya çekilmesiyle kuşların hayatı zorlaşır.
Konuyu tespit ettirmeye yönelik maddeler	Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde "Miras Keçe" adlı metnin konusu doğru bir şekilde ifade edilmiştir? a) Miras Keçenin Değerinin Anlaşılması b) Miras Keçenin Eskicilere Satılması c) Miras Keçenin Müzede Koruma Altına Alınması d) Miras Keçenin Başından Geçen Olaylar
T2, EK6,M3	
T6,EK3/M21	Bu metin aşağıdaki resimlerin hangisinden etkilenilerek yazılmıştır?
T11,EK1, Ö3,M11	Okuduğunuz metnin konusu aşağıdakilerden hangisidir? A) Ağaç sevgisi B) Evlat sevgisi C) Doğa sevgisi D) Vatan sevgisi
T24, EK1,M27	Yukarıdaki şiirin konusu ne olabilir? A) Doğanın önemi B) Çocuk sevgisi C) Yaşama sevinci D) Özgürlük İsteği
T27,EK7M2	Bu parçanın konusu aşağıdakilerden hangisidir? A. Bursa'nın tarihi ve coğrafi özellikleri B. Bursa'daki önemli yapılar ve Bursalılar C. Bursa'nın gezilecek ve görülecek yerleri D. Bursa'nın ticari ve ekonomik önemi
T31,EK1,M29	Okuduğunuz metnin konusu aşağıdakilerden hangisidir? A) İskelet sisteminin faydaları B) İskelet sisteminin görevleri C) İskelet sisteminin yapısı D) İskelet sisteminin şekli
T36,EK4, Ö2,M8	8) Yukarıda parçada üzerinde durulan konu nedir? a) Bütün besinleri bir kerede almak b) Sağlıklı beslenme alışkanlığına sahip olmak c) Çok yemek yemek d) En fazla proteinleri tüketmek
T37,EK33,M23	Metinde anlatılan konu ne ile ilgilidir? A. Dostluk B. Arkadaşlık C. Sevgi D. Kitap Sevgisi

T40,EK3, Ö2,M8	Yukarıdaki metnin konusu aşağıdaki seçeneklerden hangisinde verilmiştir? a. Kendimizi daha iyi anlamak için çok okumamız gerektiği b. Medenî olmanın yolları c. Geçmişe ait eserleri okumanın önemi d. Tarih kitapları okumanın önemi
T41,EK6,M3	Metnin konusu nedir?
T44,EK3, Ö1,M7	Okuduğunuz metnin konusu aşağıdakilerden hangisidir? A) Gençliğin para gibi olması B) Gençlik ve ihtiyarlık dönemlerinin karşılaştırılması C) Gençlik yıllarının önemi D) Mutlu bir ihtiyarlık için yapılması gerekenler
T44,EK3, Ö2,M7	Okuduğunuz metnin konusu aşağıdakilerden hangisidir? A) Sevdikleri mesleği yapan insanlar mutlu olurlar. B) Meslek seçiminin önemi ve sonuçları C) Anne babaların, çocuklarının güzel meslekler seçmelerini istemeleri D) İnsanların birbirleriyle benzer ve farklı yönleri
T44,EK3, Ö3,M7	Okuduğunuz metnin konusunu aşağıdakilerin hangisi en iyi şekilde ifade etmektedir? A) Okumanın bilgilerimizi arttırmadaki yeri B) Çok okumak gerekliliği C) Bilinçli ve belirli bir amaca yönelik olarak okumanın önemi D) Okuma alışkanlığı kazanmış insanların toplumdaki saygınlığı
T45,EK4,M7	“Sevgi Herşeydir” metninin konusu nedir? A- Cömertlik B- Susuzluk C- Aşk D- Sevgi
T45,EK8,M6	“Ayva Sarı, Nar Kırmızı” metninin konusu nedir? A- Eylülde havaların soğuması. B- Okulların açılması. C- Çocukların annelerine bağlılığı.
T46, EK5/M9	Parçanın konusu aşağıdakilerden hangisidir? a) Magazin haberlerinin önemi b) Basın ve yayın organlarının önemi c) Anadolu Ajansı'nın önemi d) Basının eleştiri kabiliyeti
T48,EK1,M9	Metnin konusu aşağıdakilerden hangisidir? A) Pusulanın nasıl kullanıldığı B) William Gibert'in uğradığı haksızlık C) Dünyanın manyetik çekimi D) Hayal kurmanın önemi
T48,EK1,M29	Parçanın konusu aşağıdakilerden hangisidir? A) Çamurla oynamanın verdiği mutluluk ve heyecan. B) Eski zamanlarda yaşayan çocukların daha yarayıcı olması. C) Eskiden çocukların çeşitli malzemelerden oyuncak yapıp oynaması. D) Eskiden çocukların daha mutlu olması ve doğayla daha yakın olması.

T49,EK4, Ö1,M1	Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz metnin konusudur? A) Yazarın güzel huy ve güzel huylu insanlar hakkındaki düşünceleri B) Herkesi sevmek gerektiği C) Mutsuzluğun sevgiyle yok edileceği D) İç güzelliğin dış güzellikle birleştirilmesi gerektiği
T49,EK4, Ö2,M1	Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz metnin konusudur? A) Yazarın mutsuzlukla ilgili görüşleri B) Yazarın iç güzelliğin gerekliliği ile ilgili görüşleri C) Yazarın kin, nefret, kıskançlık, sevgi gibi duygular hakkında görüşleri D) Yazarın kardeşlikle ilgili görüşleri
T64,EK2/M1	Bu yazının konusu nedir? A. yalnız insanlar B. bencil insanlar C. cahil insanlar D. zevksiz insanlar
T66,EK2/M18	Bu parçada ne üzerinde durulmaktadır? A) Canlıların yaşam biçimi B) Robotların geliştirilmesi C) Teknolojinin etkili kullanımı D) Araştırmacıların yazdıkları
T69,EK4,M1	Yukarıdaki metnin konusu nedir? Yazımız
T73,EK3,Ö1,M4	Metnin konusu aşağıdakilerden hangisidir? a. Ülkemizin turistik zenginlikleri b. Ülkemizin coğrafyası ve iklim farklılıkları c. Ülkemizin tarihi d. Ülkemizdeki turistik geziler
Ana duyguyu (temayı) tespit ettirmeye yönelik maddeler	
T3, EK1,M20	Şiirin teması aşağıdakilerden hangisidir? A) Çiçek sevgisi B) Doğa sevgisi C) İnsan sevgisi D) Kuş sevgisi
T6,EK3/M36	Dörtlüğün teması nedir? A) Sıla özlemi C) Doğa sevgisi B) Ayrılık endişesi D) Yalnızlık
T13,EK4,Ö5,M2	Şair bu şiiri hangi duygularla yazmıştır?
T15, EK4,M22	Şiirin teması aşağıdakilerden hangisidir? A) Çiçek sevgisi B) Doğa sevgisi C) İnsan sevgisi D) Kuş sevgisi
T17, EK7,M16	Bu parçaya hâkim olan duygu hangisidir? A) Özlem B) Karamsarlık C)Yorgunluk D)Bıkmışlık
T18, EK3,M9	Bu şiirin ana duygusu aşağıdakilerden hangisidir? A) Ümit B) Güven C) Sevinç D) Özlem
T25, EK1,M6	Bu dörtlüğün ana duygusu aşağıdakilerden hangisidir? A) Cesaret

	B) Korku C) Şüphe D) Yalnızlık
T25, EK2,M3	Dörtlükteki ana duygu aşağıdakilerden hangisidir? A) Ölüm korkusu B) Memleket Özlemi C) Doğa Sevgisi D) Yaşama Sevinci
T27, EK3,M5	Bu dörtlüğün ana duygusu (teması) aşağıdakilerden hangisidir? A. Yazın gelişyle birlikte tabiat ve insanlığın ışıkla dolması B. Şairin güneş ışığından gözlerinin kamaşması C. Havanın, toprağın ve suyun güneş ışığıyla ısınması D. Yazın, güneş ışığıyla insanı kavurması
T27, EK3,M19	19. Bu parçanın ana duygusu nedir? A. Yağmurun yağması arzusu B. Dünyanın yüzünün kirliliği oluşu C. Yağmurun insanlığın ümidi oluşu D. Yağmurun tarlalara bereket getirmesi
T29, EK4,M20	Şiirin teması aşağıdakilerden hangisidir? A) Çiçek sevgisi B) Doğa sevgisi C) İnsan sevgisi D) Kuş sevgisi
T36,EK3, Ö3,M5	Şiirde anlatılmak istenen ana duygu aşağıdakilerden hangisidir? a) İstanbul'un güzel olması b) Türkiye sevgisi c) Türkiye'nin zenginliği d) Türkiye'ye duyulan özlem
T36,EK4, Ö3,M4	Şiirin teması (ana duygusu) nedir? a) Türkçe sevgisi b) Ninnilerin güzelliği c) Türkçenin duruluğu d) Annemizi sevmemiz
T37, EK33,M25	Şiirde ele alınan sevgi ne ile ilgilidir? A) Bayrak sevgisi B) Millet sevgisi C) Vatan sevgisi D) Toprak sevgisi
T39, EK7,M5	Şiirde aşağıdaki duygulardan hangisi daha ağır basmaktadır? A. Hüzün C. Özlem B. Sevgi D. Korku
T39, EK7,M24	Aşağıdakilerden hangisi metinde ağır basan duygulardan biri değildir? A. Takdir C. Anlayış B. Sevgi D. Özlem
T45, EK5/M1	Yukarıdaki şiirin ana duygusu nedir? A- Oyuncaklara Özlem B- Çocukluğu Yaşayamamak C- Çocukluğa Özlem. D- Çocuklara Özenme
T45, EK9/M1	Yukarıdaki şiirin ana duygusu aşağıdakilerin hangisinde doğru olarak verilmiştir? A- yaşama sevinci B- geçmişe duyulan özlem

	C- geleceğe umutla bakmak D- çocukluğa dönüş
T46, EK5/M21	Şiirin ana duygusu aşağıdakilerden hangisidir? a) Yarının geleceği olan çocuklara değer verildiği b) Çocukların güzel şarkı söyledikleri c) Evlerin ve ağaçların güzel olduğu d) Çocukların çok temiz giyindiği
T46, EK5/M33	Şiirin ana duygusu hangisidir? a) Harmanların ürünle dolu olması b) Ormanların sevilmesi ve korunması c) İnsanların yurdunu sevmesi d) İnsanların harmana ihtiyaç duyması
T46, EK5/M77	Şiirin ana duygusu aşağıdakilerden hangisidir? a) Bahar mevsiminin coşkunluğu insanı kendinden geçirir. b) Bahar mevsiminin kuş cıvıltıları şarkılara benzer. c) Bahar mevsiminde insanlar bağıra çağıra yürür. d) Bahar mevsiminde insanlar çok zayıflıyor.
T50,EK3,M2	Bu şiirin ana duygusu aşağıdakilerden hangisidir? A)Kızgınlık B)Şaşkınlık C) Korku D) Özlem
T61, EK3,M21	Şiirde aşağıdakilerden hangisi vurgulanmaktadır? A) Şikâyet B) üzüntü C) Sitem D) Teselli
T62,EKB,M20	Şiirin teması aşağıdakilerden hangisidir? A) Çiçek sevgisi B) Doğa sevgisi C) İnsan sevgisi D) Kuş sevgisi
T74, EK5/M3	Bu şiirin ana duygusu aşağıdakilerden hangisidir? A) Sevinç B) Üzüntü C) Merak D) Yalnızlık
Başlık tespit ettirmeye yönelik maddeler	
T6,EK3/M13	Paragrafa en uygun başlık aşağıdakilerden hangisidir? A) Kitaplar ve Horoz C) Özgün Yazabilmek B) Resim atölyesi D) Benim Kitaplarım
T6,EK3/M6	Bu paragrafın en uygun başlığı aşağıdakilerden hangisidir? A) Yaz Parıltısı B) Yaz Geceleri C) Yaz Biterken D) Yaz Hüzünleri
T9,EK4, Ö1,M8	Yukarıdaki metne uygun başlık aşağıdakilerden hangisi olabilir? A) Yaşlı Adam ve Sultan B) Sultanın Hazinesi C) Çalışmanın Yararları D) Meyveli Ağaç
T9,EK4, Ö3,M9	Yukarıdaki metne başlık hangisi olabilir? A) İnsan kuvveti B) Kuvvet ve Teknik C) Buluş ve icatlar D) İnsan zekâsı
T10,EK3,Ö3,M6	Sizce bu metnin başlığı ne olabilir?

T13,EK4,Ö5,M4	Siz şair olsaydınız, şiirin adını ne koyardınız?
T13,EK4,Ö6,M4	Siz şair olsaydınız, bu şiirin adını ne koyardınız?
T14 EK5,Ö1,M2	Metne sizin önerebileceğiniz başlık nedir?
T14,EK5,Ö4,M2	Metne sizin önerebileceğiniz başlık nedir?
T16 EK4,M6	Metnin başlığını yeniden yazmak isteseydiniz ne yazardınız?
T17, EK7,M20	Aşağıdakilerden hangisi metne uygun bir başlıktır? A) Babamın Suçu B) Köyün Güzelliği C)Kaybolan Çocukluk D) Şehrin Kötülüğü
T18, EK3,M8	Bu paragrafın en uygun başlığı aşağıdakilerden hangisidir? A) Yaz Parıltısı B) Yaz Geceleri C) Yaz Biterken D) Yaz Hüzünleri
T19, EK7,M2	Bu parçaya getirilebilecek en uygun başlık aşağıdakilerden hangisidir? A) Bilim ve Gelişme B) Gelişmiş Ülkeler C) Bilimin Doğuşu D) Bilim Tarihi
T21, EK5,M10	Yukarıdaki metne en uygun başlık nedir?
T21, EK5,M24	Yukarıdaki metne en uygun başlık nedir? a) Yıldırım olayı b) Gök tanrı yıldırımları c) Yıldırım çarpması d) Yıldırımın anlamı
T22, EK3,M1	Aşağıdakilerden hangisi, okuduğunuz metne en uygun başlık olabilir? a) Yazmak Sanatı b) Yazma Uğraşı c) Yazı Perisini Yakalamak d) Yazarlık Tutkusu e) Yazarlığa Başlama Yaşı
T24, EK1,M35	Bu parça için en uygun başlık hangisidir? A) Basketbol Sevgisi B) Bir Başarı Hikayesi C) Küçük Olmanın Zorlukları D) İçimizdeki Sır
T25, EK1,M5	Aşağıdakilerin hangisi bu parçanın başlığı olamaz? A) Kitapların Arkadaşlığı B) Kitapların Dünyası C) Kitaplarla Gezinti D) Kitapların Evi
T25, EK2,M8	Bu parçaya en uygun başlık aşağıdakilerden hangisi olabilir?

	A) Cimri İle Altınları B) Altınların Hikmeti C) Cimrilik Sanatı D) Kazılan Bahçe
T27, EK3,M7	Bu şiire en uygun başlık aşağıdakilerden hangisidir? A. Sevelim Sevilelim B. Anne Öğüdü C. Silaha Hayır D. İnsanlar Kardeştir
T27, EK3,M34	Bu parça için en uygun başlık aşağıdakilerden hangisidir? A. Apartmandan Sesler Yükseliyor B. Komşuma Duyduğum Öfke C. Yalnızlık Korkusu: Komşusuzluk D. Kavga Eden Komşular
T29, EK4,M22	Bu parçaya en uygun başlık aşağıdakilerden hangisi olabilir? A) Tiyatrosuz Yaşamak B) İnsanın Eğitimi C) Tiyatronun Değeri D) Tiyatro ve İnsanlık Duygusu
T36,EK3, Ö2,M8	Metnin başlığı aşağıdakilerden hangisi olamaz? a) Dil birliği b) Ulus-dil ilişkisi c) Türkçe ve diğer diller d) Atatürkçülük ve Dil
T36,EK4, Ö3,M5	Yukarıdaki şiire en uygun başlık ne olabilir? a) Yabancı dil b) Türkçemiz c) Anne sevgisi d) Türkülerimiz
T37, EK33,M6	Aşağıdakilerden hangisi metnin başlığı olamaz? A) Düşünce Gücü B) Dinlemek C) Dinleyici Olmak D) Konuşmacı ve Dinleyici
T39, EK7,M25	Bu metne getirilebilecek en uygun başlık aşağıdakilerden hangisidir? A. Başarı Nedir? C. Toplumlar İçin Başarı B. İnsanlar ve Başarı D. Mutluluk
T40, EK3,Ö1,M6	Aşağıdaki seçeneklerden hangisi okuduğunuz metne başlık olamaz? a. Eski Ankara Evleri b. Tarihi Türk Evleri c. Eski Evlerimiz ve Turizm d. Ankara Kaleiçi Evleri
T40,EK3, Ö2,M3	Aşağıdaki seçeneklerden hangisi bu metne başlık olamaz? a. Geçmiş Anlamak b. Eski Eserleri Okumak c. Tarih Bilinci d. Kitap Okumak
T40, EK3, Ö3,M1	Aşağıdaki seçeneklerden hangisi bu hikâyeye başlık olamaz? a. Çiçek Sevgisi b. Selim c. Çalışkan Selim d. Bataklık Kurutmak

T40, EK3, Ö4,M4	Aşağıdaki seçeneklerden hangisi bu metne başlık olamaz? a. Sevgi b. Küçük Kız ve Karabaş c. Karabaş'ın Ölümü d. Kurtların Saldırısı
T41, EK5/M5	Metne yeni bir başlık bulunuz?
T42, Ö1/M1	Bu yazının başlığı ne olabilir? a. Çocuklar b. Veteriner c. Köpek yavrusu d. Yaramaz köpek
T42, Ö1/M3	Bu yazının başlığı ne olabilir? a. Suna' nın oyunu b. Dikkatsiz Suna c. Zeynep Hanım d. Oynayan çocuklar
T44,EK3, Ö1,M14	Aşağıdakilerden hangisi bu metnin başlığı olmaya elverişli değildir? A) Gençlik ve Yaşlılık B) Gençliğin Değeri C) Eğlenceli Bir Gençlik Hikâyesi D) Gençliğin Yönü
T44,EK3, Ö2,M14	Aşağıdakilerden hangisi bu metin için elverişli bir başlık olamaz? A) Başarılı İnsan ve Meslek Seçimi B) Başarıya Giden Yol C) Başarının Sırrı D) Başarının Geçmişi
T44,EK3, Ö4,M14	Aşağıdakilerden hangisi bu metin için uygun bir başlık değildir? A) Roman Okumayı Sevmek veya Sevmemek B) Düşünce Ufukları ve Roman C) Roman Kahramanları D) Roman Okumayı Sevmeyenlerin Özellikleri
T45, EK4/M30	Yukarıdaki parçaya yeni bir başlık verecek olsanız aşağıdakilerden hangisi en uygun başlık olur? A- Sevginin Gücü B- Cömertlik C- Mutluluk D)- Cimrilik
T46, EK5/M52	Parçaya en uygun başlık aşağıdakilerden hangisi olabilir? a) Uyanık olmak b) Uyuklamak c) Zinde kalmak d) Nasıl büyüyoruz
T46, EK5/M75	Parçaya bir başlık yazmanız istense nasıl bir başlık yazarsınız?
T48, EK1/M7	Metnin başlığına aşağıdakilerden hangisi en uygundur? A) En Büyük Mıknatıs B) Açık Denizlerde C) Mıknatısın Çekimi D) Pusula

T48, EK1/M28	Parçanın başlığı aşağıdakilerden hangisi olabilir? A) Oyunağı Çamurdan B) Tahta Oyuncaklarım C) Çamur Sanatları D) Oyuncaklar Değişiyor
T49,EK4, Ö2,M4	Aşağıdakilerden hangisi bu metne uygun bir başlık olamaz? A) Kinden Uzak Sevgiye Yakın B) Dünya Geçicidir C) Bir Daha Gelecekmişiz Gibi D) Dostluğun Önemi
T53, EK3/M3	İzlediğiniz kısa filme getirilebilecek en uygun başlık aşağıdakilerden hangisidir? a) Ekmek Tabelası b) Dilenci ve kadın c) Kelimelerin gücü d) Kahraman kadın
T57, EK8, Ö2,M6	Okuduğunuz metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar yazınız.
T61, EK3/M5	Paragrafa uygun başlık, aşağıdakilerden hangisidir? A) Şair ve deniz B) Karadeniz insanı ve sanat C) Karadeniz ve insan D) Deniz ve sanatçı
T61, EK3,M14	Paragrafa en uygun başlık aşağıdakilerden hangisidir? A) Bilim ve Teknik B) Masal Dünyası C) Masal ve Teknik D) Masal ve Hayal
T69, EK4/Ö5,M3	Sizce bu metnin başlığı başka ne olabilir?
T70, EK2, Ö2,M9	Okuduğunuz metnin başlığı, metnin içeriğine uygun mu? Neden?
T71, EK2,M1	Yukarıdaki metnin içeriğine uygun bir başlık yazınız.
T72, EK3/M7	Yukarıdaki metne en uygun başlık aşağıdakilerden hangisi olabilir? A) Yaşlı Adam ve Sultan B) Çalışmanın Yararları C) Sultanın Hazinesi D) Meyveli Ağaç
T72, EK3/M9	Yukarıdaki metne en uygun başlık hangisi olabilir? A) İnsan Kuvveti B) Kuvvet ve Teknik C) Buluş ve İcatlar D) İnsan Zekâsı
T73,EK3/Ö1,M2,	Yukarıdaki metnin içeriğine en uygun başlığı bulunuz.
T73,EK3/Ö1,M8	Yukarıdaki metne en uygun başlık ne olabilir? Yazınız.
T73,EK3/Ö5,M5	Aşağıdakilerden hangisi bu metne başlık olamaz? a. Türkiye ve Turizm b. Turizm Cenneti c. Dünyada Turizm d. Turizm

	Aşağıdaki seçeneklerden hangisi okuduğunuz metne başlık olamaz?
T73,EK3/Ö3,M6	a. Eski Ankara Evleri b. Tarihi Türk Evleri c. Eski Evlerimiz ve Turizm d. Ankara Kaleiçi Evleri
T73,EK3/Ö8,M2	Aşağıdaki seçeneklerden hangisi bu hikâyeye başlık olamaz? a. Çiçek Sevgisi b. Selim c. Çalışkan Selim d. Bataklık Kurutmak
T73,EK3,Ö6,M6	Aşağıdakilerden hangisi bu metne başlık olamaz? e. Tarihi Süreçte Mimari f. Mimar Sinan ve Eserleri g. Mimar Sinan'ın Eserleri h. Koca Sinan
T73,EK3,Ö6,M1	Aşağıdakilerden hangisi bu metne uygun bir başlık olamaz? a. En Güzel Hediye b. Geri Gelen Hediye c. Aksel ve Arkadaşları d. Kitapları Sevmeyen Çocuk
T75,EK3/M11	Aşağıdakilerden hangisi bu metne uygun bir başlık olamaz? a. Annem ve Ben b. Anne Sevgisi c. Annemin Gözünde Ben d. Anneme Sorularım
T75, EK3/M2	Okuduğunuz metne en uygun başlık hangisi olur? A)Kitaba Saygı B) Kitap ve Arkadaş C)Okuma Sevgisi C) Roman Okumak
Metinden çıkarılabilecek yargıları tespit ettirmeye yönelik maddeler	Paragraftan aşağıdaki yargıların hangisi çıkarılamaz? A) İnsanlara özgür düşünmenin yolları öğretilmelidir. B) Düşünce, aklın kurallarına uygunsa doğrudur. C) Bir düşünce önceki düşüncelerden ayrıldığı ölçüde özgürdür. D) Özgür düşünce, doğruyu bulmak için bütün görüşlere değer verir.
T6,EK3/M9	Paragraftan aşağıdaki yargıların hangisine ulaşamaz? A) Özgüveni olan insan çevresini renklendirir. B) İç huzuru olmayanlar yalnız yaşamaya mahkûmdurlar. C) Mutluluğun harcında sevgi vardır. D) Kendisiyle barışık insan önce "ben" diyendir.
T6,EK3/M10	Aşağıdakilerden hangisi bu yazıdan çıkarılabilecek yargılardan biri değildir? A) Haydarpaşa Garı, Anadolu'daki İstanbul rüyasının, unutulmuş eşyaların, ayrılıkların, kavuşmaların ve ıslak mendillerin müzesi olmalıdır. B) Haydarpaşa Garı müze yapılırsa tarihi tren yolu bir köşede varlığını sürdürmeli, bina asıl işlevini yitirmemelidir.
T8,EK2, Ö1,M10	

	<p>C) Haydarpaşa Garı umutlarının denize düşeceğinin habercisidir; ama İstanbul'a attığı daha ilk adımda bu gerçeği görebilen neredeyse hiç olmamıştır.</p> <p>D) Haydarpaşa Garı, Anadolu insanını horlamayan, el üstünde tutan İstanbul'un müzesidir</p> <p>E) Haydarpaşa Garı'nda nice insan, elinde tahta bavulu, sırtında yatağıyla öylece kalakalmıştır.</p>
T9,EK4, Ö1,M6	<p>Okuduğunuz metinde aşağıdaki yargılardan hangisi çıkarılabilir?</p> <p>A) Her yaşta, insanların yaranma işler yapılabilir.</p> <p>B) Yaş adamın paraya çok ihtiyacı vardır.</p> <p>C) Yaşlıların yaptığı işler daha kıymetlidir.</p> <p>D) Sevgiyle yetiştirilen ağaçlar daha çok meyve verir.</p>
T11,EK1, Ö3,M13	<p>Okuduğunuz metinde aşağıdaki düşüncelerden hangisine değinilmemiştir?</p> <p>A) Sadece çiftçiler toprağı ekip-biçebilirler.</p> <p>B) Doğayı sevmek önemlidir.</p> <p>C) Ekip-biçmeyen insanlar hayatın ne anlama geldiğini doğru-dürüst bilemezler.</p> <p>D) Yaşadığı ev güzeldir.</p>
T44,EK3, Ö2,M10	<p>Aşağıdakilerden hangisi bu metinden çıkarılabilecek sonuçlar arasında yer almaz?</p> <p>A) Başarılı insanlar kendilerine uygun mesleğı yapan insanlardır.</p> <p>B) Sevmedikleri işleri yapmak zorunda kalan insanlar, işlerinde bazı uyumsuzluklar gösterirler.</p> <p>C) Sevmedikleri işleri yapan insanlar arzu ettikleri işlerin hayaliyle yaşarlar.</p> <p>D) Öğretmenler, gençlere ileride seçebilecekleri meslekler hakkında bilgi vermelidirler.</p>
T59,EK2,M1	<p>Yukarıdaki paragrafta insanın hangi yönüne dikkat çekilmiştir?</p> <p>A) Davranışlarının hayatını olumlu ya da olumsuz etkilediğine</p> <p>B) Birçok insanın yalnız bir hayat yaşamak zorunda kaldığına</p> <p>C) Düşünmeden hareket edenlerin cimri olduğuna</p> <p>D) İyi insanların başkaları tarafından sevilmediğine</p>
T59,EK3,M3	<p>Seçeneklerden hangisi bu paragraftan çıkarılabilecek bir sonuç değildir?</p> <p>A) ancak başkalarını kendimizden daha fazla düşünmeye başladığımızda mutlu olabiliriz.</p> <p>B) herkesin aynı şeyi düşünmesini, söylemesini veya sevmesini beklemek yanlıştır.</p> <p>C) yeryüzünde kişi sayısı kadar farklı fikir üretilebilir.</p> <p>D) ne kendimiz olmaktan vaz geçmek ne de başkalarını kendimize benzetmek mümkündür.</p>
T67 EK1/Ö1, M6	<p>Bu dizelerden aşağıdaki yargılardan hangisi çıkarılamaz?</p> <p>A. Çalışmayan, üretmeyen kişilerin aç kalıp yokluk çekeceğı</p> <p>B. Toprağın, kendisini işleyeni karşılıksız bırakmayacağı</p> <p>C. Toprağın insana asla ihanet etmeyen gerçek bir dost olduğu</p>

		D. İnsanın topraktan gelip yine toprağa gideceği
	T74, EK5/M12	Aşağıdakilerden hangisi bu hikâyeden çıkarılabilecek sonuçlardan biri değildir? a. Hayatımızda her şeye gerektiği kadar zaman ayırmalıyız. b. Kitap gibi bize katkı sağlayacak şeylere gereken değeri vermeliyiz. c. Sevdiğimiz şeylerle vakit geçirerek mutlu olmalıyız. d. Eğlenmek kadar öğrenmenin de gerekli olduğunu unutmamalıyız.
	T75,EK3/M13	Bu metinden aşağıdaki sonuçlardan hangisi çıkarılamaz? A) İnsan eğer mücadeleden vazgeçmezse isteklerine ulaşır. B) Savaşlarda pek çok şey kaybedilir. C) Güçlükler sonunda ulaşılan zaferler mutluluk verir. D) Annelerimiz sözüden dışarı çıkmamalıyız.
Metnin yazılış amacını tespit ettirmeye yönelik maddeler	T9,EK4, Ö2,M9	Yazarı metni yazmaktaki amacı nedir? A) Şehir insanlarına kızgınlığını anlatmak B) Anadolu insanının hoşgörüsünü anlatmak C) Anadolu insanının sıkıntılarını anlatmak D) Bir anisin okuyucu ile paylaşmak
	T10, EK3, Ö2,M6	Sizce yazar bu metni neden yazmıştır?
	T10,EK3,Ö3,M7	Sizce yazar bu metni neden yazmıştır?
	T34, EK2,M28	Yukarıdaki metnin yazılış amacı aşağıdakilerden hangisidir? a) Helsinki'deki lokantaları tanıtmak b) Helsinki gezisinde gördüklerini anlatmak c) Helsinki'de yaşayan insanları anlatmak d) Helsinki yemeklerini tanıtmak e) Helsinki iklimini anlatmak
	T44,EK3, Ö1,M9	Aşağıdakilerden hangisi yazarın bu metni yazış amacıdır? A) Okuyucuların dikkatini ihtiyarlamış insanların üzerine çekmek B) Gençlik ve ihtiyarlık dönemlerini karşılaştırmak C) Fransızların "Gençlik bilseydi, ihtiyarlık yapabilseydi!" atasözünü açıklayan bir kompozisyon yazmak D) Gençliğin önemi hakkındaki düşüncelerinden okuyucularında yararlanmalarını sağlamak
T44,EK3, Ö2,M9	Aşağıdakilerden hangisi yazarın bu metni yazma amacıdır? A) Anne ve babalara, çocuklarının gelecekte yapabilecekleri meslekler hakkında bilgi vermek. B) Gençlerin meslek seçiminde, okula ve öğretmenlere düşen görevler hatırlatmak. C) Meslek seçiminde ilgilerin, yeteneklerin ve isteklerin göz önünde bulundurulması gerektiğini kavratmak. D) Toplumda saygı uyandıran ve çok kazanç sağlayan meslekler hakkında gençlere bilgi vermek.	

T44,EK3, Ö3,M9	Aşağıdakilerden hangisi yazarın bu metni yazış amaçlarından birisi olamaz? A) İnsanın olgunlaşmasında okumanın ne kadar önemli olduğunu anlatmak B) Okumanın amaçları hakkında okuyucuya bilgi vermek C) Kitapların insanla tabiat arasında kurması gereken bağa dikkat çekmek D) Her tür kitabın okumaya değer olduğunu kanıtlamak
T44,EK3, Ö4,M9	Aşağıdakilerden hangisi yazarın bu metni yazış amacıdır? A) Roman okumayı sevmeyen insanların özelliklerini açıklamak B) Romanın, masal ve destan türlerine göre üstün sayılabilecek yönlerini ortaya koymak C) Bir roman yazmak için gerekli şartlar hakkında bilgi vermek D) Roman yazarlarının özelliklerini anlatmak
T45, EK4/M28	Yazar, böyle bir metni niçin kaleme almış olabilir? A- Cimri insanları yardıma teşvik etmek için B- Sevginin insan hayatındaki değerini vurgulamak için C- Kendini tanıtmak için D- İnsanların kendisine yardım etmesini istediği için
T45, EK6/M7	Okuduğunuz metnin yazılış amacı ne olabilir? A- İnsanların deprem bölgelerini terk etmelerini sağlamak için. B- Deprem kokusunun yersiz olduğunu anlatmak için. C- Deprem hakkında insanları bilgilendirmek için. D- Ülkemizin deprem hattında olmadığını anlatmak için.
T45, EK10/M13	Okuduğunuz metnin yazılış amacı ne olabilir? A- Kelebekler hakkında bilgi vermek. B- Kelebekleri sevdirmek. C- Renkler hakkında bilgi vermek. D- Kelebeklerin yaşam alanlarını genişletmek.
T46, EK5/M37	Yazarın amacı nedir? a) Herkesi serbestçe fikrini açıklamaya çağırmasıdır. b) Olur olmaz her şeyi söylemekten alıkoymaktır. c) Demokrasinin devamı için konuşmamayı tavsiye etmektir d) Sözlü satışmalara katılmaktan alıkoymaktır.
T46, EK5/M54	Parçaya göre yazarın amacı nedir? a) Uykunun aslında çok faydalı olduğunu belirtmek. b) Uyku ile geçirdiğimiz saatlerin boşa gittiğini belirtmek. c) Gereğinden fazla uyuduğumuzu vurgulamak. d) Az uyuyup çok çalışmamız gerektiğini belirtmek.
T46, EK5/M66	Parçaya göre yazarın amacı nedir? a) Kitaplık sahibi olmak. b) Hayvanlarla dost olmak

	c) Kitap okumaya özendirmek d) Kendine arkadaş aramak
T48, EK1/M12	Yazarın metni yazış amacı aşağıdakilerden hangisidir? A) Baharın ve papatyaların kendisinde uyandırdığı duyguları ifade etmek için yazmıştır. B) Bahar mevsiminin diğer mevsimlerden daha güzel olduğunu hissettirmek için yazmıştır. C) Papatyaların görünüş özelliklerini okuyucuya anlatarak tanıtmak için yazmıştır. D) Çiçeklerin ve renklerinin hayatımızdaki yerini ifade etmek için yazmıştır.
T67 EK1/Ö3, M4	Bu metin ne amaçla yazılmıştır? A. Bize hayat dersi vermek için B. Bir konu hakkında bilgilenmemizi sağlamak için C. Karşılaştırmalar yapmamız için D. Anlatılanların gerçek mi kurgu mu olduğunu anlamamız için
T73, EK3/Ö5, M6	Yazarın bu metni yazma amacı ne olabilir? a. Batılı turizmcilerin görüşlerini okuyucularıyla paylaşmak. b. Turizmcileri doğru yerlere yatırım yapmaları için teşvik etmek. c. Ülkemizin genel hali ile ilgili görüşlerini okuyucularıyla paylaşmak d. Ülkemizin turizm potansiyeli ve yapılması gerekenlerle ilgili bilgi vermek.
T74, EK5/M3	Aşağıdakilerden hangisi bu metnin yazılış amacını tam olarak ifade etmektedir? a. Mimar Sinan'ın eserlerini ve onları farklı kılan özelliklerini anlatmak. b. Mimar Sinan'ın hayatı, eserleri ve özellikleri hakkında bilgi vermek. c. Mimarlık sanatı ve bu sanatın güzel örnekleri hakkında bilgi vermek. d. Mimar Sinan'dan hareketle Türk mimarisinin tarihi gelişimini anlatmak.
T75, EK3/M12	Yazar bu metni neden yazmış olabilir? a. Bir insanın hayatında annenin ne kadar önemli olduğunu anlatmak. b. Çalışkanlık ve azmin başarıdaki payını somut örnekle göstermek. c. Edison'un hayatı, kişisel özellikleri ve icatları hakkında bilgi vermek. d. Başarısız sanılan çocukların da başarılı olabileceğini göstermek.
T74, EK5/M9	Yukarıda verilen görseller ve metin incelendiğinde bu metnin yazılma amacı aşağıdakilerden hangisinde verilmiştir? A) Çevremizi korumalıyız, çünkü çevreyi kirletmek yasalara göre suçtur. B) Çevreyi kirletenlere hapis ve para cezası verildiğinden çevrenin korunması gerekir. C) Ozon tabakasına zarar vermemek için deodorant kullanmamalıyız. D) Sağlığımıza uygun bir çevrede yaşamak ve dünyanın dengesini bozmamak için çevremizi koruyalım.

Metinde vurgulanan değeri tespit ettirmeye yönelik maddeler	T9,EK4, Ö2,M11	Metinde Anadolu insanının en çok hangi özelliği vurgulanmıştır? A) Doğallığı B) Dostluğu C) Konukseverliği D) Hoşgörüsü
	T35,EK5, Ö4,M4	Aşağıdaki kavramlardan hangisi bu metinde ağır basmaktadır? A) Ümitsizlik B) Hasret C) Korku D) Gerilim
	T53, EK3/M8	Görsellerde yer alan hayvanların yaşamış oldukları ortak duygu nedir? Açıklayınız.
Yazarın metne yönelik tavrını tespit ettirmeye yönelik maddeler	T9,EK4, Ö4,M7	Metinde yazarın yakındığı durum nedir? A) Türkçenin yetersizliği B) Buluşların Türkiye'den çıkmaması C) Doğum günü kutlaması D) Dilimize sahip çıkılmaması
	T12,EK3,M10	Metinde yazarın asıl şikâyet ettiği nedir? A) Komşuların birbiriyle selamlaşmaması. B) Eskiden komşuluk ilişkilerinde var olan samimiyetin günümüzde var olmaması. C) Komşuların birbiriyle “merhaba”nın ötesinde konuşacak bir şey bulamaması. D) Komşuların birbirinin evine gelip gitmemesi.
	T49,EK4, Ö2,M7	Metne göre yazarın “kindar, kavgacı, kıskanç” insanlara karşı bakış açısı nasıldır? A) Eleştirel B) Olumlu C) Tarafsız D) Anlayışlı
	T68, EK1, Ö2,M5	Yazar hangi durumdan şikâyetçidir, neden?
	T69, EK4/Ö5,M2	Yazar hangi durumdan şikâyetçidir, neden?

Tablo4.3'te Yenilenmiş Bloom taksonomisinin duyuşsal boyut basamaklarından alma basamağında duyuşsal boyut içeren maddeler madde türlerine göre sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmada eldeki verilerden yola çıkarak ana fikri tespit ettirmeye yönelik maddeler, konuyu tespit ettirmeye yönelik maddeler, ana duyguyu (temayı) tespit ettirmeye yönelik maddeler, başlık tespit ettirmeye yönelik maddeler, metinden çıkarılabilecek yargıları tespit ettirmeye yönelik maddeler, metnin yazılış amacını tespit ettirmeye yönelik maddeler, metinde vurgulanan değeri tespit etmeye yönelik maddeler, yazarın metne yönelik tavrını tespit ettirmeye yönelik maddeler, olmak üzere sekiz madde türü belirlenmiştir. Alma basamağında duyuşsal boyut içeren 285 madde bu başlıklara göre tasnif edilmiştir.

Alma basamağındaki duyuşsal boyut içeren 285 ölçek maddesinden 56'sı açık uçlu, 229'u çoktan seçmeli maddeden oluşmaktadır. 11 madde görsel okumaya yöneliktir. Alma basamağındaki duyuşsal boyut içeren 285 ölçek maddesinden 269 tanesi metnin tamamından

genel bir yargıya ulaşım değeri fark edip cevaplamaya yönelik maddelerdir. 11 tanesinden çıkarılabilecek yargıları tespit ettirmeye yönelik maddeler- ise metnin bir kısmından yargıya ulaşım, o kısımdaki değeri fark ettirmeye yönelik maddelerdir. Maddelerin tamamı metinden yola çıkarak çıkarım yapmayı sağlayan maddelerdir. Okuduklarından hareketle kendi düşüncelerini aktarabilmeye yönelik maddeler, öğrencilerin çıkarım yapmalarını sağlayan maddelerdir. Bu maddelerde, bilgiler metinde açıkça verilmeden öğrencilerin anladıklarını ifade etmeleri amaçlanır. Metni ana fikir, ana duygu ve konu yönünden yorumlama soruları; bilgi boyutu açısından kavramsal bilgi türünde olup bilişsel süreç açısından anlama basamağında yer almaktadır.

Kişinin vurgulanan temaya bağlı olarak metnin konusunu, ana fikrini, duygusunu, başlığını, yazılış amacını, belirlemesi; yazarın metne yönelik tavrını, metinden çıkarılabilecek yargıları, metinde vurgulanan değeri tespit etmesi, o kişinin vurgulanan değerin farkında olduğunun onu diğer uyaranlardan ayırt edebilmesinin göstergesi olduğundan bu maddelere alma basamağında yer verilmiştir. Bu basamakta birey belirli uyarıcıların farkındadır ve bireyin ilgili uyarıcıyı almaya yönelik istekliliği ön plandadır.

Tablo 4.4 Alma basamağındaki maddelerin madde türlerine göre frekans analizi

Madde Türleri	Frekans	Yüzde
Ana fikri tespit ettirmeye yönelik maddeler	137	48,07
Konuyu tespit ettirmeye yönelik maddeler	24	8,42
Ana duyguyu (temayı) tespit ettirmeye yönelik maddeler	25	8,77
Başlık tespit ettirmeye yönelik maddeler	60	21,05
Metinden çıkarılabilecek yargıları tespit ettirmeye yönelik maddeler	11	3,85
Metnin yazılış amacını tespit	20	7,01

ettirmeye yönelik maddeler		
Metinde vurgulanan değeri tespit ettirmeye yönelik maddeler	5	1,75
Yazarın metne yönelik tavrını tespit ettirmeye yönelik maddeler	3	1,05
Toplam	285	100

Tablo 4.4'te Türkçe eğitimi alanında ortaya konmuş lisansüstü tezlerdeki ölçek maddelerinin alma basamağında duyuşsal boyut içeren maddelerinin madde türlerine göre dağılımlarının frekansı verilmiştir. Tabloya göre alma basamağında duyuşsal boyut içeren 285 maddenin 137'si (%48,07) ana fikri, 24'ü (%8,42) konuyu, 25'i (%8,77) ana duyguyu, 60'ı (%21,05) başlığı, 11'i (%3,85) metinden çıkarılabilecek yargıları, 20'si (%7,01) metnin yazılış amacını, 5'i (%1,75) metinde vurgulanan değeri, 3'ü (%1,05) yazarın metne yönelik tavrını tespit ettirmeye yönelik madde türlerinde dağılım göstermektedir.

4.3.2 Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Duyuşsal Boyuta Göre Tepkide Bulunma Basamağındaki Maddeler

Bu bölümde yenilenmiş Bloom taksonomisinin duyuşsal boyut basamaklarına göre tepkide bulunma basamağındaki ölçek maddeleri incelenmiştir. Amaç, tepkide bulunma basamağındaki ölçek maddelerinin genel özelliklerini ve bu özelliklere göre dağılımını tespit etmektir.

Tablo 4.5 Tepkide bulunma basamağı düzeyindeki ölçek maddelerinin türleri

Öğrencilerin okuduklarına yönelik duygularını tespit etmeye yönelik maddeler	T7,EK1/M3	Metinde anlatılan efsanelerden hangisi daha etkileyicidir, neden?
	T10, EK3,Ö2,M5	Metni nasıl buldunuz? Metinle ilgili düşüncelerinizi yazınız.
	T10,EK3,Ö4,M5	Şiiri nasıl buldunuz? Şiirle ilgili düşüncelerinizi yazınız.
	T13,EK4,Ö5,M5	Şiirin sizde uyandırdığı duygular nelerdir?
	T13,EK4,Ö6,M5	Bu şiirin sizde uyandırdığı duyguları yazınız?
	T14 EK5,Ö3,M5	"Kırmızı Pabuçlar" sizce güzel bir hikâye miydi?
	T14,EK5,Ö4,M5	Güvercinlerin başkanı karakterini sevdiniz mi? Niçin?
	T14,EK5,Ö4,M7	Hikâyeyi okuduğunuzda neler hissettiniz/şaşırdınız mı?
	T41, EK5/M4	Şiirde verilmek istenenleri beğenip beğenmediğinizi

Tablo 4.5'te Yenilenmiş Bloom taksonomisinin duyuşsal boyut basamaklarından tepkide bulunma basamağında duyuşsal boyut içeren maddeler madde türlerine göre sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmada eldeki verilerden yola çıkarak öğrencilerin okuduklarına yönelik duygularını tespit etmeye yönelik maddeler olmak üzere bir madde türü belirlenmiştir.

Tepkide bulunma basamağında duyuşsal boyuta yer veren maddelerin hepsi açık uçludur, tek bir doğru cevabı olmayan, öğrencinin okudukları karşısında içinde bulunduğu duyuşsal durumu tespit etmeye yönelik maddelerdir. Tüm maddeler metinde cevabı doğrudan bulunmayan, bireyin kişisel görüşüne başvuran maddelerdir.

Bu basamakta birey çevresindeki uyarıcılara tepkide bulunur. Maddelerin tamamında değerin sadece algılanması durumunda kalmayıp o uyarıcı konusunda bilinçli tepkide bulunma, görüş belirtme durumu söz konusudur. Bu maddeler bireyin öğrenme içerikleriyle ilgili uyarılara dikkat etmesi, içeriği almaya razı olması, öğrenmeye karşı istekli tepkiler vermesi ve ilgili içerikten tatmin olması gibi duygusal süreçleri kapsadığından tepkide bulunma basamağı içerisinde değerlendirilmiştir.

Tablo 4.6 Tepkide bulunma basamağındaki maddelerin madde türlerine göre frekans analizi

Madde Türleri	Frekans	Yüzde
Öğrencilerin okuduklarına yönelik duygularını tespit etmeye yönelik maddeler	9	100

Tablo 4.6'da Türkçe eğitimi alanında ortaya konmuş lisansüstü tezlerdeki ölçek maddelerinin tepkide bulunma basamağında duyuşsal boyut içeren maddelerinin madde türlerine dağılımlarının frekansı verilmiştir. Tabloya göre tepkide bulunma basamağında duyuşsal boyut içeren 9 maddenin 9'u (%100) öğrencilerin okuduklarına yönelik duygularını tespit etmeye yönelik madde türünde dağılım göstermektedir.

4.3.3 Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Duyuşsal Boyuta Göre Değer Verme

Basamağındaki Maddeler

Bu bölümde yenilenmiş Bloom taksonomisinin duyuşsal boyut basamaklarına göre değer verme basamağındaki ölçek maddeleri incelenmiştir. Amaç, değer verme basamağındaki ölçek maddelerinin genel özelliklerini ve bu özelliklere göre dağılımını tespit etmektir.

Tablo 4.7 Değer verme basamağı düzeyindeki ölçek maddelerinin türleri

Öğrencilerin okuduklarına yönelik görüşlerini tespit etmeye yönelik maddeler		
	T10,EK3,Ö3,M1	Yazar iyi bir dinleyiciyi neye benzetiyor? Yazara katılıyor musunuz?
	T10,EK3,Ö3,M2	Eflatun'un sözlerine dayanarak kaliteli dinleme ve konuşma nasıl olmalı? Katılıyor musunuz? Neden?
	T10,EK3,Ö4,M1	Şairin "İyi günde yaran, ahbab çok olur / Dar günümde dost bulunmaz nedendir?" mısraları ile ilgili düşüncelerine katılıp katılmadığınızı açıklayarak yazınız.
	T10, EK3,Ö2,M4	Bencil insanların ulaşılmaz birer ada oldukları konusunda yazara katılıyor musunuz? Niçin?
	T14 EK5,Ö1,M5	Yazarın günümüz çocuklarının görme, anlama merakıyla ilgili görüşlerine katılıyor musunuz? Açıklayınız.
	T14 EK5,Ö2,M3	Pearl Buck'un "Gençler en olmayacak işleri başarmaya kalkarlar, işin tuhafı başarılılar da." sözüne katılıyor musunuz? Bunu sizin ya da bir tanıdığınızın yaşantısından örnek vererek açıklayınız.
	T14 EK5,Ö2,M6	Kaoru'nun annesinin "ne çıkacaktı gökleri izlemekten" görüşüne katılıyor musunuz? Açıklayınız.
	T14 EK5,Ö3,M6	Kahramanımızın bir ayakkabıya ihtiyacı olduğunu ailesine söylememesini doğru buluyor musunuz? Gerekçelendirerek açıklayınız.
	T14,EK5,Ö4,M6	Dostluğu her şeyden üstün tutmak gerektiği görüşüne katılıyor musunuz? Açıklayınız.
	T28,EK10,M9	Yazar kütüphaneyi "Benim gibi fakir, evlerinde kitap, masa, soba olmayan Anadolu çocukları için kütüphane, okul kadar, okuldan da mühim bir mutluluk ülkesidir. " şeklinde değerlendirmiştir. Bu değerlendirmeyi doğru buluyor musunuz? Neden?
	T28,EK13,M9	Ali'nin fabrikada arkadaşlarına üstün görünmemek istememesini doğru buluyor musunuz? Neden?
	T28,EK17,M9	İhtiyar çilingirin genç adama yaptığı davranışı doğru buluyor musunuz? Neden?
	T28,EK18,M9	Yazarın yazısız karikatürü, bir iletişim aracı olarak görmesine ve yazısız karikatürün uluslararası iletişime katkı sağlamasına dair görüşlerine katılıyor musunuz? Neden?
	T28,EK14,M12	Okuduğunuz kitap, dergi, gazetenin nasıl olmasını isterdiniz? Birkaç örnekle açıklayın.
	T57, EK8, Ö1,M4	Yazara göre insanın dünyaya gönderilme sebebi nedir? Siz yazarın bu görüşüne katılıyor musunuz? Niçin?

	T63, EK3, Ö2,M5	Dedenin torununa hediye yapmak için yaş bir ağacı kesmesini doğru buluyor musunuz? Açıklayınız?
	T63, EK3, Ö3,M3	Yazarın ailesinden kimin düşüncesi size en yakın geliyor? Neden?
	T63, EK3, Ö3,M5	Çocukların babalarının evi tamir etmek yerine satın kiralık eve gitmesini doğru buluyor musunuz? Neden?
	T63, EK3, Ö4,M5	Ev kedisinin rahat yaşamayı, özgür yaşamaya tercih etmesini doğru buluyor musunuz? Açıklayınız?
Değere uygun olarak metin oluşturmaya/tamamlatmaya yönelik maddeler	T28,EK10,M11	Kitap okumanın ve kütüphanelerin önemi konusunda bir paragraf yazınız.
	T46, EK5/M18	Parçanın sonuç bölümü eksiktir. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi parçayı en iyi şekilde tamamlar? a) Mutluluğumuzu korkuyla yaşarız. Çünkü ne zamana kadar devam edeceğini bilemeyiz. b) İçimizi coşkulu bir sevinç kaplar, çocuklar gibi neşeli oluruz. c) Öldükten sonra nasıl bir yaşamla karşılaşırız diye hep merak ederiz. d) Başka insanların mutluluğu bizim hoşumuza gidecektir.
	T63, EK3, Ö3,M4	Hikâyeyi başka türlü bitirmek mümkün olsaydı nasıl bitirirdiniz?
	T28,EK13,M11	Metinde bahsedilen anne-oğul ilişkisi hakkında düşüncelerinizi anlatan bir paragraf yazınız.
	T28,EK14,M11	Metinde bahsedilen yazar ve okuyucu ilişkisi hakkında düşüncelerinizi anlatan bir paragraf yazınız.
	T28,EK17,M11	Metinde bahsedilen mesleğe olan bağlılık hakkında düşüncelerinizi anlatan bir paragraf yazınız.
	T28,EK18,M11	Metinde bahsedilen karikatürün faydaları hakkında düşüncelerinizi anlatan bir paragraf yazınız.
	T41, EK5/M2	Mısralarında anlatılan duyguyu kendi kelimelerinizle yazınız.
T41, EK5/M6	“Testi” imgesiyle anlatılan duygu başka hangi nesnelere anlatılabilir? Yazdığımız nesnelere birisini seçerek bu şiirdeki duyguyu anlatan bir şiir yazınız.	
Değerle ilgili sorunlara çözümler üretmeye yönelik maddeler	T28,EK9,M12	Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretiniz.
	T28,EK17,M12	Günümüzde de eski zanaatları yapan ustaların çalışmalarını devam ettirmeleri için bir çözüm üretin.
	T28,EK18,M12	Karikatürün yaygınlaşmasını sağlayacak bir çözüm üretin.
	T28,EK10,M12	Toplumumuzda görülen pek çok kötü durumun sebebinin yeterince kitap okumamaktan kaynaklandığını düşünürsek bu konuda çözüm önerileriniz neler olur?

Tablo 4.7’de Yenilenmiş Bloom taksonomisinin değer verme basamağında duyuşsal boyut içeren maddeler madde türlerine göre sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmada eldeki verilerden yola çıkarak öğrencilerin okuduklarına yönelik görüşlerini tespit etmeye yönelik

maddeler, değere uygun olarak metin oluşturmaya/tamamlatmaya yönelik maddeler, değerle ilgili sorunlara çözümler üretirmeye yönelik maddeler olmak üzere üç madde türü belirlenmiştir. Değer verme basamağında duyuşsal boyut içeren 32 madde bu başlıklara göre tasnif edilmiştir.

Değer verme basamağındaki duyuşsal boyut içeren 32 ölçek maddesinden 31'i açık uçlu, 1'i çoktan seçmeli maddeden oluşmaktadır. Tüm maddeler metinde bire bir olarak yanıtı verilmeyen, tek bir cevabı olmayan, bireyin metinde verilen değerden yola çıkarak kendi düşüncelerini işe koşarak cevaplanabilen maddelerdir. Öğrencilerin okuduklarına yönelik görüşlerini tespit etmeye yönelik maddeler sınıflandırmasında öğrencilerin metinde verilen değeri değer olarak kabul edip etmediklerini açıklayarak veya gerekçelendirerek yanıtlamaları gereken maddeler yer almaktadır. Değere uygun olarak metin oluşturmaya/tamamlatmaya yönelik maddeler sınıflandırmasında öğrencinin değeri kabul edip o metni verilen değere yönelik tamamlatmak amaçlanmıştır. Son sınıflandırmada ise metinde ele alınan değerın veya temanın eksilmesi ve yok olması sorunuyla ilgili farklı çözümler üretirme amaçlanmıştır. Bu madde türleri bireyin hedef değeri kabul veya tercih etme durumlarını ve değere bağlılığı ile ilgili düşünce ve tutumlarını tespit ettirmeye ve bu değer için bireyi harekete geçirmeye yönelik maddeler olduğundan değer verme basamağına dâhil edilmişlerdir.

Tablo 4.8 Değer verme basamağındaki maddelerin madde türlerine göre frekans analizi

Madde Türleri	Frekans	Yüzde
Öğrencilerin okuduklarına yönelik görüşlerini tespit etmeye yönelik maddeler	19	59,37
Değere uygun olarak metin oluşturmaya/tamamlatmaya yönelik maddeler	9	28,12
Değerle ilgili sorunlara çözümler üretirmeye yönelik maddeler	4	12,5
Toplam	32	100

Tablo 4.8’de Türkçe eğitimi alanında ortaya konmuş lisansüstü tezlerdeki ölçek maddelerinin değer verme basamağında duyuşsal boyut içeren maddelerinin madde türlerine dağılımlarının frekansı verilmiştir. Tabloya göre değer verme basamağında duyuşsal boyut içeren 31(%100) maddenin 19’u (%59,37) öğrencilerin okuduklarına yönelik görüşlerini tespit etmeye yönelik, 9’u (%28,12) değere uygun olarak metin oluşturmaya/tamamlatmaya yönelik, 4’ü (%12,5) değerle ilgili sorunlara çözümler üretirmeye yönelik madde türlerinde dağılım göstermektedir.

4.3.4 Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Duyuşsal Boyuta Göre Örgütlenme Basamağındaki Maddeler

Bu bölümde yenilenmiş Bloom taksonomisinin duyuşsal boyut basamaklarına göre örgütlenme basamağındaki ölçek maddeleri incelenmiştir. Amaç, örgütlenme basamağındaki ölçek maddelerinin genel özelliklerini ve bu özelliklere göre dağılımını tespit etmektir.

Tablo 4.9 Örgütlenme basamağı düzeyindeki ölçek maddelerinin türleri

Değerin yokluğunda oluşacak durumları tespit ettirmeye yönelik maddeler	T13,EK4,Ö2,M3	Tabiattan sevgi kaldırılırsa tabiatta neler olur?
Öğrenciyi empati kurmaya yönlendiren maddeler	T14 EK5,Ö3,M7	Kahramanımızın yerinde olsaydınız siz ne yapardınız?
	T38, EK11,M10	Hatice’nin yerinde olsaydın sen ne yapardın?
	T41, EK4,M6	Bu metinde, fare ile karşılaşan kedi siz olsaydınız ne yapardınız? Sebepleriyle yazınız.
	T49, EK2/M9	Hasan’ın yerinde siz olsaydınız ne hissederdiniz?
	T67 EK1/Ö4, M6	Metinde anlatılan hasta çocuğun yerinde olsaydınız neler yapardınız örnekler veriniz.
Değerler arası ilişkiyi yorumlatmaya yönelik maddeler	T10, EK3, Ö2,M2	Hayvanı sevmeyenin insanı da sevmeyeceğini düşünüyor musunuz? Hayvanları sevmek ile insanları sevmek arasında nasıl bir bağlantı vardır?
	T10, EK3, Ö2,M3	Hayvan sevmeyenlerin bencil olduklarını düşünüyor musunuz? Sadece kendisini düşünen insanlar gördünüz mü, bu konuda neler düşünüyorsunuz?
	T14 EK5,Ö1,M6	Top peşinde koşmak, film izlemeye gitmek, sokakta oynamak vb. ile görme anlama merakı arasında bir ilişki olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayınız.
Değerin öğrenci zihninde nasıl yapılandırıldığını tespit ettirmeye yönelik maddeler	T13,EK4,Ö2,M1	Dostluk nedir?
	T13,EK4,Ö2,M4	Gerçek ve mükemmel dostluk nasıl olmalıdır?
Öğrenciyi değerle bağdaşmayan kavramı/	T11,EK1, Ö3,M14	Aşağıdakilerden hangisi "doğayı korumalıyız." Düşüncesine örnek olarak gösterilemez? A) Çevreyi temiz tutmalıyız.

davranışı tespit ettirmeye yönelik maddeler		B) Bitkilere ve hayvanlara zarar vermemeliyiz. C) Ağaç dikmeliyiz. D) Bahçemiz dışında kalan çevre bizi ilgilendirmez.
	T11,EK1,Ö3, M18	“Bilinçli bir çevreci olmak” aşağıdaki davranışlardan hangisini yapmayı zorunlu kılmaz? A) Ağaçları her türlü zarara karşı korumak B) Doğayı sevmek C) Yaşadığı evin güzel yapılması D) Evin bahçesini çiçeklerle donatmak
Olay/durum üzerinden değeri yorumlatmaya yönelik maddeler	T13,EK4,Ö2,M5	Üzüntülü ve mutlu günlerinizde dostlarınızın nasıl davranmasını beklersiniz?
	T28,EK13,M12	Sevdiğiniz birini kaybettiğinizde ne hissedersiniz? Hayatınızda ne gibi değişiklikler olur?
Değer yargısının metinde ele alınış biçiminin değerlendirilmesini sağlamaya yönelik maddeler	T68, EK1, Ö2,M6	Okuduğunuz “Garip Bir Hediye” metninde anlatılanları (ümit ve ümitsizlik kavramlarını anlamlandırmış mı) yeterli buluyor musunuz? Nedenleri ile açıklayınız.
	T68,K1, Ö4, M6	Okuduğunuz “Eski Çarıklar” metninde anlatılanları (çaresizlik ve yoksulluk kavramlarını anlamlandırmış mı) yeterli buluyor musunuz? Nedenleri ile açıklayınız.

Tablo 4.9’da Yenilenmiş Bloom taksonomisinin duyuşsal boyut basamaklarından örgütlenme basamağında duyuşsal boyut içeren maddeler madde türlerine göre sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmada eldeki verilerden yola çıkarak öğrenciye değer yokluğunda oluşacak durumları tespit ettirmeye yönelik, öğrenciyi empati kurmaya yönlendiren, değerler arası ilişkiyi yorumlatmaya yönelik, değer öğrenci zihninde nasıl yapılandırıldığını tespit ettirmeye yönelik, öğrenciye değerle bağdaşmayan kavramı/ davranışı tespit ettirmeye yönelik, öğrenciye değerle bağdaşmayan kavramı/ davranışı tespit ettirmeye yönelik, olay/durum üzerinden değeri yorumlatmaya yönelik, değer yargısının metinde ele alınış biçiminin değerlendirilmesini sağlamaya maddeler olmak üzere 7 madde türü belirlenmiştir. Örgütlenme basamağında duyuşsal boyut içeren 17 madde bu başlıklara göre tasnif edilmiştir.

Örgütlenme basamağındaki duyuşsal boyut içeren 17 ölçek maddesinden 15’i açık uçlu, 2’si çoktan seçmeli maddeden oluşmaktadır. Tüm maddeler metinde bire bir olarak yanıtı verilmeyen, tek bir cevabı olmayan bireyin metinden yola çıkarak kendi değer sistemini işe koşarak düzenleme yapmasını sağlayan maddelerdir. En çok bu basamaktaki maddelerde kişisel tercih ve değerlendirmeye ağırlık verildiği tespit edilmiştir. Değerler arası ilişkiyi yorumlatmaya yönelik maddelerde iki değer arasında bir karşılaştırma ve organize etme durumu söz konusudur. Maddelerin genelinde metindeki değer öğrencinin kendi değer organizasyonuna göre farklı kavramlar üzerinden yorumlatılması söz konusudur. Maddelerde

değerlerin birleşimi ve bir değer sisteminin organizasyonu ile ilgili süreçler ele alındığından bu maddeler örgütlenme basamağında ele alınmıştır.

Tablo 4.10 Örgütlenme basamağındaki maddelerin madde türlerine göre frekans analizi

Madde Türleri	Frekans	Yüzde
Değerin yokluğunda oluşacak durumları tespit ettirmeye yönelik maddeler	1	5,88
Öğrenciyi empati kurmaya yönlendiren maddeler	5	29,41
Değerler arası ilişkiyi yorumlamaya yönelik maddeler	3	17,64
Değerin öğrenci zihninde nasıl yapılandırıldığını tespit etmeye yönelik maddeler	2	11,76
Öğrenciye değerle bağdaşmayan kavramı/ davranışı tespit ettirmeye yönelik maddeler	2	11,76
Olay/durum üzerinden değeri yorumlamaya yönelik maddeler	2	11,76
Değer yargısının metinde ele alınış biçiminin değerlendirilmesini sağlamaya yönelik maddeler	2	11,76

Tablo 4.10'da Türkçe eğitimi alanında ortaya konmuş lisansüstü tezlerdeki ölçek maddelerinin örgütlenme basamağında duyuşsal boyut içeren maddelerinin madde türlerine dağılımlarının frekansı verilmiştir. Tabloya göre örgütlenme basamağında duyuşsal boyut içeren 17(%100) maddenin 1'i (5,88) değer yokluğunda oluşacak durumları tespit ettirmeye yönelik, 5'i (29,41) öğrenciyi empati kurmaya yönlendiren, 3'ü (17,64) değerler arası ilişkiyi yorumlamaya yönelik, 2'si (11,76) değer öğrenci zihninde nasıl yapılandırıldığını tespit etmeye yönelik, 2'si (11,76) öğrenciye değerle bağdaşmayan kavramı/ davranışı tespit ettirmeye yönelik, 2(11,76)'si olay/durum üzerinden değeri yorumlamaya yönelik, 2'si (11,76) değer yargısının metinde ele alınış biçiminin değerlendirilmesini sağlamaya yönelik madde türlerinde dağılım göstermektedir.

4.4 Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Duyuşsal Boyutu İçeren Maddelerin Tez Türlerine Göre Durumu

Araştırmanın dördüncü problem sorusuna yönelik olarak 2674 ölçek maddesi, Bloom taksonomisinin duyuşsal boyut basamaklarına göre sınıflandırılmış ve bu maddelerin hangi tez türüne ait olduğu saptanmıştır. Amaç duyuşsal boyut basamaklarında bulunan maddelerin tez türüne göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir.

4.4.1 Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Duyuşsal Boyutu İçeren Maddeler Toplamının Tez Türlerine Göre Durumu

Bu başlıkta yenilenmiş Bloom taksonomisinin tüm basamaklarında duyuşsal boyuta yer veren ölçek maddeleri incelenmiş, bunların toplamda tez türlerine göre dağılımı ortaya konmuştur. Amaç, duyuşsal boyut içeren madde toplamlarının tez türlerine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir.

Tablo 4.11 Duyuşsal boyut içeren ölçek maddelerinin tez türlerine göre frekans analizi

Tez Türü	Tüm Duyuşsal Basamaklar	
	Frekans	Yüzde
Doktora Tezleri	195	%56,85
Yüksek Lisans Tezleri	148	%43,14
Toplam	343	%100

Tablo 4.11’de, Türkçe eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerde bulunan okuduğunu anlama becerisini değerlendirmeye yönelik ölçeklerin yenilenmiş Bloom taksonomisinin duyuşsal boyutunu içeren maddelerinin doktora ve yüksek lisans tezlerine dağılımı ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu sebeple veriler analiz edilmiş ve Türkçe eğitimi alanında yazılmış tezlerdeki okuduğunu anlama becerisini değerlendirme ölçeklerinde bulunan tüm maddeler incelenmiştir. Duyuşsal boyut içeren maddelerin doktora ve yüksek lisans tezlerine göre dağılımı tablo 4.11’deki gibi ortaya konmuştur.

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi Türkçe eğitimi alanında ortaya konmuş lisansüstü tezlerdeki okuduğunu anlama becerisini değerlendirmeye yönelik ölçeklerin 343(%100) maddesinde duyuşsal boyuta yer verilmiştir. Bu ölçeklerdeki duyuşsal boyuta yer veren 343 maddeden 195’i (%56,85) doktora tezlerinde, 148’i (%43,14) yüksek lisans tezlerinde yer almaktadır.

4.4.2 Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Duyuşsal Boyutu Alma Basamağında İçeren Maddelerin Tez Türlerine Göre Durumu

Bu başlıkta yenilenmiş Bloom taksonomisinin duyuşsal boyutunu alma basamağında içeren ölçek maddeleri incelenmiş, bunların tez türlerine göre dağılımı ortaya konmuştur. Amaç, alma basamağındaki ölçek maddelerinin tez türlerine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir.

Tablo 4.12 Ölçek maddelerinin tez türlerine göre alma basamağındaki frekans analizi

Tez Türü	Alma Basamağı	
	Frekans	Yüzde
Doktora Tezleri	152	53,33
Yüksek Lisans Tezleri	133	46,66
Toplam	285	100

Tablo 4.12’de, alma basamağında duyuşsal boyut içeren okuduğunu anlama becerisini değerlendirmeye yönelik ölçek maddelerinin doktora ve yüksek lisans tezlerine dağılımı ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu amaca yönelik olarak 2674 madde incelenmiş, verilerin analizi sonucunda Tablo 4.12’de sunulan bulgular elde edilmiştir.

Tablo 4.12’ye bakıldığında Türkçe eğitimi alanında ortaya konmuş tezlerdeki okuduğunu anlama becerisini değerlendirmeye yönelik ölçeklerde bulunan 2674 maddeden 285’i (%100) alma basamağında duyuşsal boyuta yer vermiştir. Bu 285 maddenin 152’si (%53,33) doktora tezlerinde, 133’ü (%46,66) yüksek lisans tezlerinde yer almaktadır. Doktora düzeyindeki tezler duyuşsal boyutun alma basamağını içeren maddelere yüksek lisans düzeyindeki tezlerden daha çok yer vermiştir.

4.4.3 Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Duyuşsal Boyutu Tepkide Bulunma Basamağında İçeren Maddelerin Tez Türlerine Göre Durumu

Bu başlıkta yenilenmiş Bloom taksonomisinin duyuşsal boyutunu tepkide bulunma basamağında içeren ölçek maddeleri incelenmiş, bunların tez türlerine göre dağılımı ortaya konmuştur. Amaç, tepkide bulunma basamağındaki ölçek maddelerinin tez türlerine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir.

Tablo 4.13 Ölçek maddelerinin tez türlerine göre tepkide bulunma basamağındaki frekans analizi

Tez Türü	Tepkide Bulunma Basamağı	
	Frekans	Yüzde
Doktora Tezleri	8	88,88
Yüksek Lisans Tezleri	1	11,11
Toplam	9	100

Tablo 4.13'te, tepkide bulunma basamağında duyuşsal boyut içeren okuduğunu anlama becerisini değerlendirmeye yönelik ölçek maddelerinin doktora ve yüksek lisans tezlerine dağılımı ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu amaca yönelik olarak 2674 madde incelenmiş, verilerin analizi sonucunda Tablo 4.13'te sunulan bulgular elde edilmiştir.

Tablo 4.13'e bakıldığında Türkçe eğitimi alanında ortaya konmuş tezlerdeki okuduğunu anlama becerisini değerlendirme ölçeklerinde bulunan 2674 maddeden 9'u (%100) tepkide bulunma basamağında duyuşsal boyuta yer vermiştir. Bu 9 maddenin 8'i (%88,88) doktora tezlerinde, 1'i (%11,11) yüksek lisans tezlerinde yer almaktadır. Doktora düzeyindeki tezler duyuşsal boyutun tepkide bulunma basamağını içeren maddelere yüksek lisans düzeyindeki tezlerden daha çok yer vermiştir.

4.4.4 Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Duyuşsal Boyutu Değer Verme Basamağında İçeren Maddelerin Tez Türlerine Göre Durumu

Bu başlıkta yenilenmiş Bloom taksonomisinin duyuşsal boyutunu değer verme basamağında içeren ölçek maddeleri incelenmiş, bunların tez türlerine göre dağılımı ortaya konmuştur. Amaç, değer verme basamağındaki ölçek maddelerinin tez türlerine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir.

Tablo 4.14 Ölçek maddelerinin tez türlerine göre değer basamağındaki frekans analizi

Tez Türü	Değer Verme Basamağı	
	Frekans	Yüzde
Doktora Tezleri	24	75
Yüksek Lisans Tezleri	8	25
Toplam	32	100

Tablo 4.14’te, değer verme basamağında duyuşsal boyut içeren okuduğunu anlama becerisini değerlendirmeye yönelik ölçek maddelerinin doktora ve yüksek lisans tezlerine dağılımı ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu amaca yönelik olarak 2674 madde incelenmiş, verilerin analizi sonucunda Tablo 4.14’te sunulan bulgular elde edilmiştir.

Tablo 4.14’e bakıldığında Türkçe eğitimi alanında ortaya konmuş tezlerdeki okuduğunu anlama becerisini değerlendirme ölçeklerinde bulunan 2674 maddeden 32’si (%100) değer verme basamağında duyuşsal boyuta yer vermiştir. Bu 32 maddenin 24’ü (%75) doktora tezlerinde, 8’i (%25) yüksek lisans tezlerinde yer almaktadır. Doktora düzeyindeki tezler duyuşsal boyutun değer verme basamağını içeren maddelere yüksek lisans düzeyindeki tezlerden daha çok yer vermiştir.

4.4.5 Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Duyuşsal Boyutu Örgütlenme Basamağında İçeren Maddelerin Tez Türlerine Göre Durumu

Bu başlıkta yenilenmiş Bloom taksonomisinin duyuşsal boyutunu örgütlenme basamağında içeren ölçek maddeleri incelenmiş, bunların tez türlerine göre dağılımı ortaya konmuştur. Amaç, örgütlenme basamağındaki ölçek maddelerinin tez türlerine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir.

Tablo 4.15 Ölçek maddelerinin tez türlerine göre örgütlenme basamağındaki frekans analizi

Tez Türü	Örgütlenme Basamağı	
	Frekans	Yüzde
Doktora Tezleri	11	64,70
Yüksek Lisans Tezleri	6	35,29
Toplam	17	100

Tablo 4.15’te, örgütlenme basamağında duyuşsal boyut içeren okuduğunu anlama becerisini değerlendirmeye yönelik ölçek maddelerinin doktora ve yüksek lisans tezlerine dağılımı ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu amaca yönelik olarak 2674 madde incelenmiş, verilerin analizi sonucunda Tablo 4.15’te sunulan bulgular elde edilmiştir.

Tablo 4.15’e bakıldığında Türkçe eğitimi alanında ortaya konmuş tezlerdeki okuduğunu anlama becerisini değerlendirme ölçeklerinde bulunan 2674 maddeden 17’si (%100) örgütlenme basamağında duyuşsal boyuta yer vermiştir. Bu 17 maddenin 11’i (%64,70) doktora tezlerinde, 6’sı (%35,29) yüksek lisans tezlerinde yer almaktadır. Doktora

düzeyindeki tezler duyuşsal boyutun örgütlenme basamağını içeren maddelere yüksek lisans düzeyindeki tezlerden daha çok yer vermiştir.

4.5 Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Duyuşsal Boyutunu İçeren Maddelerin Madde Tiplerine Göre Dağılımı

Bu başlıkta yenilenmiş Bloom taksonomisinin duyuşsal boyut basamaklarına göre ölçek maddeleri incelenmiş, bunların madde tiplerine göre dağılımı ortaya konmuştur. Amaç, duyuşsal boyut içeren ölçek maddelerinin madde tiplerine göre nasıl bir dağılım gösterdiğini tespit etmektir.

Tablo 4.16 Duyuşsal boyut içeren maddelerin madde tiplerine göre frekans analizi

Madde Türleri	Alma		Tepkide Bulunma		Değer Verme		Örgütlenme		Kişilik Hâline Getirme		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Çoktan Seçmeli	229	%98,70	0	%0	1	%0,43	2	%00,06	0	%0	232	%100
Açık Uçlu	56	%50,45	9	%8,10	31	%27,92	15	%13,51	0	%0	111	%100
Boşluk Doldurma	0	%0	0	%0	0	%0	0	%0	0	%0	0	%0
Eşleştirme	0	%0	0	%0	0	%0	0	%0	0	%0	0	%0
Doğru-Yanlış	0	%0	0	%0	0	%0	0	%0	0	%0	0	%0

Tablo 4.16’da yenilenmiş Bloom taksonomisinin duyuşsal boyutunu içeren ölçek maddelerinin madde türlerine göre dağılımı ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu sebeple veriler analiz edilmiş ve tablo 4.16’da sunulan bulgular elde edilmiştir. Araştırma kapsamında, okuduğunu anlama becerisini değerlendirme ölçeklerinde bulunan tüm maddeler incelenmiştir. Duyuşsal boyuta yer veren maddelerin madde tiplerine göre dağılımı tablo 4.16’daki gibi ortaya konmuştur.

Tablo 4.16’ya göre, Türkçe eğitimi alanındaki tez yazarlarının tercih ettikleri madde tiplerinin duyuşsal boyuta yer verme durumuna bakıldığında çoktan seçmeli madde tipi 227(%100) madde ile birinci sırada yer almaktadır. Bu 227 maddenin 229’u (%98,70) duyuşsal boyutun alma basamağında, 1’i (%0,43) değer verme basamağında, 2’si (%0,86) örgütlenme basamağındadır. Çoktan seçmeli maddeler kişilik hâline getirme basamaklarına ulaşamamıştır.

Açık uçlu madde tipleri 111 (%100) madde ile duyuşsal boyutu bünyesinde barındırma bakımından ikinci sıradadır. Bu madde türlerinin 56'sı (%50,45) alma basamağında, 9'u (%8,10) tepkide bulunma basamağında, 31'i (%27,92) değer verme basamağında,15'i (%13,51) örgütlenme basamağındadır. Açık uçlu madde türleri kişilik hâline getirme basamağına ulaşamamıştır. Boşluk doldurma, eşleştirme, doğru-yanlış madde tiplerinde ise duyuşsal boyuta yer verilmemiştir.



BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, “Türkçe eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerde kullanılan okuduğunu anlama becerisini değerlendirme ölçeklerinde duyuşsal boyuta ne kadar yer verilmiştir?” problemiyle bağlantılı olarak oluşturulan alt problemler çerçevesinde ulaşılan sonuçlar ele alınmıştır.

5.1. Tartışma

5.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Tartışma

“Yenilenmiş bloom taksonomisi duyuşsal boyutunu içeren ölçek maddelerinin tüm ölçek maddelerine göre dağılımı nedir?” sorusu çerçevesinde Türkçe eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerden elde edilmiş okuduğunu anlama becerisini değerlendirmeye yönelik ölçeklerde bulunan yenilenmiş Bloom taksonomisinin duyuşsal boyut içeren maddelerinin ölçeklerdeki toplam maddeye oranı hem toplamda hem de basamaklar halinde belirlenmiştir. Ölçeklerdeki duyuşsal boyut durumunu ortaya koymak için her madde tek tek incelenmiştir.

Tüm tezlerdeki 2674 maddeden sadece 343 tanesinde duyuşsal boyutu içeren madde yer aldığı, bu madde sayısının da tüm maddeler içerisinde %12,82 oranına tekabül ettiği tespit edilmiştir. Bu 2674 madde içerisinde 285(%10,65) tanesi alma basamağında, 9(%0,33) tanesi tepkide bulunma basamağında, 32(%1,19) tanesi değer verme basamağında, 17(%0,63) tanesi örgütlenme basamağında duyuşsal boyut içermektedir. Hiçbir madde kişilik haline getirme basamağında duyuşsal boyuta yer vermemiştir. Ölçek maddelerinin çok düşük düzeyde duyuşsal boyut içermesi bu boyutun geri plana atıldığını göstermektedir. Duyuşsal boyutun kişilik haline getirme basamağında hiçbir madde bulunmaması ölçekler için büyük eksikliklerdir.

Türkçe eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerde bulunan okuduğunu anlama becerisini değerlendirme ölçekleri duyuşsal boyuta yeteri kadar yer vermemiş olup duyuşsal boyutu içeren maddeler daha çok alma basamağında yığılmış haldedir. Diğer basamaklarda duyuşsal boyut içeren maddeler yetersiz olup kişilik haline getirme basamağında hiçbir madde yer almamaktadır.

Ölçeklerde üst düzeylere ulaşmadaki yetersizlik duyuşsal boyutta olduğu gibi bilişsel boyutta da mevcuttur. Karatay ve Dilekçi, “Türkçe Öğretmenlerinin Dil Becerilerini Ölçme ve

Değerlendirme Yeterlikleri” isimli makalelerinde Türkçe öğretmenlerinin oluşturdukları testlerin öğrencilerin daha çok bilgi ve kavrama düzeyini ölçtüğünü, incelenen soruların öğrencilerin analiz, değerlendirme ve sentez gibi üst düzey bilişsel durumlarını ölçülmede yetersiz olduğunu, Türkçe öğretmenlerinin hazırladıkları ölçme araçlarının üst düzey bilişsel becerileri ölçmediğini tespit etmişlerdir. Aynı şekilde Eroğlu (2019), yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelediği ders kitaplarındaki metni anlama maddelerinin %93,70’inin alt düzey basamaklarda olduğunu ortaya koymuştur.

Her ne kadar maddeler en çok alma basamağında duyuşsal boyuta yer vermiş olsa da bu sadece tüm maddelerin %10,65’idir. Alma basamağının duyuşsal boyutun en düşük basamağı olduğu düşünülünce sadece %10,65 gibi düşük bir oranla bu basamağın maddelerde duyuşsal boyuta yer verilmesi bakımından birinci sırada olması düşündürücüdür. Hatta bu basamakta şöyle bir durum vardır: bu da alma basamağının bilişsel boyutla iç içe olduğudur. Krathwohl vd. (1964), farkındalığın bilişsele çok yakın olduğunu bildirmişlerdir. Bacanlı (1999), alma basamağının alt kategorisi olan farkındalık için “Neredeyse bilişsel bir davranıştır.”, almaya isteklilik kategorisi için ise “Merdivende bir basamak çıkarız, fakat hâlâ bilişsel davranış gibi görünen şeylerle ilgilimizdir.” şeklinde tespitlerde bulunmuştur. Sönmez (1997, s.15), aynı doğrultuda duyuşsal boyutun alma basamağında kazandırılması hedeflenen farkında olma davranışının bilişsel boyutla iç içe olduğunun göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmiştir. Bu durumda bu %10,65’lik pay dâhilinde bilinçli olarak duyuşsal boyutu ölçmeyi amaçlamaktan ziyade bilişsel boyutu temele alan bilgi değerlendirmeyi amaçlayan maddelerin var olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Eğitim sadece “bilme (bilişsel)” için değil, “hissetme (duygu)” ve “yapma (eylem)” için de verilir; sadece bilişsel ölçümler yeterli kabul edilemez (MEB, 2019). Okullardaki öğrencilerin, bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranışlarında olan değişme ve gelişmelerin görülmesinde, vaktinde gerçekleştirilen ölçme-değerlendirme, öğrenme kayıplarının telafi edilmesinde, başarılı öğrencilerin motive edilmesinde kilit taşıdır. Eğitim sürecine dâhil olan kişilerin en değerli veri kaynağı ölçme-değerlendirme sonuçlarıdır (Semerci, 2007). Araştırmaların bilim dünyasına yön vereceği düşünüldüğünde ölçme ve değerlendirme sırasında duyuşsal boyuta gereken önemin verilmemesi araştırmaların geçerliliği hakkında tartışmalara yol açacaktır. Tüm boyutları bütün hâlinde ele almayan bir ölçme aracının ortaya koyduğu bulgular sağlıklı olmayacaktır. Bulgular doğru bir şekilde elde edilmediği için ölçme

sonrasında yapılacak olan değerlendirme ve hatta sonrasında yapılacak öğretim düzenlemeleri de sağlıklı olmayacaktır.

Biberstine (1977), “Okuma Öğretiminin Duyuşsal Boyutları” başlıklı makalesinde, okumanın sadece bilişsel boyuttan ibaret olmadığını, okuma eğitiminde duyuşsal boyutun en az bilişsel boyut kadar önemli olduğunu vurgulamıştır. İhmal edilen duyuşsal boyut ile okuduğunu anlama becerisinde başarıya ulaşma şansının azaltıldığını belirtmiştir. Bireyin duyuşsal durumuna bağlı olarak okuma başarısının şekilleneceğini ve kişinin bu duygu durumunda yaptığı okumaların ondaki okuma değerinin ne şekilde kodlanacağını belirlediği üzerinde durmuştur. Her okuma etkinliği sonrası değerlendirme yapılırken duyuşsal boyutun göz önünde bulundurulması gerektiği çünkü bireyin olumlu duyuşsal durum içeren faaliyetleri sürdürmeye eğilimli olduğunu aksi durumda ise o faaliyetten kaçınma halinde olduğunu belirtmiştir. Okuma sonrası bireyin karakterler, olay, olgu, dil ve anlatım gibi birçok duruma karşı duyuşsal durumu tespit edilerek bir dahaki sefere bireye çok daha olumlu duyuşsal etkiler verecek okuma faaliyetleri sunulabileceği üzerinde durmuştur.

Richardson vd. (2012), duyuşsal boyutta okuduğunu anlama ölçme ve değerlendirmelerinin, öğretmenler için önemli bir etkinlik olduğunu, bu tür soruların bağlama dair olarak öğretmenlerin öğrencilerin duygularını, tutumlarını ve bilgilerini açığa çıkarmalarını sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenin daha yansıtıcı sorular sorarak öğrencinin okuduklarını kabulünü kazanmaya yardımcı olacağını ve okuma konusunda öğretmen, öğrencilerin duyuşsal soruları temel alması gerektiğini vurgulamışlardır.

5.1.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Tartışma

“Yenilenmiş Bloom taksonomisinin duyuşsal boyutunu içeren ölçek maddelerinin ölçeklerin toplam ölçek maddesine göre dağılımı nedir?” sorusu Türkçe eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerde kullanılan okuduğunu anlama becerisini değerlendirmeye yönelik ölçeklerde bulunan yenilenmiş Bloom taksonomisinin duyuşsal boyut içeren maddelerinin o ölçekteki toplam maddeye oranı hem toplamda hem de basamaklar halinde belirlenmiştir.

Ölçeklerin kendi içinde duyuşsal boyutu içermeye durumuna bakıldığında tüm basamaklar toplamında duyuşsal boyut içeren maddeye hiç yer vermeyen tezler olduğu, 63 tezde bulunan ölçeklerin hiçbirinin duyuşsal boyuta yer veren madde oranı bakımından %25’in üstüne çıkamadığı, sadece 12 tezdeki ölçeğin bunu başarabildiği tespit edilmiştir.

68 tezde bulunan ölçek alma basamağında duyuşsal boyuta yer veren madde oranı bakımından %25'in üstüne çıkamamış, sadece 8 tezdeki ölçek bunu başarabilmiştir. Tezlerin geneline bakıldığında frekansların alma basamağında yoğunlaştığı görülmektedir. Yalnızca 5 tezdeki ölçekte tepkide bulunma basamağında duyuşsal boyut içeren madde bulunmaktadır. 73 tezde bulunan ölçek tepkide bulunma basamağında duyuşsal boyuta yer veren madde oranı bakımından %10'un üstüne çıkamamış, sadece 2 tezdeki ölçek bunu başarabilmiştir. Değer verme basamağında duyuşsal boyutu içermeye durumu incelendiğinde sadece 7 tez bunu başarmıştır. Hiçbir tezdeki ölçek değer verme basamağında duyuşsal boyuta yer verme bakımından %25'in üzerine çıkamamıştır. Örgütlenme basamağında duyuşsal boyutu içeren 10 adet tez bulunmaktadır ve hiçbir tezdeki ölçek örgütlenme basamağında duyuşsal boyutu yer verme bakımından %25'in üzerine çıkamamıştır. Kişilik hâline getirme basamağında duyuşsal boyut içeren hiçbir ölçek maddesi yoktur.

Akarsu (2017), "İlköğretim(1-8) Müzik Öğretimi Programı Kazanımlarının Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel Açısından İncelenmesi" adlı makalesinde program kazanımlarının Bloom'un bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyut taksonomisine göre oluşturulmasına rağmen üst düzey bilişsel becerilerle alakalı ilgili kazanımların alt düzeydekilere göre daha az olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca duyuşsal boyutla alakalı kazanımların yetersiz olduğu ve alakalı kazanımların da ağırlıklı olarak alt düzey basamaklarda olduğu tespit edilmiştir.

Kayhan ve Tokca (2013), "İlköğretim Sosyal Bilgiler 4. ve 5. Sınıf Ünite Kazanımları İle Ders Kitapları Hazırlık ve Değerlendirme Sorularının Bilişsel, Duyuşsal ve Psikomotor Hedefler Açısından Karşılaştırılması" adlı makalelerinde sosyal bilgiler kazanımları, ders kitapları ve değerlendirme sorularının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyutlara uygunluğunu incelemişlerdir. Çalışma sonunda kazanımların %78'inin bilişsel boyutu, %20'sinin duyuşsal boyutu ve %2'sinin ise psikomotor boyutu içerdiği tespit edilmiştir. Ayrıca MEB'e ait ders kitaplarındaki hazırlık ve değerlendirme sorularının çoğunlukla duyuşsal boyutla uyumadığı tespit edilmiştir.

Duyuşsal boyuta dair bütün tanımlamaların soyut kalması ve net çizgilerinin olmaması sebebiyle alanda ayrıntılı ve fazla çalışma olmaması, olan çalışmalarında hep aynı çerçevede olması; bunun yanında boyutun karmaşık olması sebebiyle duyuşsal boyutla ilgili çalışmanın zorluğu herkesçe kabul görmektedir. Bu zorluklara değinmek gerekirse bunlardan birisi duyuşsal hedeflerin ortaklaştırılmamasıdır çünkü her insanın değerler sistemi farklıdır. Duyuşsal boyutun somutlaştırılması da bir diğer problemdir. Çünkü duyuşsal boyutta kişi bir

değeri kabul edip içselleştirse bile bunun göstergesi olarak yapacağı davranışlar öznel ve duygular soyut olduğundan her zaman somut bir davranışa dönüşmeyebilir. Bir diğer güçlük de duyuşsal boyut hedeflerinin kısa sürede kazandırılıp ölçülememesidir. Bilişsel bir hedef bir ders saatinde kazandırılıp bir soru ile ölçülebilir belki fakat duyuşsal boyutta bu pek mümkün değildir (Bacanlı, 2005, s.7).

Yapılandırmacı yaklaşımın pratikte pek karşılığını bulamaması sebebiyle kişilerin eğitime bakış açısı ve kullandığı yöntemler duyuşsal boyutu eğitime entegre etmeye imkân vermemektedir. Bilişsel bir hedefi ölçmek için belki tek cevaplı bir soru sorulabilirken duyuşsal boyutta bu mümkün değildir. Duyuşsal boyutu ölçmek için karmaşık ve zaman isteyen uygulamalara gidilmesi gerekebilir fakat geleneksel eğitim anlayışı bu duruma ters düşmektedir. Duyuşsal hedeflerin sınırları net değildir, bu hedefler ölçülürken esnek bir yapı sunmak hatta esnek bir bakış açısına sahip olmak gereklidir. Fakat toplumun genelinde tek bir doğru olması gerekir anlayışı eğitimde de yıllarca hâkim olduğundan eğitimciler esneklikten kaçınmaktadır. Esnek bir ölçme anlayışı zaman ve emek de demektir. Kimi eğitimciler bundan kaçır kimileri ise kaçmasa da çalışma yükü, ölçüğün uygulandığı kişi sayısı gibi birçok şartın buna müsait olmaması sebebiyle bu durumdan kaçmak durumunda kalırlar.

Ülkemiz eğitim sistemi düşünüldüğünde duyuşsal boyutun ölçülmesinin ardından bilişsel boyuttaki gibi bir başarı algısı bulunmamaktadır. Ayrıca duyuşsal boyut bilişsel boyuttan bağımsız görüldüğü için de eğitimciler duyuşsal hedeflerin ölçülmesinde isteksiz davranmaktadırlar. Ayrıca bir dersin kapsamında olduğu hâlde duyuşsal hedefleri içeren başarı o dersin başarı notuna yansıtılmamaktadır. Ulusal sınavlar Türkiye’de eğitime büyük ölçüde yön veren bir olgu durumundadır. Ulusal sınavlarda duyuşsal boyuta yer verilmemesi de bu boyutun ölçme değerlendirme faaliyetlerine dâhil edilmemesinde büyük önem arz eder. Tüm bunlar, duyuşsal boyutun göz ardı edilmesinin göstergesi şeklinde yorumlanabilir (Turgut, 1990, s.149).

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma

“Ölçek maddelerinin yenilenmiş Bloom taksonomisi duyuşsal boyut basamaklarına göre durumu nedir?” sorusundan yola çıkarak Türkçe eğitimi alanındaki 75 adet lisansüstü tez ve bu tezlerde bulunan okuduğunu anlama becerisini değerlendirme ölçeklerindeki 2674 madde alt problem çerçevesinde incelenmiştir. Yenilenmiş Bloom taksonomisinin duyuşsal boyutunu içeren maddelerin hepsi tek tek duyuşsal boyut basamaklarına ve madde türlerine göre sınıflandırılıp bunların frekans ve yüzdeleri ayrı birer tablo olarak verilmiştir.

Alma basamağında duyuşsal boyut içeren maddeler yüzde bakımından büyükten küçüğe doğru sırasıyla ana fikri, konuyu, ana duyguyu, başlığı, metinden çıkarılabilecek yargıları, metnin yazılış amacını, metinde vurgulanan değeri, yazarın metne yönelik tavrını tespit ettirmeye yönelik madde türlerinde dağılım göstermektedir. Kişinin vurgulanan temaya bağlı olarak belirlenen sınıflandırmadaki madde türleri üzerinden metinde vurgulanan değeri tespit etmesi, o kişinin vurgulanan değer farkında olduğunun onu diğer uyaranlardan ayırt edebilmesinin göstergesi olduğundan bu maddelere alma basamağında yer verilmiştir. Sönmez (2019), “Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Duyuşsal Alana Uygun Kazanım Hazırlama” adlı makalesinde yenilenmiş Bloom taksonomisinin duyuşsal kategorilerine uygun olarak 5. sınıftan 8. sınıfa kadar kazanımlar hazırlamıştır. Çalışmada Alma basamağındaki temel hedefi “ilgili temanın, değer farkına varmak.” olarak belirlenmiş ve buradan yola çıkarak alma basamağına örnek olarak yukarıda belirlenen madde türlerine paralel hedefler verilmiştir:

Vurgulanan temaya ilgili metnin konusunu tespit eder.

Metnin temasındaki ana fikirle/ana duyguyla alakalı sorular sorar.

Temaya uygun olarak okuduğu metin için başlık(lar) seçer.

Değerin ya da temanın ana fikrine/ana duygusuna işaret eder.

Değerin ya da temanın ana fikrini/ana duygusunu adlandırır.

Sallabaş ve Yılmaz (2020, s.), “Türkçe Ders Kitabı’nda Bulunan Metin Altı Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne Göre İncelenmesi” adlı makalesinde metnin konusu, ana fikri ve yardımcı fikirlerini belirleme sorularını bilişsel boyut içinde ele almıştır. Görüldüğü üzere ana fikir, konu, ana duygu vb. tespit ettirmeye yönelik maddeler hem bilişsel hem de duyuşsal boyuta dâhil edilmektedir. Krathwohl vd. (1964), Bacanlı (1999), Sönmez (1997, s.15), duyuşsal boyutun alma basamağında kazandırılması hedeflerin bilişsel boyutla iç içe olduğunu belirtmişlerdir.

Yenilenmiş Bloom taksonomisinin duyuşsal boyut basamaklarından tepkide bulunma basamağında duyuşsal boyut içeren maddeler eldeki verilerden yola çıkarak öğrencilerin okuduklarına yönelik duygularını tespit etmeye yönelik maddeler olmak üzere bir madde türünde sınıflandırılmıştır. Bu maddeler değer sadece algılanması durumunda kalmayıp o

uyaran konusunda bilinçli tepkide bulunma, görüş belirtme durumundadır. Sönmez (2019), çalışmasında tepkide bulunma basamağına örnek olarak bazı hedefler vermiştir:

Metinde öne çıkan temada verilen mesajlarla ilgili tartışmalara katılır.

Dinlediklerinde/izlediklerinde vurgulanan değer ve(ya) tema ilgili görüşlerini bildirir.

Dinledikleri/izledikleri metinde vurgulanan değere ve(ya) temaya yönelik soruları cevaplar.

Metindeki temada verilen ana duyguyu ve düşünceyi destekler.

Değer verme basamağında duyuşsal boyut içeren maddeler yüzde bakımından büyükten küçüğe doğru sırasıyla öğrencilerin okuduklarına yönelik görüşlerini tespit etmeye yönelik, değere uygun olarak metin oluşturmaya/tamamlatmaya yönelik, değerle ilgili sorunlara çözümler üretirmeye yönelik madde türlerinde dağılım göstermektedir. Sönmez (2019), çalışmasında değer verme basamağına örnek olarak bazı hedefler vermiştir:

Eksik verilen metni temaya uygun olarak tamamlar.

Metinde vurgulanan değer ya da temanın eksilmesi ve yok olması problemiyle alakalı farklı çözümler üretir.

Metnin içeriğinde verilen değeri örneklerle haklı çıkarır.

Metinde vurgulanan değerle ve(ya) temayla ilgili iletileri yorumlar.

Okuduğu metinde aktarılan değeri ve(ya) temayı değerlendirir.

Örgütlenme basamağında duyuşsal boyut içeren maddeler yüzde bakımından büyükten küçüğe doğru sırasıyla öğrenciyi empati kurmaya yönlendiren, değerler arası ilişkiyi yorumlatmaya yönelik, değer öğrenci zihninde nasıl yapılandığını tespit etmeye yönelik, öğrenciyeye değerle bağdaşmayan kavramı/ davranışı tespit ettirmeye yönelik, olay/durum üzerinden değeri yorumlatmaya yönelik, değer yargısının metinde ele alınış biçiminin değerlendirilmesini sağlamaya yönelik maddeler; son sırada da değer yokluğunda oluşacak durumları tespit ettirmeye yönelik maddeler yer almaktadır. Sönmez (2019), çalışmasında örgütlenme basamağına örnek olarak bazı hedefler vermiştir:

Alt temaların ana tema ile olan uyumunu ilişkilendirir.

Değere ya da temaya uygun olarak metnin ana fikrini/ana duygusunu genelleştirir.

Değere ya da temaya uygun olarak yazdıklarını düzenler.

Araştırma kapsamında ölçeklerde bulunan maddeler eldeki verilerden yola çıkarak türlerine göre de sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmalar sayıca düşük kalmıştır çünkü ölçek maddelerinin geneli birbirine benzeyen, basmakalıp sorulardan oluşmaktadır. Örneğin kelimelerin üç aşağı beş yukarı değişmesi dışında okuduğunuz metnin ana fikri nedir şeklinde soru soru sayısı 137 adettir ve bu 137 adet soru 285 maddelik alma basamağının %48'ini oluşturmaktadır. Sınıflandırmadaki diğer madde türleri incelendiğinde aynı durumla karşılaşılmaktadır. Zaten alt problem çerçevesindeki frekans analizi tabloları incelendiğinde madde türlerinin dar aralıkta yığıldığı görülmektedir. Bu durum duyuşsal boyut basamaklarında üst basamaklara çıkıldıkça azalmaktadır fakat üst basamaklara çıkabilen maddeler sayıca epey azalmaktadır.

Justice ve Bowles, (2008) zihinsel olarak zorlayan soruların daha çok düşünmeye neden olduğunu belirtmişlerdir. Blewitt ve vd. (2009), metinde bulunan bilgileri alıntılama yönelten alt düzey bilişsel işlev gerektiren sorular yerine bireyin metindekileri hayatıyla ilişkilendirebileceği, bunlar hakkında görüş bildirebileceği açık uçlu, üst düzey düşünmeyi gerektiren soruların bireyin gelişimini daha iyi desteklediğini ortaya koymuşlardır. Fakat maalesef bu çalışmada olduğu gibi birçok çalışma sonrasında öğrencilerin üst düzey düşünmeyi sağlayan sorularla karşı karşıya getirilmediği ortaya konmuştur.

Göçer (2014), “Lisansüstü Eğitim Gören Türkçe Öğretmenlerinin Yazılı Sınav Sorularının İncelenmesi” adlı makalesinde Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturduğu testleri testlerde yer alan soruların özelliklerine yönelik durumu tespit etmeye çalışmıştır. İncelenen testler ve soruların dereceli puanlama anahtarı ölçütlerine göre “mükemmel” diye tanımlanabilecek özellikte olanların yok denecek kadar az olduğu; “geliştirilebilir” şeklinde nitelendirilen kâğıtlar ve içerdikleri soruların sayısının ise çok fazla olduğu ortaya konmuştur.

Karatay ve Dilekçi (2019), “Türkçe Öğretmenlerinin Dil Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri” adlı makalelerinde 22 Türkçe öğretmenin hazırladığı ölçme araçlarının niteliğini incelemiş, ölçme-değerlendirmede kullandıkları 67 ölçme aracının içerik analizini yapmışlardır. Çalışmada incelenen soruların öğrencilerin analiz, değerlendirme ve sentez gibi üst düzey becerilerin ölçülmesinde yetersiz olduğu, Türkçe öğretmenlerinin hazırladıkları ölçme araçlarının üst düzey becerileri ölçmediği ortaya konmuştur. Bu

durumun, öğretmenlerin hem soru hazırlama konusundaki yeterliklerinden hem de öğrencilere kolay soru sunarak yüksek başarı puanı verme kaygısından kaynaklanmış olabileceği belirtilmiştir.

Ayvacı ve Türkdoğan (2009), “Yeniden Yapılandırılan Bloom Taksonomisine Göre Fen ve Teknoloji Dersi Yazılı Sorularının İncelenmesi” adlı makalelerinde yapılandırmacı yaklaşımın icraata geçirilememesinin en önemli nedenlerinden birinin geçerli, güvenilir ve nesnel ölçme değerlendirmenin yapılamadığı endişesinin diğerinin de üst düzey becerilerin sınavlarla ölçülmesinin zor olduğu fikri olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin, üst düzey becerileri ölçen sorularla değerlendirilmesinin müfredatın herkesçe daha çok dikkate alınmasını sağlayacağına dikkat çekmişler ve bu sebeple bu araştırmayı bilim dünyasına kazandırmışlardır. Araştırmacılar 100 adet sınav kâğıdını incelediklerinde, yapılandırmacı yaklaşımı uyguladığını belirten öğretmenlerin sınav kâğıtlarında bu yaklaşımın yansımalarına fazla rastlanmadığını belirtmişlerdir. İncelemeler sonucunda soruların genelinin öğrenciyi ezbere sevk eden sorulardan oluştuğu ortaya çıkmıştır.

Akyol (2001), “İlköğretim Okulları 5. Sınıf Türkçe Kitaplarındaki Okuma Metinleriyle İlgili Soruların Analizi” adlı makalesinde ilköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruları analiz etmiş ve bu soruların büyük bir çoğunluğunun öğrenciyi ezbere sevk eden, düşünme ve yargılama gerektirmeyen sorular olduğunu tespit etmiştir. Akyol, vd.(2013), “Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz?” başlıklı makalede Türkçe Öğretim Programı’nın (MEB, 2005) pek çok yerinde çeşitli zihinsel ve üst düzey becerilerin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamış, bunları gerçekleştirmek amacıyla öğretmenlerin üretici biçimde öğrencilerin düşünme becerilerini nasıl geliştireceğini bilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Soruların bu maksada hizmet eden en temel araçlardan biri olduğu, öğretmenlerin bahsedilen beceriler bakımından soru sorma durumlarının üzerinde durulması gereken bir konu olduğu vurgulanmıştır. Araştırma, değerlendirme ve memnuniyet kategorisinde yer alan soruların oranını ortaya koyarak öğretmenlerin üst düzey düşünme becerilerin geliştirilmesini göz ardı ettikleri tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin soruları amaca hizmet edebilecek nitelikte kullanamadıkları ortaya konmuştur. Ayrıca katılımcıların öğretim sürecinde soru sormada genel olarak kaynak kitaba bağlı kaldıkları ve öğretmenlerin çoğunun soruların kullanımıyla alakalı eğitime ihtiyaçlarının olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Yapılan birçok araştırmada (Esmer ve Çelik, 2012; Uyanık, 2012; Ülper ve Yalınkılıç, 2010; Özdemir vd., 2007) bahsi geçen araştırmalarda ve bu çalışmada

olduğu gibi hangi sınıflama esas alınıralsa alınsın yazılı kaynaklarda yer alan soruların büyük ölçüde basit düzey zihinsel süreçler gerektirdiğini ortaya koymaktadır.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma

“Türkçe eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerde bulunan ölçeklerin Yenilenmiş Bloom taksonomisi duyuşsal boyutu içeren maddelerinin tez türlerine göre dağılım yüzdesi nedir?” problem sorusuna yönelik olarak 2674 ölçek maddesi, Bloom taksonomisinin duyuşsal boyut basamaklarına göre sınıflandırılmış ve bu maddelerin hangi tez türüne ait olduğu saptanmıştır.

Basamak gözetmeksizin duyuşsal boyuta yer veren tüm maddelerin toplamının %56,85’i doktora tezlerinde, %43,14’ü yüksek lisans tezlerinde yer aldığı tespit edilmiştir. Duyuşsal boyuta alma basamağında yer veren maddelerin %53,33’ü doktora tezlerinde, %46,66’sı yüksek lisans tezlerinde; tepkide bulunma basamağında yer veren maddelerin %88,88’i doktora tezlerinde, %11,11’i yüksek lisans tezlerinde; değer verme basamağında yer veren maddelerin %75’i doktora tezlerinde, %25’i yüksek lisans tezlerinde; örgütleme basamağında yer veren maddelerin %64,70’i doktora tezlerinde, %35,29’u yüksek lisans tezlerinde yer almaktadır.

Basamak gözetmeksizin toplam orana baktığımızda doktora tezlerinin 13,71 gibi düşük bir oranla önde olmasının nedeni, Türkiye’deki duruma bakıldığında, yüksek lisans çalışmalarının doktora çalışmalarından daha fazla yapılması olabilir. Gürgen (2009), bir yılda üretilen yüksek lisans tez sayısının yaklaşık 16.000 iken doktora tez sayısının 4.000 civarında olduğunu belirtmiştir. Doktora programlarının daha az sayıda olması ve doktora programlarına daha az sayıda öğrenci kabul edilmesi de göz önünde bulundurulmalıdır. Lisansüstü programların açılmasında belirli bir öğretim üyesi şartı arandığı için özellikle doktora seviyesinde çalışmaların sayıca az olmasının alanda çalışan akademisyen sayısının yetersizliği ile de ilgili olduğu değerlendirilmektedir. Lisansüstü düzeyde, yüksek lisans eğitimi hem bilimsel araştırmalara hem de akademik dünyaya giriş aşaması olduğundan yüksek lisans tezlerinin nicelik açısından fazla olması, doktora tezlerinin ise nitelik açısından üst düzeyde olması beklenmektedir.

Doktora eğitiminin yüksek lisans eğitiminden sonra başlaması ve en az dört yarıyıl devam ettiği, sonunda bir tezin hazırlanması gerektiği dikkate alındığında alanda doktora tezi hazırlanmasının önemli olduğu değerlendirilmektedir. Doktora tezlerinin alana sağladığı katkının önemli olduğu bilinmektedir. Geçmiş öğrenim süreci ve tecrübeler göz önüne

alındığında doktora tezlerinde daha titiz ve alana hâkim olunması beklenir. Nitekim üst basamaklarda duyuşsal boyut içerme durumuna bakıldığında doktora tezlerinin oranı daha yüksektir.

Göçer (2014), “Lisansüstü Eğitim Gören Türkçe Öğretmenlerinin Yazılı Sınav Sorularının İncelenmesi” adlı makalesinde lisansüstü eğitim gören Türkçe öğretmenlerinin hazırladıkları yazılı sınav kâğıtları ve sınav kâğıtlarında yer verilen soruların niteliklerine yönelik durum tespiti yapmayı amaçlamıştır. Çalışmada “geliştirilebilir” olarak nitelendirilen sınav kâğıtların çoğunluğunun yüksek lisans eğitimi alan öğretmenlere; “mükemmel” niteliğine sahip kâğıtların ise doktora eğitimi alan öğretmenlere ait olduğu ortaya konmuştur.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Tartışma

“Türkçe eğitimi alanında yazılmış lisansüstü tezlerde bulunan okuduğunu anlama becerisini değerlendirmeye yönelik ölçeklerdeki yenilenmiş Bloom taksonomisinin duyuşsal boyutunu içeren maddelerin madde tipine göre dağılım yüzdesi nedir?” sorusundan yola çıkarak yenilenmiş Bloom taksonomisinin duyuşsal boyutunu içeren ölçek maddeleri incelenmiş, bunların madde tiplerine göre dağılımı ortaya konmuştur.

Boşluk doldurma, eşleştirme, doğru-yanlış madde tiplerinde duyuşsal boyuta yer verilmemiştir. Duyuşsal boyut içeren maddelerin toplamına bakıldığında en çok çoktan seçmeli madde tipi tercih edilmiştir; alma basamağına bakıldığında yine çoktan seçmeli, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme basamaklarında ise açık uçlu madde tipi daha çok tercih edilmiştir.

Karatay ve Dilekçi (2019), “Türkçe Öğretmenlerinin Dil Becerilerini Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri” isimli makalelerinde öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yetkinliklerini tespit etmek, kullandıkları ölçme araçlarının dil becerilerini ölçebilme durumunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla Türkçe öğretmenlerinin oluşturduğu ölçme araçları incelenmiş, içerik analizleri yapılmıştır. Öğretmenlerin, oluşturduğu sınavlarda en çok test/çoktan seçmeli soru tipini kullandıkları ortaya konmuştur. Sınıf düzeyi ilerledikçe çoktan seçmeli madde tipinin ölçme araçlarındaki oranın arttığı belirtilmiştir.

Çeçen ve Kurnaz (2015), “Ortaokul Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Tema Değerlendirme Soruları Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmalarında ortaokul Türkçe çalışma kitaplarındaki tema sonu ölçme değerlendirme sorularını incelenmişler ve tema değerlendirme sorularının niteliğini belirlemeyi amaçlamışlardır. İncelemesi yapılan

kitaplardaki tema değerlendirme sorularının %25'nin açık uçlu, %50'sinin çoktan seçmeli, %4'ünün doğru yanlış, %6'sının eşleştirme, %11'nin kısa cevaplı, %4'ünün de boşluk doldurma türünde olduğu ortaya konmuştur.

Açık uçlu maddelerin çok tercih edilmemesinin sebebi bu tür maddelerin değerlendirilmesinin zor ve zaman alıcı olması, madde sayısının sınırlı olması ve soruların güçlük derecesinin belirlenmesinin zor olması gibi birtakım sebepler olduğu düşünülebilir. Açık uçlu maddeler tek bir doğru cevaba sahip değildir, bu sebeple puanlamanın nesnel olmaması ve cevabın yazılı olarak verilmek zorunda olması, yazı kalitesi ve hız gibi değişkenlerin puanlamayı etkileyebileceği durumu da bu madde türünü kullanmaktan kaçınılmasında etkilidir.

Test türü imtihanlar ise Türkçe öğretiminde kısmen kullanılabilir. Örneğin okuduğunu anlama becerisinin ya da diğer becerilerin bilgi seviyesinde ölçülmesi amacıyla kullanılabilir. Fakat direkt olarak becerinin ölçülmesinde kullanılması hem öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya koymalarını hem de bu becerilerini geliştirmelerini engeller (Özbay, 1997, s.16; Aşılıoğlu, 1993, s.251; Poyrazoğlu, 1993, s.243). Çünkü test türü ölçümlerde birey, yalnızca kendisine sunulan seçeneklerden birini seçmek ya da eksik tümceyi tamamlamak zorundadır. Bu nedenle kişinin sınanıldığı durumu sözlü veya yazılı olarak doğru ve maksadına uygun bir şekilde anlatabilmesine imkân verilmemektedir. Binbaşıoğlu da (1983, 46) çoktan seçmeli ölçeklerin kişinin yaratıcılığını geliştirmede olduğu gibi düşüncelerini organize etme becerisini de ölçemediğini ifade etmiştir.

Çoktan seçmeli ölçeklerin bir diğer sınırlılığı da değerlendirme sırasında ortaya çıkmaktadır. Bu ölçeklerdeki maddelerde yalnızca tek bir doğru yanıt vardır ve doğru yanıt için tam puan verilirken, yanlış yanıt için puan verilmez. Kısmî bilgiyi değerlendirme fırsatı bulunmaz. Ayrıca kişinin olması gereken neden yüzünden mi yoksa yanlış bir çıkarım sebebiyle mi doğru yanıt verdiği veya doğru yanıtı rastgele mi seçtiğini tespit etmek imkânı yoktur. Yani çoktan seçmeli ölçeklerde aynı puana sahip iki kişinin aynı bilgiye sahip olduğu düşünülemez, aynı puana sahip olmanın çok fazla yolu vardır. Mesela 10 maddelik bir ölçekte 10 üzerinden 5 almanın 252 yolu vardır (Johnstone, 1988, akt. Temizkan, & Sallabaş).

Yapılandırmacı yaklaşımda kişinin bilgi, kavramlar, değerler ve üst düzey düşünme becerileri edinmesini ister. Kişinin üst düzey becerilere sahip olabilmesi için öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme sırasında tercih edilen maddelerin ezberleme becerisini

ölçmekten ziyade, yorum yapmaya yönlendiren, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilecek şekilde seçilmesi gerekmektedir (MEB, 2005). Bu amaçla ölçme işlemlerinde geleneksel madde türlerinin beraberinde tamamlayıcı ölçme araçları ve madde türleri (tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, kavram haritası vb.) tercih edilerek bireyin üst düzey düşünme becerilerinin harekete geçirilmesi gerekmektedir.

5.2. Sonuç

Bu araştırmada, Türkçe eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerde bulunan okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesine yönelik ölçeklerde yenilenmiş Bloom taksonomisinin duyuşsal boyutuna yer verilme durumu tespit etmeye çalışılmıştır. Araştırmanın verileri Türkçe eğitimi alanındaki okuduğunu anlama becerisini ölçmeye yönelik 75 tezden elde edilmiştir. Veriler ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Birinci alt problem çerçevesinde Türkçe eğitimi alanındaki 75 adet lisansüstü tezden elde edilmiş okuduğunu anlama becerisini değerlendirme ölçeklerinde bulunan yenilenmiş Bloom taksonomisinin duyuşsal boyut içeren maddelerinin tüm ölçeklerdeki toplam 2674 maddeye oranı hem toplamda hem de basamaklar halinde belirlenmiştir. Duyuşsal boyutu içeren maddeler toplamda %12,82 oranında karşımıza çıkmaktadır. Kişilik haline getirme basamağında hiçbir madde bulunmamaktadır. Türkçe eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerde bulunan ölçekler duyuşsal boyuta yer verme açısından yetersizdir.

2. Türkçe eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerde bulunan ölçekler; duyuşsal boyuta yer verme açısından alma basamağında daha fazla madde içermesi, kişilik haline getirme basamağında hiçbir maddenin olmaması, diğer basamaklara baktığımızda ise en alt düzey basamak haricinde %2'lik oranı bile aşamayan bir tablo ile karşılaşılması bu ölçeklerin üst basamakta duyuşsal durumları ölçmede yetersiz olduğunu göstermektedir.

3. İkinci alt problem çerçevesinde Türkçe eğitimi alanında lisansüstü tezlerden elde edilmiş okuduğunu anlama becerisini değerlendirme ölçeğinde bulunan yenilenmiş Bloom taksonomisinin duyuşsal boyut içeren maddelerinin o ölçekteki toplam maddeye oranı hem toplamda hem de basamaklar halinde belirlenmiştir. Türkçe eğitimi alanındaki 63 tezde bulunan ölçeğin duyuşsal boyuta yer veren madde oranı bakımından %25'in üstüne çıkamadığı, sadece 12 tezdeki ölçeğin bunu başarabildiği tespit edilmiştir. Türkçe eğitimi

alanındaki lisansüstü tezlerde bulunan okuduğunu anlama becerisi ölçeklerinde duyuşsal boyuta gereken önem verilmemiştir.

4.Dördüncü alt problem sorusundan yola çıkarak her bir duyuşsal basamaktaki maddelerin eldeki verilerden yola çıkarak madde türüne göre sınıflandırması, bunların frekans ve yüzdeleri tespit edilmiştir.

Alma basamağında duyuşsal boyut içeren maddeler yüzde bakımından büyükten küçüğe doğru sırasıyla ana fikri, konuyu, ana duyguyu, başlığı, metinden çıkarılabilecek yargıları, metnin yazılış amacını, metinde vurgulanan değeri, yazarın metne yönelik tavrını tespit ettirmeye yönelik madde türlerinde dağılım göstermiştir.

Tepkide bulunma basamağında duyuşsal boyut içeren maddeler eldeki verilerden yola çıkarak öğrencilerin okuduklarına yönelik duygularını tespit etmeye yönelik maddeler olmak üzere bir madde türü belirlenmiştir.

Değer verme basamağında duyuşsal boyut içeren maddeler yüzde bakımından büyükten küçüğe doğru sırasıyla öğrencilerin okuduklarına yönelik görüşlerini tespit etmeye yönelik, değere uygun olarak metin oluşturmaya/tamamlatmaya yönelik, değerle ilgili sorunlara çözümler üretirmeye yönelik madde türlerinde dağılım göstermektedir.

Örgütlenme basamağında duyuşsal boyut içeren maddeler yüzde bakımından büyükten küçüğe doğru sırasıyla öğrenciyi empati kurmaya yönlendiren, değerler arası ilişkiyi yorumlatmaya yönelik maddeler ve eşit orana sahip üçüncü sıradaki madde türleri değerin öğrenci zihninde nasıl yapılandırıldığını tespit etmeye yönelik, öğrenciye değerle bağdaşmayan kavramı/ davranışı tespit ettirmeye yönelik, olay/durum üzerinden değeri yorumlatmaya yönelik, değer yargısının metinde ele alınış biçiminin değerlendirilmesini sağlamaya yönelik maddeler; son sırada da değerin yokluğunda oluşacak durumları tespit ettirmeye yönelik maddeler yer almaktadır.

Alt problem çerçevesinde eldeki verilerden yola çıkılarak yapılan sınıflandırmalar sayıca düşük kalmıştır çünkü ölçek maddelerinin geneli birbirine benzeyen, basmakalıp sorulardan oluşmaktadır. Alt problem çerçevesindeki frekans analizinde madde türleri dar aralıkta yığılmaktadır Bu durum duyuşsal boyut basamaklarında üst basamaklara çıkıldıkça azalmaktadır fakat üst basamaklara çıkabilen maddeler sayıca epey azalmaktadır.

6. Beşinci problem sorusuna yönelik olarak 2674 ölçek maddesi, Bloom taksonomisinin duyuşsal boyut basamaklarına göre sınıflandırılmış ve bu maddelerin hangi tez türüne ait olduğu saptanmıştır. Duyuşsal boyuta yer verme bakımından basamak gözetmeksizin tüm maddeler toplamında doktora tezleri yüksek lisans tezlerinden %13,71 gibi bir farkla öndedir. Basamaklar bazında duyuşsal boyuta yer verme oranına bakıldığında alma basamağında küçük farkla doktora tezleri öndeyken, tepkide bulunma basamağında yüksek lisans tezlerinin oranı çok daha fazladır. Fakat değer verme ve örgütleme gibi daha üst düzey basamaklarda doktora tezleri daha yüksek oranla yüksek lisans tezlerini geçmiştir.

7. Altıncı problem sorusundan yola çıkarak yenilenmiş Bloom taksonomisinin duyuşsal boyutunu içeren ölçek maddeleri incelenmiş, bunların madde türlerine göre dağılımı ortaya konmuştur. Boşluk doldurma, eşleştirme, doğru-yanlış madde türlerinde ise duyuşsal boyuta yer verilmemiştir. Duyuşsal boyut içeren maddelerin toplamına bakıldığında en çok çoktan seçmeli madde türü tercih edilmiştir; alma basamağına bakıldığında yine çoktan seçmeli, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme basamaklarında ise açık uçlu madde türü daha çok tercih edilmiştir.

5.3. Öneriler

Araştırmanın; Türkçe eğitimi alanındaki araştırmacılar, program geliştirme ve ölçme-değerlendirme uzmanları ve duyuşsal boyut üzerine çalışmalar yapan araştırmacılar için önemli bir veri kaynağı olacağı düşünülmektedir. Türkçe eğitimi alanında yazılmış lisansüstü tezlerde bulunan ölçeklerin duyuşsal boyuta ne derece yer verdiğinin yanı sıra birçok farklı özelliğini de ortaya koyan bu araştırma, öğretimin temel taşlarından olan ölçme ve değerlendirme aşamasında öğretmenlere de yol gösterici olacaktır.

Ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin neyi bildiğini, anladığını ve ne yapabildiğini keşfetmeye yardımcı olur. Öğrencilerin gelişim düzeylerini gösterir. Gelecekteki öğrenme sürecini planlamaya yardımcı olur. Bu sebeple ölçek hazırlanırken farklı seviyelerdeki bireyler göz önünde bulundurulmalıdır. Devamlı alma, tepkide bulunma gibi alt basamakları içermek yerine farklı seviyelerde maddeler hazırlanması öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlayacaktır.

Öğrencilerin okuduğunu anlama beceri seviyelerinin belirlenmesi ve gelişimi için gerçekleştirilen ölçme çalışmalarında kullanılan ölçekler genel olarak az sayıda öğrenci üzerinde denenmekte ve bu durum uygulama safhasında bir norm oluşması bakımından

yetersizlik meydana getirmektedir. Fakat öğretim süreci boyunca gerçekleştirilen faaliyetlerin niteliğinin tespit edilmesi, bu faaliyetlerin ölçme değerlendirme işlemleri sonucuna göre düzenlenmesi, kademelere uygun çok boyutlu kazanımların bulunduğu öğretim programlarının oluşturulması vb. birçok durum adına yetkin okuduğunu anlama ölçeklerinin geliştirilmesi çok büyük önem arz etmektedir (Çakan, 2003). Bu anlamda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek adına geniş ölçekli sınavlar oluşturulabilir ve bu sınavların hazırlanması sırasında yenilenmiş Bloom taksonomisinin duyuşsal boyutu da temele alınabilir

Öğrencilerin sadece bilişsel anlamda gelişmesi değil bir bütün olarak gelişmesi isteniyorsa duyuşsal boyuta ders kazanımlarında daha çok yer verilmesi, ders kitapların tüm alanlara değer verecek şekilde güncellenmesi, öğretmenlerin de bu konuda gereken hassasiyeti göstermesi gerekmektedir.

Araştırmacıların, öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri kazanması amacıyla geleneksel ölçme yaklaşımlarının yanında tamamlayıcı ölçme yaklaşımlarına da yer vermeleri, ölçme ve değerlendirme işlemleri sırasında tek tip madde türü yerine farklı madde türlerini tercih etmeleri, öğrencileri ezberle sevk edecek nitelikte maddeler kullanmaktan ziyade, onları yaratıcılığa, eleştirel düşünmeye, problem çözmeye yöneltecek maddeler tercih etmeleri, ölçme ve değerlendirme faaliyetleri hakkında devamlı gelişmeye açık olmaları önerilmektedir.

Doktora programlarının daha az sayıda olması ve doktora programlarına daha az sayıda öğrenci kabul edilmesi, lisansüstü programların açılmasında belirli bir öğretim üyesi şartı aranması özellikle doktora seviyesinde çalışmaların sayıca az olmasına sebebiyet verdiği için alanda çalışan akademisyen kadro sayısı artırılabilir. Lisansüstü düzeyde, yüksek lisans eğitimi hem bilimsel araştırmalara hem de akademik dünyaya giriş aşaması olduğundan tez aşaması öncesinde öğrencilerin nitelikli bir eğitim görmesi böylece yüksek lisans tezlerinin niteliğinin yükseltilmesi hedeflenebilir.

Ölçme değerlendirme faaliyetlerinde azami miktarda farklı tip maddeler kullanılmalıdır. Soruların belli bir türde yoğunlaşmamasına dikkat edilmelidir. Öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini ölçen açık uçlu sorulara ve alternatif ölçme değerlendirme araçlarına yer verilmelidir. Her soru çeşidinin avantajları ve dezavantajları hakkında bilgi sahibi olunmalıdır.

KAYNAKLAR

- Aksoy, G. ve Doymuş, K. (2011). Fen ve teknoloji dersi uygulamalarında işbirlikli okuma-yazma uygulama tekniğinin etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 381-397.
- Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26, 169-178.
- Akyol, H. (2010). Türkçe öğretim yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arıcı, A. F. (2018). Okuma eğitimi. Ankara: Pegem.
- Aşlıoğlu, B. (1993). Ortaokullarda Türkçe Öğretimi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Ayvacı, H. Ş. & Türkdogan, A. (2009). Yeniden yapılandırılan Bloom Taksonomisine göre Fen ve Teknoloji dersi yazılı sorularının İncelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 13-25.
- Bacanlı, H. (1999). Duyuşsal Davranış Eğitimi, Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, H. (2006). Duyuşsal davranış eğitimi. Nobel Yayın Dağıtım.
- Baş, G. ve Şahin, C. (2012). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ve yazma eğilimleri ile Türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 555-572.
- Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E. ve Efe, P. (2019). Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme (stratejiler, teknikler, uygulamalar). Ankara: Pegem Akademi.
- Beard, C., Clegg, S. ve Smith, K., "Acknowledging the Affective in Higher Education", *British Educational Research Journal*, 33/2 (2007), s. 235-252.
- Bender, W.N. (2008). *Differentiating instruction for students with learning disabilities: Best teaching practices for general and special educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Biberstine, R. D. (1977). Affective dimensions of reading instruction. *Contemporary Education*, 48(3), 165.
- Blewitt, B., Rump, K.M., Shealy, S.E., & Cook, S.E. (2009). Shared book reading: when and how questions affect young children's word learning. *Journal of Educational Psychology*. 101, (2), 294-304.

- Binbaşıoğlu, C. (1983). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Birnie, H (1978). Fen eğitiminde duyuşsal hedeflerin belirlenmesi. Fen Bilgisi Öğretmeni, 45 (9), 29-33.
- Bitter, C., O'Day, J., Gubbins, P., & Socias, M. (2009). What works to improve student literacy achievement An examination of instructional practices in a balanced literacy approach. Journal of Education for Students Placed at Risk, 14, 17-44.
- Bloom, Benjamin S. (1976). Human Characteristics and School Learning. New York: Mc Graw-Hill Book Company
- Bolin Asron U., Khrantsova Irina ve Saarnio David (2005) "Using Student Journals to Stimulate Authentic Learning: Balancing Bloom's Cognitive and Affective Domains", Teaching of Psychology, 32/3 (2005), s. 154-159.
- Bossing, N. L. (tarih) Orta Dereceli Okullarda Öğretim (Çev. Necmi Sarı) Cilt I Millî Eğitim Basım Evi, İstanbul 1953. Ali Göçer, Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme.
- Çakan, M. (2003). Geniş ölçekli başarı testlerinin eğitimdeki yeri ve önemi. Eğitim ve Bilim, 28(128), 19-26.
- Çeçen, M. A., & Kurnaz, H. (2015). Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme soruları üzerine bir araştırma. Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 7(02).
- Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi. (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir. (Tez No:205208).
- Day, R. R., & Park, J.-s. (2005). Developing reading comprehension questions. Reading in a Foreign Language, 17(1), 60-73.
- Eroğlu, S. (2019). 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı okuma-anlama soru ve etkinliklerinin güncellenmiş Bloom taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi (Tez No. 581124) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Esmer, B. ve Çelik, Ö. (2012, Mayıs). 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların incelenmesi, 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Rize.
- Göçer, A. (2014). Süreç (performans) ve sonuç (ürün) değerlendirme yöntem ve araçlarıyla Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme. Ankara: Pegem.
- Gögüş, B. (1978). Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi. Ankara: Gül Yayınevi.
- Göktaş, Ö. ve Gürbüzürk, O. (2012). Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi (IJOCIS), 4(2), 52-66.

- Gömlüksiz, M. N., & Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Turkish studies*, 7(1).
- Güneş, F. (2014). Anlama Modelleri/Comprehension Models. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(9), 59.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem.
- Gürgen, G. (2009). Lisansüstü Tezlerin Topluma Yararlılık İlkesi Bakımından Değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü IV. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu (9-21 Ekim 2009).
- Göçer, A. (2014). The Assessment of Turkish written examination questions based on the text in accordance with the Barrett's Taxonomy. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3, 1-16.
- İşman; A., (2006).*Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Ankara: Pegema Yay.
- Justice, L. M., Bowles, R. P., Kaderavek, J. N., Ukrainetz, T. A., Eisenberg, S. L., & Gillam, R. B. (2006). The index of narrative microstructure: A clinical tool for analyzing school-age children's narrative performances.
- Kablan, Z. (2012). Hedef belirleme: bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlar. Eğitimde program geliştirme kavramlar ve yaklaşımlar. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kantemir, E. (1995). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin Yayınları.
- Kara, A. (2003). Duyuşsal boyut ağırlıklı bir programın öğrencilerin duyuşsal gelişimine ve akademik başarısına etkisi (Adıyaman ili örneği)/The Affect of a curriculum based on affective dimension to the affective development and academic achievement of students (a sample of Adıyaman province).
- Karadüz, A. (2009). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının "yapılandırmacı öğrenme" kavramı bağlamında eleştirisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 189-210.
- Karagöl, İ. & Adıgüzel, O., Duyuşsal Alan ve Duyuşsal Alan Taksonomileri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 217-240.
- Karasar, N. (2003). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler.[Scientific research method: Concepts, principles, techniques]. Ankara, Turkey: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2010). Türkçe dersi öğretim araçlarında yapılandırmacılık: metinlerarasılık. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 155-178.
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Berikan.

- Karatay, H., & Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 685-716.
- Karatay, H., & Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 685-716.
- Kayhan, C. ve Tokca, H. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler 4. ve 5. sınıf ünite kazanımları ile ders kitapları hazırlık ve değerlendirme sorularının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor hedefler açısından karşılaştırılması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 685-700.
- Kocayiğit, A., & Aykaç, N. (2019). İlkokul Türkçe Öğretim Programının Eğitim Programı Öğeleri Açısından Değerlendirilmesi (1923-2017). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(44), 251-279.
- Kratwohl, D. R., Bloom, B. S. ve Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals-Handbook II: Affective Domain*. New York: McKay.
- McKenzie, E., Symonds, ML, Fink, K., & Tapps, T. (2017). Beden eğitimi sınıfı için meydan okuma etkinlikleri: Duyuşsal öğrenme çıktıları: *Stratejiler*, 30 (6), 39-44.
- MEB. (1981). Temel eğitim okulları Türkçe eğitim programı. *Tebliğler Dergisi*, 44(2098), 327-356.
- MEB. (2006). İlköğretim Türkçe dersi (6-8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2015). Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2017). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEBa. (2019). PISA 2018 Türkiye Ön Raporu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEBb. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- McKechnie, E. F., Ross, C. S., & Rothbauer, P. (2007). Affective dimensions of information seeking in the context of reading. *Information and emotion: the emergent affective paradigm in information behavior research and theory* (ed. by D. Nahl and D. Bilal). Medford, New Jersey: Information Today, 187-195.
- Nunan, D. (2003). *Practical English Language Teaching. International Edition*. Singapore: McGraw-Hill.
- Okuduğunu Anlama Becerisinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi, Ankara Üniversitesi Ölçme ve Değerlendirme Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları (2019), 1. Baskı, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.

- Oluk, S. ve Başöncül, N. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerin üstbiliş okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile fen- teknoloji ve Türkçe ders başarıları üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 183-194.
- Özbay M. 2014, *Anlama Teknikleri:1 Okuma Eğitimi*, Öncü Basımevi, Ankara.
- Özbay, M. (1997). “Test Türü İmtihanların Türkçe Öğretimindeki Yeri”, *Bilge*. 11: 13-16.
- Özbay, Murat 2009. *Anlama Teknikleri: 1 Okuma Eğitimi*, Ankara, Öncü Kitap.
- Özçelik, D. A., (1998). *Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: ÖSYM Yay.
- Özdemir, Emin. (1993). *Okuma Sanatı*. Ankara: İnkılâp Kitabevi.
- Özdemir, M., Özdemir, O., & Çetinkaya, Ç. (2007, Kasım). İlköğretim 1-5 sınıflar Türkçe çalışma kitaplarındaki soruların analizi. Bu çalışma İlköğretim Kongresi’nde sunulmuştur, Ankara.
- Öztürk, Y. A., & Şahin, Ç. (2014). The effects of alternative assessment and evaluation methods on academic achievement, persistence of learning, self-efficacy perception and attitudes. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 1022-1046.
- Pardo, L. S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, 58 (3), 272
- PISA (2006), 21.03.2019 tarihinde <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA2006-Ulusal-Nihai-Rapor.pdf> adresinden alınmıştır.
- PISA(2003),01.03.2019 tarihinde <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA2003-Ulusal-Nihai-Rapor.pdf> adresinden alınmıştır.
- PISA(2009), 21.03.2019 tarihinde <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA2009-Ulusal-On-Rapor.pdf> adresinden alınmıştır.
- Poyrazoğlu, O. N. (1993). “Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri”, İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi ve Sorunları. Ankara: TED Yayınları.
- Razon, N. (1982). *Okuma Güçlükleri*. Eğitim ve Bilim, 7(39), 1300-1337.
- Richardson, J. S., Morgan, R. F., & Fleener, C. (2012). *Reading to learn in the content areas*. Cengage Learning.
- Rose, D. S., Parks, M., Adroes, K., & McMahon, S. D. (2000). Imagery-Based Learning: Improving Elementary Students' Reading Comprehension With Drama Techniques. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 55-63. doi: 10.1080/00220670009598742
- Sallabaş, M. E., & Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders kitabı’nda bulunan metin altı sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 586-596.

- Semerci, Ç. (2007). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, (Ed: E. Karip) Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: PegemA Yayınları.
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., & Torgersen, J. (2010). Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Shephard, K. (2008). Higher education for sustainability: seeking affective learning outcomes. International journal of sustainability in Higher Education.
- Sönmez, V. (2001). Program geliştirmede öğretmen el kitabı [Curriculum Development Teacher's Handbook]. Ankara: Ani Yayıncılık.
- Sönmez, H. (2019). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Duyuşsal Alana Uygun Kazanım Hazırlama. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 216-236.
- Sönmez, V. (1997). Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu. Ankara: Anı yayıncılık.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2000). Türkiye'deki meslek yüksekokulları: İdari ve örgütsel bir analiz. *International Review of Education*, 46 (3), 327-342.
- Tazebay, A. (1993). İlkokuma Yazma Öğretimi, İstanbul: MEB Yayınları.
- TDK. (2011). Türkçe sözlük (11. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Tekin, H. (2000). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ankara: Yargı Yayınları.
- Tekin, H. (2004). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (Gözden Geçirilmiş 16. Baskı), Ankara: Yargı Yayınları
- Tekindal, S. (2014). Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri. (4. Baskı). Nobel Akademi Yayınları.
- Temizkan, M., & Sallabaş, M. E. (2011). Okuduğunu Anlama Becerisinin Değerlendirilmesinde Çoktan Seçmeli Testlerle Açık Uçlu Yazılı Yoklamaların Karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (30), 207-220.
- Temizyürek, F., Balcı, A. (2006). Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Turgut, M., F., (2006). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Ankara: Saydam Yay.1986.
- Ural, A. ve Ülper, H. (2013). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiksel modelleme ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(2), 214-241.
- Uyanık, G. (2012). İlköğretim beşinci sınıf Türkçe çalışma kitabında yer alan okuma metinlerine ait soru ve etkinliklerin türlerine göre incelenmesi. 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Rize.

Ülper, H. ve Yalınkılıç, K. (2010). Son iki Türkçe programına göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının nicel ve nitel görünümü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3,449-461.

White, W. F., Kingston, A. J., & Weaver, W. W. (1967). Affective dimensions in connotative meaning in reading. *The Journal of Psychology*, 67(2), 227-234.

Yıldırım A., H. Şimşek (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (Sekizinci Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



EKLER

EK1Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Duyuşsal Alan basamakları Formu

Duyuşsal Süreç Boyutu	Ölçütler	Tez: Ölçek:									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Alma	Belli olgu ve uyarıcıların varlığına duyarlık, onları alma ve katılmaya istekli olma, farkında olma.										
Tepkide Bulunma	Sadece olguyu fark etmenin ötesine geçen davranış; aktif dinlemeyi, olgu veya hakkında bir şeyler yapma, sadece algılamama hâli.										
Değer Verme	Olguları bir değeri olan olgular olarak alma ve sonuçta bu olgularla ilgili davranışlarda tutarlık gösterme. Belirli değerler çizgisinde davranmaya güdülenme.										
Örgütleme	Birden fazla değer için uygun olduğu durumlar için, değerleri bir sistem halinde örgütleme; onlar arasındaki ilişkileri belirleme, baskın ve kapsamlı olan değeri belirleme.										
Kişilik Haline Getirme	Hâlihazırda bireyin değer hiyerarşisi içinde yer alan değerlerle tutarlı davranışta bulunma, davranışların oturmuş sistem tarafından denetlenmesi.										