



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

8. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABINDAKİ TEMA DEĞERLENDİRME
SORULARININ PISA DÜZEYLERİNE VE YENİLENMİŞ BLOOM
TAKSONOMİSİ'NE GÖRE İNCELENMESİ

Kübra ALTUN

Danışman
Doç. Dr. Derya YILDIZ

Konya 2021

ÖN SÖZ

MEB yayınları tarafından 2020-2021 eğitim - öğretim yılı için hazırlanmış 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme soruları, PISA okuma becerileri yeterlik düzeylerine ve Bloom'un yenilenmiş bilişsel alan sınıflandırmasına göre incelenmiştir. Çalışma, genel hatlarıyla beş bölümden oluşmaktadır.

Araştırmanın giriş kısmı birinci bölümü oluşturmaktadır. Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, amacı, alt problemleri, önemi, sınırlılıkları, sayıltıları ve araştırmaya ilişkin tanımlar üzerinde durulmuştur.

İkinci bölüm alan yazın kısmına ayrılmıştır. Bu bölümde problem konusuyla kuramsal çerçeveye ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Üçüncü bölüm, araştırma modeli, çalışma materyali, veri toplama süreci, verilerin analizi, geçerlik ve güvenirlik aşamalarından oluşan yöntem kısmından oluşmaktadır.

Dördüncü bölümde, araştırmanın problem durumlarından hareketle ders kitabında incelenen sorulara ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Beşinci ve son bölüm olan sonuç ve tartışma kısmında araştırmanın sonucu üzerine tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Yüksek lisans eğitim sürecimin her aşamasında beni yalnız bırakmayarak cesaretlendiren, bilgi ve tecrübelerini esirgemeyerek yol gösteren, başarılı bir eğitimci olabilmem için beni her daim destekleyen değerli hocam, kıymetli danışmanım Doç. Dr. Derya YILDIZ'a şükranlarımı sunarım. Bütün eğitim sürecimde desteklerini hiçbir zaman esirgemeyerek yanımda olan sevgili annem Ayşe ALTUN'a, babam İsmail ALTUN'a ve kardeşlerim Büşra ve Etem'e teşekkürü borç bilirim.

Kübra ALTUN
KONYA- 2021

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	İİ
İÇİNDEKİLER	İİİ
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU.....	V
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ.....	VI
KISALTMALAR.....	VII
ÖZET	VIII
ABSTRACT.....	IX
1 GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	9
1.2 Araştırmanın Amacı.....	12
1.3 Araştırmanın Önemi.....	12
1.4 Sayıtlar.....	15
1.5 Sınırlılıklar	15
1.6 Tanımlar	15
2 ALAN YAZIN	17
2.1 PISA Nedir?	17
2.1.1 Okuryazarlık ve PISA Okuma Becerileri Okuryazarlığı	19
2.1.2 Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri	20
2.2 Bloom Taksonomisi	22
2.2.1 Orijinal Bloom Taksonomisi.....	22
2.2.2 Yenilenmiş Bloom Taksonomisi.....	24
2.3 Ölçme ve Değerlendirme	31
2.3.1 Türkçe Eğitiminde Ölçme Değerlendirme Anlayışı	32
2.4 İlgili Araştırmalar.....	34
2.4.1 Türkçe Eğitimi Alanında PISA ile İlgili Araştırmalar	34
2.4.2 Türkçe Eğitiminde Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ile İlgili Araştırmalar	43
2.4.3 Türkçe Eğitiminde PISA ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ile İlgili Araştırmalar	50
2.4.4 Diğer Alanlardaki PISA ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ile İlgili Araştırmalar	51
3 YÖNTEM	53
3.1 Araştırmanın Modeli.....	53
3.2 Araştırma Materyali	53
3.3 Veri Toplama Araçları	54
3.4 Verilerin Toplanması	54

3.5 Verilerin Çözümlemesi	55
4 BULGULAR.....	56
4.1 Tema Değerlendirme Sorularının PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeylerine Göre Dağılımı	56
4.2 Tema Değerlendirme Sorularının YBT'nin Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı	59
4.3 Tema Değerlendirme Sorularının PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeylerine İncelenmesi	61
4.3.1 PISA'ya göre temel düzeydeki tema değerlendirme soruları	61
4.3.2 PISA'ya göre orta düzeydeki tema değerlendirme soruları	71
4.4 Tema Değerlendirme Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan Basamaklarına Göre İncelenmesi.....	73
4.4.1 YBT'ye göre temel düzeydeki tema değerlendirme soruları	73
4.4.2 YBT'ye göre orta düzeydeki tema değerlendirme soruları.....	79
4.5 PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri ile YBT'nin Bilişsel Alan Basamaklarının Birbirlerine Karşılık Gelme Durumu	81
5 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	84
5.1 Tartışma	84
5.1.1 Birinci Alt Probleme Yönelik Tartışma	84
5.1.2 İkinci Alt Probleme Yönelik Tartışma.....	86
5.1.3 Üçüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma.....	89
5.1.4 Dördüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma	92
5.1.5 Beşinci Alt Probleme Yönelik Tartışma	94
5.2 Sonuç.....	96
5.3 Öneriler	101
KAYNAKÇA.....	103
İncelenen Kaynak.....	103
Yararlanılan Kaynaklar	103
EKLER.....	110
EK- 1 Araştırmada kullanılan 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme soruları	110
EK- 2 PISA okuma becerileri yeterlik düzeyleri formu	118
EK- 3 YBT bilişsel alan basamakları formu.....	119

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

8. *Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Tema Değerlendirme Sorularının PISA Düzeylerine ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi* başlıklı tez çalışmamın İç Kapak, Özetler, Ekler ve Ana Bölümlerden (Giriş, Alan Yazın, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler) oluşan toplam **115** sayfalık kısmına ilişkin, 10/07/2021 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%29** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez kabul sayfası hariç,
2. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç,
3. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç,
4. Önsöz hariç,
5. İçindekiler hariç,
6. Simgeler ve kısaltmalar hariç,
7. Kaynakça hariç
8. Özgeçmiş hariç,
9. Alıntılar dâhil,
10. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

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

13/07/2021

Kübra ALTUN

Doç. Dr. Derya YILDIZ

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 kaynakça listesine eklendiğini beyan ederim.

13/07/2021

Kübra ALTUN

KISALTMALAR

Bk.: Bakınız

ev.: Çeviren

ed.: editör

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

DK: Ders Kitabı

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development

Ort.: Ortalama

PISA: Programme for International Student Assessment

T1S1: Birinci tema, birinci soru

vb.: ve benzeri, ve bunun gibi

vd.: ve diğerleri

Yay.: Yayınları

YBT: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

ÖZET

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

8. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABINDAKİ TEMA DEĞERLENDİRME SORULARININ PISA DÜZEYLERİNE VE YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİ'NE GÖRE İNCELENMESİ

Kübra ALTUN

Türkçe dersinin temelini oluşturan dil becerileri, her dönemde hayat boyu geliştirilmesi gereken beceriler olmuştur. Okuryazarlık türlerinin çeşitlendiği günümüzde bu becerilere daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. Yalnızca Türkçe dersi için gerekli olmayan diğer derslerle de ilişkili olan dil becerilerinin geliştirilmesi, uluslararası ölçekte anlamlı neticeler elde edilmesi için önemli bir faktördür. Bu bağlamda Türkçe dersinin öğrenme-öğretme süreçlerinin ve ölçme değerlendirme araçlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Türkiye’de en fazla kullanılan materyal olan ders kitaplarının da hedefleri yansıtabilecek şekilde düzenlenmesi bu amaca katkı sağlayacaktır. Öğrencilerin üst düzey becerilerini geliştirebilen ve bireysel farklılıkları gözetebilen etkili ölçme ve değerlendirme etkinlikleri bulunan ders kitapları öğretim sürecinin verimliliğini artırmaktadır.

Bu çalışmada, 2020-2021 eğitim – öğretim yılı için MEB yayınları tarafından hazırlanmış 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme sorularının PISA okuma becerileri yeterlik düzeylerine ve Bloom’un yenilenmiş bilişsel alan taksonomisine göre incelenmesi amaçlanmıştır.

“Tema değerlendirme soruları PISA okuma becerileri yeterlik düzeylerine ve Bloom’un yenilenmiş bilişsel alan taksonomisine göre nasıl dağılım göstermektedir?” sorusu araştırmanın problem cümlesi olarak belirlenmiştir. Problem cümlesinden yola çıkarak araştırmanın alt problemleri oluşturulmuştur. Alt problemler doğrultusunda ders kitabındaki 74 tema değerlendirme sorusu belirlenen iki ölçüte göre değerlendirilmiştir.

Nitel bir çalışma olup betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında nitel araştırma tekniklerinden doküman incelemesinden yararlanılmış; verilerinin çözümlenmesi sürecinde ise nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak işlemleri sistemli bir şekilde sürdürmek amacıyla PISA okuma becerileri yeterlik düzeylerine ve yenilenmiş Bloom taksonomisi bilişsel alan basamaklarına göre hazırlanmış tema değerlendirme sorusu inceleme ölçütleri formu hazırlanmıştır. Her tema için ayrı tema sonu değerlendirme formu kullanılmıştır. Formlardan elde edilen veriler problem sorularına göre incelenmiştir. Soruların her birine kod verilmiş ve incelenen düzeye göre sorular sınıflandırılmıştır. Alan yazında kabul görmüş bir sınıflandırma olan Bloom’un bilişsel alan taksonomisi ile uluslararası bir değerlendirme olan ve ülkelerin eğitim politikalarının belirlenmesinde öncü olan PISA uygulamaları, tema değerlendirme sorularının incelenmesinde geçerliği olan ölçütler olarak düşünülmektedir.

Tema değerlendirme soruları, hem PISA okuma becerileri yeterlik düzeylerine hem de yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel alan basamaklarına göre üst düzey becerileri ölçmede yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. Soruların ağırlıklı olarak çoktan seçmeli test maddesinden oluştuğu ve alt düzey becerileri yansıttığı araştırma sonuçlarında ifade edilmiştir. Araştırma verilerinden hareketle ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: PISA, okuma becerileri yeterlik düzeyleri, yenilenmiş Bloom taksonomisi, ders kitabı.

ABSTRACT

Department of Turkish and Social Sciences Education
Turkish Education Program
Master Thesis

EXAMINATION OF THE THEME EVALUATION QUESTIONS IN 8TH-GRADE TURKISH TEXTBOOK ACCORDING TO PISA LEVELS AND REVISED BLOOM TAXONOMY

Kübra ALTUN

Language skills, which comprise the basis of Turkish courses, have always been the skills that must be developed throughout life. These skills are needed more at present as literacy types are diversified. The development of language skills, which are necessary for Turkish courses and other courses, is an important factor in achieving significant results on an international scale. In this context, it is required to improve the Turkish courses' learning-teaching processes and assessment and evaluation instruments. The organization of the textbooks, which are the most used material in Turkey, to reflect the goals will contribute to this purpose. Textbooks that can develop students' higher-level skills and have effective assessment and evaluation activities that can observe individual differences increase the efficiency of the teaching process.

This study, it is aimed to examine the theme assessment questions in the 8th-grade Turkish textbook prepared by the Ministry of Education publications for the 2020-2021 academic year according to PISA reading skills proficiency levels and Bloom's revised taxonomy of cognitive domain.

"How are the theme assessment questions distributed according to PISA reading skills proficiency levels and Bloom's revised taxonomy of cognitive domain?" question has been determined as the problem sentence of the research. Sub-problems of the research were formed based on the problem statement. 74 theme assessment questions in the textbook were evaluated according to two criteria determined in the direction of sub-problems.

It is a qualitative study and a scanning model, which is one of the descriptive research methods, was used. In collecting research data, document analysis, which is one of the qualitative research techniques, was used; Descriptive analysis, one of the qualitative data analysis techniques, was used in the process of analyzing the data.

As a data collection tool, the examination criteria form for the theme assessment question was prepared according to PISA reading skills proficiency levels and Bloom's revised taxonomy of cognitive domain to systematically carry out the procedures. A separate end-of-theme assessment form was used for each theme. The data obtained from the forms were examined according to the problem questions. Each question was given a code and they were classified according to the levels of examination. Bloom's revised taxonomy of cognitive domain, which is an accepted classification in the literature, and PISA applications, which is an international assessment and is a pioneer in determining countries' education policies, are considered valid criteria in the examination of theme assessment questions.

Theme assessment questions were found to be inadequate in measuring higher-level skills according to both PISA proficiency levels of reading skills and Bloom's revised taxonomy of cognitive domain levels.

It is expressed in the research results that the questions mainly consist of multiple-choice test items and they reflect low-level skills. Concerning the research data, suggestions were made for the development of assessment and evaluation instruments in the textbooks.

Keywords: PISA, reading skills levels of proficiency, revised Bloom taxonomy, textbook.

BÖLÜM 1

1 GİRİŞ

Bilgi ve teknoloji çağı olan 21. yüzyılda ekonomik, toplumsal ve teknolojik alanda yaşanan gelişmeler, bilginin hızla değişmesine ve bilgiye olan ihtiyacın artmasına neden olmaktadır. Küreselleşmeyle beraber sözü geçen alanlarda yaşanan gelişmeler eğitim alanında da kendisini göstermiş ve çeşitli değişimlere yol açmıştır. Eğitimin geçen yüzyıldaki bilgi edindirme amacı değişmiştir ve günümüzde eğitimin hedefi, bireyin sosyal hayata aktif bir şekilde katılmasını sağlamaktır. Bu bağlamda bilgileri beceri haline getirerek yaşamın içinde ve etkili bir şekilde kullanabilmek, eğitim için önemli duruma gelmiştir. Sosyalleşmenin ön koşulu olan iletişim becerisi de anlama ve anlatma becerilerinin gelişmiş olmasına bağlıdır. Okuduğunu ve dinlediğini doğru bir şekilde anlamlandıran ve bunları konuşup yazarak başkalarına etkili bir şekilde aktarabilen dil becerileri gelişmiş bireyler toplumla sağlıklı etkileşimde bulunabilirler.

Bilgi toplumunun hızla değişen istekleri ve ihtiyaçları neticesinde bu yüzyılda ülkeler, eğitim yoluyla araştıran, sorgulayan, toplumun beklentilerine cevap verebilen ve toplumu ileriye taşıyacak güçte olan kendini gerçekleştirmiş bireyler yetiştirme çabasıındadırlar. Bu sebeple her ülke eğitim sistemlerini ulusal ve uluslararası düzeyde değerlendirme çalışmaları yapmaktadır. Değerlendirme göstergeleriyle ülkelerin eğitim alanındaki konumu belirlenir ve değerlendirme sonuçları göz önüne alınarak eğitim sistemindeki eksiklikleri belirleme, tamamlama ve iyileştirmeler yapılır. Dünyadaki gelişmelere göre Türkiye’de de eğitim alanında çeşitli reformlar yapılmaktadır. Türkiye’de 2004-2005 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan Türkçe Öğretim Programında (1-5. Sınıflar) ilerlemeci eğitim felsefesi ve yapılandırıcı yaklaşım temel alınmıştır. Bu durumu 2006 yılında değiştirilen 6-8. sınıflar Türkçe Öğretim Programı takip etmiştir. Dolayısıyla programın hedeflerinde, öğretim yöntem-tekniklerinde, ölçme-değerlendirme anlayışında ve araçlarında kapsamlı değişiklikler yapılmıştır. Değişen eğitim felsefesi ve öğretim programı ders kitaplarının da yeni duruma göre güncelleştirilmesini gerekli kılmıştır.

2006 Türkçe Öğretim Programı’nda ölçme ve değerlendirmenin öğretim sürecindeki gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Programda, ölçme ve değerlendirme

uygulamaları öğretimin başında, öğretim sürecinde ve öğretimin sonunda olmak üzere üç aşamada ele alınmıştır. Eğitim ve öğretim sürecinin başında öğrencilerin derse yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi amacıyla tanılayıcı; süreç içinde öğretimin değerlendirilmesi, eksikliklerin giderilmesi ve düzenlenmesi için biçimlendirici; süreç sonunda ise başarının ölçülmesi, kazanımların ne düzeyde gerçekleştirildiğinin belirlenmesi için düzey belirleyici değerlendirmeler yapılmaktadır. Bu ölçme ve değerlendirmeler aracılığıyla sistem işlevsel duruma getirilmektedir. 2006 yılından sonra hazırlanmış tüm programlarda da ifade edilen bu süreç ve sonuç değerlendirme yaklaşımı ders kitaplarındaki hazırlık soruları, etkinlikler ve tema değerlendirme sorularıyla hayata geçirilmektedir. Türkçe ders kitaplarında, metne ve temaya yönelik düzenlenen hazırlık soruları, derse geçmeden önce öğrencilerin konu hakkındaki ön bilgilerini ortaya çıkararak derse hazırlanmasını sağlar. Ders işleniş sırasında, metin sonu soruları ve etkinlikler yoluyla öğrencilerin derse aktif katılımı sağlanır. Aynı zamanda dersin verimliliği hakkında öğretmene yol gösterici olmaktadır. Tema sonu değerlendirme çalışmaları dersin sonunda kazanımların ne düzeyde gerçekleştirildiğini belirlemeye yönelik geri bildirim sağlar. Bu bakımdan ders kitaplarındaki “temaya / metne hazırlık soruları” ön değerlendirme; “metin sonu soruları ve etkinlikler” izlemeye ve biçimlendirmeye yönelik değerlendirme; “tema değerlendirme soruları” ise düzey belirlemek amacıyla yapılan son değerlendirme olarak düşünülmektedir.

Çoklu değerlendirme anlayışı Türkçe öğretiminde klasik ölçme değerlendirme araçlarının yanında tamamlayıcı-alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanılmasını gerekli kılmıştır. Programdaki süreç değerlendirme anlayışı ve çeşitlenen değerlendirme araçlarıyla şüphesiz eğitim – öğretim süreci nitelikli hâle gelmektedir. Geleneksel ölçme değerlendirme anlayışının genellikle öğretimin sonunda yapılması, sadece sonucun ölçülmesi, bilgiyi hatırlamaya ve bulmaya, tek doğru cevabı vermeye yönelik olması bu anlayışın en önemli yetersizliklerini oluşturmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile önem kazanan tamamlayıcı ölçme değerlendirme anlayışı öğretimin bir parçası olması, sürecin ve sonucun beraber ölçülmesi, üst düzey becerilerin bir arada uygulanabilmesi yönüyle öne çıkmaktadır.

Öğretim programları ve ders kitaplarında yapılmış bu önemli değişiklikler uluslararası platformda yapılan değerlendirmelerin bir sonucu olarak karşımıza

çıkılmaktadır. Türkiye'nin de kurucu üyesi olduğu Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından yapılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) uluslararası düzeyde yapılan en kapsamlı eğitim araştırmalarından biridir. 2000 yılından itibaren üç yılda bir yapılan PISA uygulamasının hedefi, öğrencilerin okulda edindikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanabilme becerisini ölçmek; öğrencilerin eğitim hakkındaki kişisel görüşleri ile kendileri ve aileleri hakkındaki bilgilerini değerlendirmektir. PISA öğrenci evrenini, okul türüne bakılmaksızın okullarda öğrenim gören 7. sınıf ve üzerindeki tüm 15 yaş grubu oluşturmaktadır. PISA uygulamalarının yapıldığı her dönemde matematik, okuma becerileri ve fen alanlarından biri ağırlıklı alan olarak belirlenmektedir. Uygulamanın yapıldığı dönemde belirlenen okuryazarlık alanlarından birinin öne çıkarılması ve o alana odaklanması “ağırlıklı alan” olarak tanımlanmaktadır. 2000, 2006 ve son yapılan 2018 PISA uygulamasında “okuma becerileri okuryazarlığı” alanı ağırlıklı alan olarak belirlenmiştir.

Günümüzde okuma becerisinin önemi artmış, kapsamı ve niteliği değişmiştir. Teknolojinin hızlı ilerleyişi dijitalleşmenin etkisini büyötmüştür. Bunun sonucu olarak okuma alanına duyulan ihtiyaç geçmiş yüzyılda olduğu gibi yazılı materyalle sınırlı kalmamıştır. Dijital kaynaklardan yapılan okumalar da önem kazanmıştır. Modern birey için bilgiye ulaşmanın ve bilgiyi yaymanın yolları çeşitlilik kazanmış olsa da güvenilir veri kaynaklarına ulaşmak emek gerektiren zor bir faaliyet hâline gelmiştir. Birey, sorularına cevap ararken karşısına çıkan verilerin doğru ve bilimsel olduğunu denetleyebilmek için çoklu ve üst düzey okuryazarlık becerilerine sahip olmalıdır. PISA 2018 Türkiye Ön Raporunda, okuryazarlık kavramı için, “farklı kaynakların kullanılmasını, belirsizlik içinde yön bulabilmeyi, gerçek ve algı arasındaki farkı belirleyebilmeyi gerektirmektedir” ifadeleri kullanılmıştır. Bu bağlamda günümüzde çeşitli kaynaklarda ve dağınık bir şekilde karşılaştığımız bilginin yorumlanması, analizi ve eleştirel bir bakışla değerlendirilmesi, okumayı günlük bir ihtiyaç haline getirmiştir.

Okuma becerileri, kişinin hedeflerine ulaşmak, bilgi ve potansiyelini geliştirmek ve topluma katılmak amacıyla çeşitli şekillerde sunulan metinleri anlaması, kullanması, değerlendirmesi, ilişkilendirmesi ve metinler üzerine derinlemesine düşünmesidir (MEB, 2019a: 31). Bu bağlamda PISA 2018 değerlendirmelerinde bireyin metni okurken sergilediği bilişsel süreçler dört boyutta ele alınmıştır.

Tablo 1. 1 PISA 2018 okuma becerileri değerlendirme çerçevesinde tanımlanan bilişsel süreçler

Akıcı Okuma	Bilgiye ulaşma · Metindeki bilgileri tarama ve bulma · İlgili metinleri arama ve seçme
	Anlama · Gerçek anlamı ifade etme · Çıkarımları birleştirme ve çıkarımlar oluşturmak
	Değerlendirme ve derinlemesine düşünme · Niteliği ve güvenilirliği değerlendirme · Metnin içeriği ve biçimi üzerine düşünme · Uyuşmazlıkları belirleme ve uyuşmazlıkların üstesinden gelme

(MEB, 2019a: 33)

“Akıcı okuma” başlığı PISA 2018 değerlendirmesinde eklenmiş yeni bilişsel süreç boyutudur. Okuma akıcılığı, verilen bir metnin genel anlamını kavramak için kelimeleri ve metni doğru okuyabilme, sonrasında çözümleyebilme, ifade edebilme ve işleyebilme becerilerini kapsamaktadır (OECD, 2019b).

“Bilgiye ulaşma süreci” önceki PISA değerlendirmelerinde “bilgiye ulaşma ve hatırlama” olarak anılmaktaydı. Bu süreçte okuyucudan beklenen, metinde okuyucu için önemli olan bilgiye ulaşana kadar çeşitli okuma stratejileri uygulayabilmesidir. Metindeki bilgilere göz gezdirerek metni genel olarak anlaması, konuyla ilgili başlıkları ve metnin bölümlerini hızlıca taraması beklenmektedir. “İlgili metinleri arama ve seçme” alt başlığı genellikle dijital ortamda okuma yapan bireyin ihtiyaç duyabileceği bilişsel süreçtir. Okuyucunun gerekli bilgiye ulaşabilmesi için birden çok metinle çalışması ve uygun metin parçalarını belirlemesi hedeflenir.

PISA 2015 değerlendirmesinde “yorumlama” olarak tanımlanmış bir diğer bilişsel süreç “anlama”dır. Metnin uzunluğuna göre iki alt sürece ayrılan anlama sürecinde genel olarak okuyucudan beklenen, parçada verilen anlamı kavrayabilmesidir. “Gerçek anlamı ifade etme” alt sürecinde okuyucu, cümlelerde ya da kısa paragraflarda ifade edilenleri yorumlayabilmelidir. “Çıkarımları birleştirmek ve çıkarımlar oluşturmak” alt sürecinde okuyucu daha uzun metinleri kavrayabilmeli, farklı metin parçalarıyla ve cevaplaması beklenen sorularla metin arasında ilişki kurmalıdır. Birden

çok metin üzerinde çıkarımda bulunmalıdır. “Değerlendirme ve derinlemesine düşünme” PISA 2018 uygulamasında belirlenmiş en üst düzey bilişsel süreçlerdir. Bu süreçte okuyucular; metinlerin içeriğini, şeklinin niteliğini ve güvenilirliğini değerlendirebilmeli, metinlerdeki gerçek anlamın ya da çıkarımların ötesine gidebilmelidirler (OECD, 2019b).

PISA 2018’de okuma becerileri okuryazarlığı boyutlarını tanımlayan sekiz yeterlik düzeyi yer almaktadır (bk.: s. 21). Yeterlik düzeyleri, PISA değerlendirmesindeki soruların hangi düzeyde olduğunu belirleyen ölçütlerdir. Bu bakımdan ders kitabındaki soruların düzeylerinin tespit edilmesinde PISA okuma becerileri yeterlik düzeyleri değerlendirme ölçütü olarak kullanılabilir.

PISA uygulamalarındaki soru düzeyleri birbirinden farklıdır ve kolaydan zora; basitten karmaşığa doğru sıralanır. 6. düzeydeki sorular daha karmaşık ve üst düzey beceri gerektirirken 1a, 1b ve 1c düzeyindeki sorular alt düzeyi ölçer ve basit yapıları sorulardan oluşur. Okuyucu bir sonraki basamağa geçmek için soruları alt seviyeden başlayarak cevaplandırmalıdır.

PISA değerlendirmesinde 6. düzeyde yer alan öğrenci oranı oldukça düşüktür. OECD ortalaması %1,3’tür. Bilgilerin açıkça ifade edilmediği, öğrencilerin alışkın olmadığı 6. düzeydeki metinlerde eleştirel değerlendirmeler yapılması ve daha detaylı analiz edilmesi beklenmektedir. Okuyucunun sık rastlamadığı konularda hipotezler kurması ve metinlerdeki benzerlik ve farklılıkları ayırt etmesi bu düzeyde istenen becerilerdir.

En alt düzey olan 1c düzeyinin OECD ortalaması da %1,3’tür. 1c düzeyinde okuyucu, kısa ve bilgilerin açıkça verildiği cümlelerdeki anlamı kavraması beklenmektedir. En alt ve en üst düzeyde yer alan öğrenci oranı OECD ortalamalarında oldukça düşüktür. Buna rağmen OECD ortalamalarının 1a, 2, 3 ve nispeten 4. düzeyde yoğunlaştığı görülmektedir. OECD ortalamaları, 1a düzeyinde, %15; 2. düzeyde, %23,8; 3. düzeyde, %26,1; 4. düzeyde ise %18,8 oranlarındadır. Türkiye’nin okuma becerileri yeterlik düzeyi ortalaması OECD ortalamalarıyla benzer şekilde dağılım göstermektedir.

Tablo 1. 2 Türkiye'nin OECD ortalamasına göre okuma becerileri okuryazarlığı oranı

Düzeyler (%)	1c	1b	1a	2	3	4	5	6
Türkiye	0,7	6,3	19,1	30,2	26,9	13,5	3,1	0,2
OECD Ort.	1,3	6,2	15,0	23,8	26,1	18,8	7,3	1,3

Yeterlik düzeylerindeki öğrenci oranları ülkelerin PISA'daki genel sıralamasına göre daha önemli işleve sahip olmalıdır. Öğrencilerin neyi yaptıkları ve yapamadıklarının bir göstergesi olması yönüyle daha rasyonel veriler sağlamaktadır.

Günümüzde metinlerin yapısı, içeriği ve sunulduğu ortam çeşitlenmiştir. PISA değerlendirmelerinde “Okuma Becerilerinin Boyutları”ndan biri de metin türleri olarak tanımlanmıştır. Bilgi, medya, teknoloji, dijital, bilimsel okuryazarlık gibi pek çok okuryazarlık türlerinin ortaya çıkmasıyla PISA uygulamalarında da farklı metin türleri kullanılmıştır.

Tablo 1. 3 PISA 2018 değerlendirmesinde kullanılan metinlerin sınıflandırılması

Kaynak	Metnin Şekli	Metnin Türü	Etkileşim Şekli
· Tek kaynaklı metinler	· Devamı olan metinler	· Betimleme	· Durağan metinler
· Çok kaynaklı metinler	· Devamı olmayan metinler	· Hikâye	· Dinamik metinler
	· Karışık metinler	· Açıklama	
		· Tartışma	
		· Yönerge	
		· Etkileşim	

PISA 2009 uygulamasında metinler; metnin sunumu (basılı ya da elektronik olması), metnin sınırlılığı (bir yazar ya da birden fazla yazar tarafından beraber ve ya bağımsız şekilde yazılmış olması), metnin türü (betimleme, hikâye, açıklama, tartışma, yönerge, etkileşim) olarak üç ana başlıkta ifade edilmişken 2018 yılındaki uygulamada dijital ortamdaki metinlerin kullanılmasıyla dört başlık altında sınıflandırılmıştır.

PISA 2018 Türkiye Ön Raporu'na göre (MEB, 2019a),

Kaynak, tek bir üniteden/ kaynaktan alınan metinlerden ya da birden çok üniteden/ kaynaktan alınan metinlerden oluşabilir. Tek kaynaklı metinler, yazarı, yazılma zamanı, yayınlanma tarihi ve referans numarası belli olan metinlerdir. Basılı kitaplarda açıkça belirtilebilen künye, blog sayfalarında ve internet sitelerinde açıkça belirtilmeyebilir. Çok kaynaklı metinler, gazete haberleri ve yazıları, ders kitaplarına

alınan metinler, forum sitelerindeki soru-cevaplar ve yorumlar örnek gösterilebilir. Bu metinlerin yazarı, başlığı, yayınlanma tarihi, referans numarası birbirinden farklılık göstermektedir.

Bilgisayar tabanlı olarak uygulanan PISA 2018 değerlendirmesinde dijital metinler etkileşim şekillerine göre ikiye ayrılmıştır. Basılı metinlerdeki gibi az etkileşim gerektiren dijital metinlere “durağan metinler”; köprüler, bağlantı linkleri, e-posta ve anlık mesajlaşma gibi gelişmiş arama seçenekleriyle okuyucunun metinle ve başka metinlerle yüksek düzeyde etkileşimi sağlayan dijital metinlere ise “dinamik metinler” denilmektedir.

Metnin şekli üç başlıkta sınıflandırılmıştır. Makale, roman, hikâyeler, anı, inceleme yazıları, gazete yazıları gibi paragraflardan oluşan metinlere “devamı olan metinler”; liste, tablo, grafik, diyagram, reklam, afiş, katalog, indeks gibi birbiriyle bağlantılı listelerden oluşan ve görsel okuma becerisi gerektiren metinlere “devamı olmayan metinler”; resimli bir paragraf ve açıklayıcı bir göstergesi olan şemalar “karışık metinler” olarak adlandırılmaktadır. Karışık metinler, durağan ve dinamik metinlerin özelliğidir. Dijital metinler yazı, şema, tablo gibi pek çok öğeden oluşmaktadır.

PISA 2018 Ön Raporu’nda metin türlerinin “temel edebî amaçlara göre sınıflandırıldığı” belirtilmiştir. Bir nesnenin özelliklerini anlatan ve “ne” sorusuna cevap veren metinlere “betimleme metinleri”; hikâye, oyun, biyografi, gazetede ki vaka incelemeleri gibi “ne zaman” sorusuna cevap verebilen olay üzerine kurgulanmış metinlere “hikâye metinleri”; kavramların ve düşüncelerin basit ve özenli bir açıklamasını yaparak “nasıl” sorusuna cevap veren metinlere “açıklama metinleri”; bilimsel metinlerin ve fikir yazılarındaki önermelerin geçerli olup olmadığını eleştirel bir bakış açısıyla ortaya koyabilen “nasıl” sorusuna cevap vermeye yönelik metinlere “tartışma metinleri”; talimatname, kullanım kılavuzu, yemek tarifi gibi aşamalardan oluşan işlemlerin nasıl yapılacağı bilgisini içeren metinlere “yönerge”; anket, mülakat, sohbet, mektup, davetiye gibi metinlere “etkileşim metinleri” olarak tanımlanmıştır.

Alan yazında bilişsel alandaki ölçme-değerlendirmenin farklı sınıflandırmalarla yapıldığı görülmektedir (Bloom, 1956; Gagne, 1958; Biggs, Collis, 1982; Marzano, Pickering ve McTighe, 1993; Biggs, 1995; Smith Wood, Coupland, Stephenson,

Crawford ve Ball, 1996; Haladayna, 1997; Jonassen ve Tessmer, 1997; Norman Webb, 2002; Marzano ve Kendall, 2007).

Benjamin S. Bloom ve arkadaşlarının 1956 yılında hazırladığı bilişsel alan taksonomisi, hedef - kazanımların düzenlenmesinde ve ölçme - değerlendirmede yol gösterici olarak kabul görmekte ve kullanılmaktadır. Arı (2013), da araştırmasında orijinal ve yenilenmiş Bloom taksonomisinin uluslararası alanda en çok tanınan bilişsel alan sınıflandırması olduğunu vurgulamıştır. Altı basamaklı (Bilgi, Kavrama, Uygulama, Analiz, Sentez ve Değerlendirme) bir sınıflandırma olan Bloom taksonomisi çeşitli sebeplerden dolayı eleştirilmiştir. Bunun üzerine Anderson ve Krathwohl tarafından 2001 yılında revize edilerek iki boyutlu (Bilgi ve Bilişsel Süreç Boyutu) şekilde yapılandırılmıştır. Bilgi boyutu, “olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel” bilgiden oluşan dört kategoride gruplandırılmıştır. Bilişsel süreç boyutu ise basitten karmaşığa doğru sıralanmış “hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma” basamaklarından oluşan altı kategoride gruplandırılmıştır.

Yenilenmiş Bloom taksonomisinin iki boyutlu yapısı ve alt basamakların vurgulanması öğrenmenin karmaşık süreçlerini öne çıkarmıştır. Bu durum ölçme ve değerlendirme aşamasında performansa dayalı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Anderson (2005), ölçme araçlarının bir yazı, resim, yönerge gibi mateyallerden, soru kökünden ve yanıtlama biçimden oluştuğunu vurgulayarak ölçülecek hedefin doğasının önemli olduğunu ifade eder. Yenilenen taksonomi ile olgusal bilgiyi ölçen kısa cevaplı sorularda materyal kullanımının çok önemli olmadığını ancak yaratma basamağında olan genişletilmiş yanıt istenen sorularda ölçütlerin belirlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Yanıtların değerlendirilmesinde farklı hedeflerin farklı değerlendirme yaklaşımı gerektiğini ifade etmiştir. Anderson’un (2005), ölçme değerlendirmeyeyle ilgili açıklamaları revize edilen taksonominin yapılandırıcı yaklaşımın sınama durumlarıyla örtüştüğünü belirtmektedir.

Yapılandırıcı yaklaşımın gündemde olduğu bir dönemde yenilenen taksonomide, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını ve metabilişsel düşünmeyi sağlayacak düzenlemeler yapılmıştır. Bilgi boyutuna eklenen bilişüstü bilgi türü ile öğrencinin öğrenmesinden sorumlu hâle gelmesi hedeflenmiştir. Bu durum öz değerlendirme, öz düzenleme ve öz yansıtma gibi becerilerin kullanılmasını sağlar. Yapılandırıcı

yaklaşım ile gelişen performansa dayalı değerlendirme anlayışı ile YBT benzer durumları ifade etmektedir.

Araştırmanın giriş bölümünde, PISA okuma becerileri yeterlik düzeyleri ve Bloom'un güncellenmiş bilişsel alan taksonomisinin özellikleri genel hatlarıyla ortaya konulmuştur. PISA okuma becerileri yeterlik düzeyleri ve Bloom'un bilişsel alan sınıflandırması, sekizinci sınıf Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme sorularının ne düzeyde olduğunun tespit edilmesinde kullanılan ölçütler olarak belirlenmiştir. Uluslararası bir eğitim araştırması olan PISA uygulamasındaki yeterlik düzeyleri ve bilişsel alan taksonomisi, alan yazında kabul görmüş ölçütler olarak soruların değerlendirilmesinde referans olacaktır. Bu sebeple tema değerlendirme sorularının belirlenen iki ölçüte göre incelenmesi, soruların düzeylerinin belirlenerek hangi bilişsel alan olduğunun tespit edilmesi ve ölçütlerin birbirlerine karşılık gelme durumu araştırmanın konusunu oluşturmaktadır.

1.1 Problem Durumu

Hedefler, ulaşmak istediğimiz yeri öngörebilmemizi sağlayan yol işaretleridir. İnsanoğlunun enerjisini ve çabasını yönlendiren, motivasyon kaynağı olan belirlemiş olduğu hedefleridir. Planlı ve amaçlı bir iş olan öğretim süreci de genel ve özel hedeflerden meydana gelmektedir. Öğretimde hedefler, öğrencilerden neleri öğrenmeleri gerektiğine dair oluşturulmuş beklentilerdir. Eğitimin tanımında “istendik yönde davranış değişikliği meydana getirmek” ifadelerine yer verilmiştir. Bu bakımdan hedefleri, değişimin nasıl ve ne yönde olması gerektiğinin ifadeleridir şeklinde açıklayabiliriz.

Öğretmen, hedeflere nasıl ulaşılacağı konusunda öğrencileri yönlendirmelidir. Öğretmen, hedefleri gerçekleştirebilmek amacıyla öğretim ortamını düzenlemeli, öğrencilere öğrendiklerini hayata geçirebilecekleri yaşantılar sunmalı ve etkinlikler planlamalıdır. Öğretim ortamındaki her türlü etkinlik, materyal, ölçme-değerlendirme gereçleri hedeflere uygun düzenlenmeli ve programın felsefesini yansıtmalıdır.

Son dönemlerde yaşanan gelişmeler neticesinde Türkiye’de eğitim programlarında ve eğitim felsefesinde, öğretmenin mesleğe, derse ve öğrenciye bakış açısında önemli yenilikler yaşanmıştır. Bu yenilikler ve değişimler uluslararası eğitim değerlendirmelerinin bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye’nin PISA,

TIMSS, PIRLS gibi uluslararası değerlendirmelerden beklenen puanı alamaması ve düşük sıralamalarda olması eğitim alanında yapılan reformların temel sebebi olarak görölmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre bireyin ne kadar bilgi sahibi olduğu önemli değildir çünkü bilgi zamanın şartlarına ve bireye göre değişebilir. Önemli olan bireyin bilgiye hangi yaşantılar sonucu ulaştığı ve bilgiyi yeni durumlara ne derece uygulayabildiğidir. PISA uygulamasında da amaçlanan bireylerin öğrendiklerini kullanarak sorunları çözebilmeleri, yeni karşılaştıkları durumlara bilgilerini aktarabilmeleridir. Yapılandırıcı yaklaşım ve PISA'ya göre eski öğrenmeleri yeni durumlara transfer edebilmek, kişinin kendisine göre bilgiyi yapılandırabilmesi esas öğrenmedir. Bu durum “anamlı öğrenmeyi” sağlar. Krathwohl'a (2018) göre, Bloom taksonomisiyle amaçlanan durum, bilginin yalnızca hatırlama boyutunda kalmaması basitten karmaşığa doğru bir yol izleyerek olgusal bilginin ötesine geçilmesi ve problem çözmede kullanılması gerekmektedir. Bloom Sınıflandırmasında, “öğrenilenlerin kalıcılığıyla yakından ilişkili olan hatırlama, diğerleri de gittikçe daha fazla olmak üzere öğrenilenlerin transferi ile ilişkili olan anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratmadır” (Krathwohl, 2018: 85).

PISA değerlendirmesi ve Bloom bilişsel alan sınıflandırması ile yapılandırıcı yaklaşım arasında öğrenilenlerin gerçek yaşam durumlarına aktarılması ve bilgi edinme yöntemlerinin önemi noktasında önemli benzerlikler görölmektedir. Arı'nın (2013), yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink ve Dettmer taksonomilerinin uluslararası alanda tanınırlığını ortaya koyduğu araştırmasında, yenilenmiş Bloom ve Fink taksonomilerinin öğrenci merkezli eğitim anlayışına uygun olduğunu ifade etmesi dikkat çekici bir sonuçtur.

Öğretimde kullanılan materyallerin basılı ve yazılı kaynaklar olması okuma becerilerinin öne çıkmasına sebep olmaktadır. Öğrenci, öğretmen ve veli için ulaşması da kullanması da ekonomik olan ders kitapları, öğretim sürecindeki en önemli basılı materyaldir. Ders işleme sürecinde ve ölçme değerlendirmede ortak materyal olarak ders kitapları kullanılır. Ders kitapları, kazanımları doğrudan yansıttığı için programın hedeflerine uygun düzenlenmesi beklenmektedir. Bloom taksonomisi belirtke tablosu, kazanım ve etkinliklerin düzenlenmesi için kullanılan bir araç olarak önem kazanmıştır.

Öğretmen hedef-içerik düzenlemesi yaparak ders işlenişini planlayabilmekte ve “ne öğretileceği” sorusunu belirlemektedir.

Öğretim sürecinde hedef, içerik ve etkinliklerin belirlenmesinden düzenlenmesine kadar pek çok yerde kullanılan bilişsel alan sınıflandırması ile ülkelerin eğitim sistemlerinin yenilenmesinde ve politikaların belirlenmesinde etkili olan PISA uygulamaları günümüzde önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda yapılan çalışmaların eğitim sürecindeki yeri dikkat çekici olmaktadır.

Yenilenen ve değişen eğitim anlayışına ve programına rağmen Türkiye’nin uluslararası eğitim araştırmalarında beklenen düzeyde performans gösterememesi, özellikle okuma becerileri okuryazarlığı alanında düşük sonuçlar alınması çalışmanın temel problemini oluşturur. PISA 2015 araştırmasında okuma becerileri alanında ikinci ve daha üst düzey yeterliliklerdeki öğrenci oranı %60 iken bu oran PISA 2018 araştırmasında %73,9’a; matematik okuryazarlığı alanında PISA 2015’te oran %48,7 iken bu oran PISA 2018 araştırmasında %63,4’e yükselmiştir. Fen okuryazarlığı alanında ise PISA 2015’te %55,6 olan bu oran PISA 2018 araştırmasında %74,8’e yükselmiştir (PISA 2018 Ulusal Ön Raporu, 2019: 11). PISA 2018 uygulamasının sonuçları 2015 sonuçlarıyla karşılaştırıldığında görülen yükseliş eğitimde yapılan iyileştirmelerle ilgili önemli bir gösterge olarak değerlendirilmiştir (PISA 2018 Ulusal Ön Raporu, 2019: 11). Türkiye’nin son PISA uygulamasında gösterdiği performans olumlu olarak karşılanmış olsa da üst düzey performans gösteren öğrenci oranı düşüktür ve sonuçların genellikle 1., 2. ve 3. düzeylerde yoğunlaşmış olduğu görülmektedir. Öğrencilerin PISA’ya uygun sorularla karşılaşması; analiz, sentez ve değerlendirme yapabilecekleri problemler çözdürülmesi onların beceri düzeylerini artırmada fayda sağlar. Öğrencilerin PISA uygulamalarında başarı göstermesi için onları sınava uygun sorulara aşina etmek gerekmektedir. İstedığımız hedeflere ulaşmak, içeriği amaçlarımıza göre planlamaktan geçmektedir.

Belirtilen gerekçeler araştırmanın problemini ortaya koymaktadır. Bu durum MEB yayınları 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki tema değerlendirme sorularının PISA okuma becerileri yeterlik düzeylerine ve Bloom’un yenilenmiş bilişsel alan taksonomisine ne derece uyum sağladığı problemini sorgulatmaktadır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada 2020-2021 eğitim – öğretim yılı için MEB yayınları tarafından hazırlanmış 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme sorularının PISA okuma becerileri yeterlik düzeylerine ve Bloom’un yenilenmiş bilişsel alan taksonomisine göre incelenmesi amaçlanmıştır.

“Tema değerlendirme soruları PISA okuma becerileri yeterlik düzeylerine ve Bloom’un yenilenmiş bilişsel alan taksonomisine göre nasıl dağılım göstermektedir?” sorusu araştırmanın problem cümlesi olarak belirlenmiştir. Problem cümlesinden yola çıkarak araştırmanın alt problemleri oluşturulmuştur.

8. sınıf Türkçe ders kitabındaki,

1. Tema değerlendirme sorularının, PISA okuma becerileri yeterlik düzeylerine göre dağılım yüzdesi nedir?
2. Tema değerlendirme sorularının, YBT bilişsel alan sınıflandırmasına göre dağılım yüzdesi nedir?
3. Tema değerlendirme soruları, PISA okuma becerileri yeterlik düzeylerine göre nasıl dağılım göstermektedir?
4. Tema değerlendirme soruları, YBT bilişsel alan basamaklarına göre nasıl dağılım göstermektedir?
5. Tema değerlendirme sorularına göre PISA okuma becerileri yeterlik düzeyleriyle YBT bilişsel alan sınıflandırmasının birbirlerine karşılık gelme durumu nedir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Ders kitapları, ders işleme sürecinde öğretmene ve öğrenciye yardımcı bir araç olmanın yanı sıra öğretim programının temel öğelerinden biri olan sınama durumlarını da yansıtan önemli bir ders materyalidir. Kitapta yer verilen etkinlik ve tema sonu değerlendirme çalışmalarıyla sınama durumlarını gerçekleştirme hedeflenir. Yapılandırmacı yaklaşımın gereği olan ürün ve süreç değerlendirme anlayışı da metin önü ve sonu etkinlikleriyle ve tema sonu değerlendirme çalışmalarıyla ekonomik bir şekilde hayata geçirilmektedir.

Yapılan araştırmalarda Türkçe dersinin, diğer derslerde başarılı olmanın ön koşulu olarak görüldüğü ve disiplinlerarası yaklaşımda etkili olduğu belirtilmektedir.

Güneyli vd.nin (2010), yaptığı nicel çalışmada, Türkçe dersi ile tüm dersler arasında anlamlı bir ilişki gözlemlendiği ve Türkçe ile Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, İngilizce ve Müzik dersleri arasındaki korelasyonun yüksek çıktığı saptanmıştır ($r= 0.77$ ve üzeri). Kaya'nın (2017), araştırmasında okuma becerileriyle Fen Bilimleri okuryazarlığı arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Araştırmada öğrencilerin okumaya ve Türkçe becerilerinin arttırmaya yönelik her türlü kaynakla desteklenmesi Fen Bilimleri okuryazarlığını olumlu yönde etkilediği vurgulanmıştır. Diğer derslerin de temelini oluşturan Türkçe dersinin en çok kullanılan öğretim aracı olan ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme çalışmalarının programı yansıttığı kadar üst düzey bilişsel süreçleri de etkili bir şekilde yansıtmaması beklenmektedir. Bu bağlamda Türkçe ders kitaplarındaki sınav araçlarının öğrenme – öğretme sürecine yön verme durumunun araştırılması gerekmektedir.

Bu çalışmada ise -Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı- PISA'da okuma becerileri yeterlik düzeylerine ve bilişsel alan sınıflandırmasındaki ölçütlere göre tema sonu değerlendirme çalışmalarının ne düzeyde olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

Türkiye'de PISA uygulamalarının sonuçları ülkenin bulunduğu sıralamalar üzerinden pek çok defa tartışılmıştır. Ancak öğrencilerin ne yapabildiği ve ne kadar yapabildiği üzerine eleştirilerin geliştirildiği nadiren görülmektedir. Bu bakımdan PISA yeterlik düzeyleri, öğrencilerin neyi ne kadar yapabildiğini ifade eden ölçütler olarak önem kazanmaktadır. Aydın (2020), çalışmasında PISA ve TIMSS sınavlarında alt düzey beceriler gösteren öğrenci oranının fazla olduğunu ve yeterlik düzeylerine ilişkin sonuçların, ülkenin OECD ortalamasına göre bulunduğu sıralamadan daha dikkat çekici olması gerektiğini ifade etmiştir. Benzer bir şekilde Yeşilyurt (2020), uluslararası sınavların küçümsenmemesi gerektiğini ifade ederek sınavların eğitim çıktısı olarak önemli veriler gösterdiğini belirtir. Araştırmamız da bu yönüyle öne çıkmakta ve üst yeterlik düzeyinde olan Türk öğrenci oranının artırılabilmesi için ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesine yönelik öneriler sunmaktadır.

Türkçe ders kitaplarıyla ilgili şimdiye kadar çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar PISA ve Bloom sınıflandırması ölçütlerinin ayrı ayrı değerlendirilmesiyle oluşturulmuştur. Yalnızca Demiral ve Menşan (2017), “Sekizinci Sınıf Türkçe Dersinin PISA Okuma Becerilerine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmada lisansüstü eğitim gören ve öğretmenlik tecrübesi olan altı kişiden uzman desteği alarak PISA okuma

becerileri yeterlik düzeylerini Bloom'un bilişsel taksonomisi temel alınarak yeniden yorumlamışlardır.

PISA ölçütleri temel alınarak yapılmış çalışmalar: ders ve çalışma kitaplarındaki soruların incelenmesi, Coşkun (2013); İnce ve Gözütok (2012); Türkçe ders kitaplarının diğer ülkelerin ana dili öğretim kitaplarıyla karşılaştırılması, Bozkurt, Uzun, Lee (2015); Türkçe öğretim programlarının ve kazanımların incelenmesi, İşeri (2019); İnce (2016); Batur ve Ulutaş (2013); Türkçe öğretim programlarının PISA'ya katılmış olan başka ülkelerin ana dili öğretim programlarıyla karşılaştırılması, Yıldız (2015); Aslantaş (2017); merkezî sınavların PISA düzeylerine göre incelenmesi, Aşıcı, Baysal ve Erkan (2012); Tuzlukaya (2019).

Bloom taksonomisinin bilişsel alan sınıflandırmasına göre yapılmış bazı çalışmalar: Türkçe ders kitaplarındaki soruların incelenmesi, Kaya (2005); Özdemir (2011); Kurnaz (2013); Tüm (2016); Durukan ve Demir (2017); Sezgin ve Özilhan (2019); Türkçe öğretim programlarının bilişsel alan basamaklarına göre incelenmesi, Arı (2018); Çerçi (2018) gibi konularda çalışmalar yapılmıştır.

Bu araştırmada ise her iki ölçüt referans alınarak 2020 – 2021 yılı için MEB tarafından hazırlanmış 74 tema değerlendirme sorusu incelenmiş ve ölçütlerin birbirini karşılama durumu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmanın veri kaynağı, PISA evrenini oluşturan 7. sınıf ve üzerindeki 15 yaş grubu öğrencilerini temsil edeceği düşünüldüğünden sekizinci sınıf Türkçe ders kitabıyla; PISA soru türlerini oluşturan çoktan seçmeli, açık uçlu soruları temsil edecek tema sonu değerlendirme sorularıyla oluşturulmuştur.

Sekizinci sınıf Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme sorularının hem PISA okuma becerileri yeterliklerine hem de Bloom'un yenilenmiş bilişsel alan taksonomisine göre incelenmesi soruların hangi bilişsel düzeyi yansıttığı hakkında bilgi vermektedir. Bu amaçla, çalışmanın ders kitabı hazırlayan ölçme-değerlendirme uzmanlarına, Türkçe Eğitimi uzmanlarına ve öğretmenlerine, disiplinlerarası çalışmalar yapan araştırmacılara önemli bir veri kaynağı sağlayacaktır.

1.4 Sayıtlar

Sekizinci sınıf Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme sorularının, PISA okuma becerileri yeterlik düzeyleri ve yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel alan basamakları dikkate alınarak hazırlandığı varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

Çalışma,

- 2020 – 2021 eğitim-öğretim yılı için MEB tarafından hazırlanmış 8. Sınıf Türkçe ders kitabında yer verilen 74 tane tema değerlendirme sorusuyla ve soruların düzeyini belirlemede,

- OECD tarafından hazırlanmış PISA sınavında soru ve öğrenci seviyesi belirlemede kullanılan okuma becerileri yeterlik düzeyi ölçeğiyle,

- Bloom'un yenilenmiş bilişsel alan taksonomisiyle sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı, PISA, (Programme for International Student Assessment) Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organisation for Economic Co-Operation and Development-OECD) tarafından düzenlenen ve 2000 yılından itibaren 15 yaş grubundaki öğrencilere üç yılda bir uygulanan dünyanın en büyük eğitim araştırmalarından biridir.

Bilişsel Alan: Zihinsel süreçler yoluyla; okuduğunu anlama, bilgiyi hatırlama, tanıma, bilgiler üzerinde işlem yapma, problem çözme gibi bilginin edinilmesi ve uygulanmasıyla ilgili alanı kapsar.

Ders Kitabı: Belli bir dersin öğretimi için ve belli bir düzeydeki öğrencilere yönelik yazılan; içeriği öğretim programına uygun olan, incelemesi yapılmış ve onaylanmış temel kaynaktır (Ceyhan ve Birol, 2005: 16).

Tema Değerlendirme Sorusu: İşlenen metinlerle ilgili tüm etkinliklerden sonra öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşma düzeyini belirlemek amacıyla farklı soru türlerinden oluşan ve her tema sonunda bulunan ünite değerlendirmesi / tema sonu ölçme ve değerlendirme bölümlerini kapsamaktadır (Göçer, 2008: 199).

Okuma Becerisi: Kişinin hedeflerine ulaşmak, bilgi ve potansiyelini geliştirmek ve topluma katılmak amacıyla çeşitli şekillerde sunulan metinleri anlaması, kullanması, değerlendirmesi, ilişkilendirmesi ve metinler üzerine derinlemesine düşünmesidir (PISA 2018 Ulusal Ön Raporu, 2019: 31).

Okuryazarlık: Öğrencilerin temel konu alanlarındaki çeşitli durumlarda karşılaştıkları problemleri tanımlarken, yorumlarken ve çözerken, bilgi ve becerilerini kullanma, analiz etme, mantıksal çıkarımlar yapma ve etkili iletişim kurma yeterlilikleri olarak ifade edilmektedir (PISA 2015 Ulusal Raporu, 2015: 6).

Ölçme: Ölçme bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip oluşmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir. Ölçme bir betimleme işlemidir (Tekin, 2004: 31).

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

BÖLÜM 2

2 ALAN YAZIN

Araştırmanın bu bölümünde ilk olarak PISA uygulamasından ve PISA ile ilgili kavramlardan; Bloom taksonomisinden ve değişikliklerinden; ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından bahsedilmiştir. Söz konusu alanlarla ilgili temel kavramlar ve araştırmacıların görüşleri ifade edilmiştir. Sonrasında PISA ve Bloom taksonomisiyle ilgili Türkçe eğitiminde ve diğer alanlarda yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.1 PISA Nedir?

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organisation for Economic Co-Operation and Development-OECD) tarafından düzenlenen ve 2000 yılından itibaren 15 yaş grubundaki öğrencilere üç yılda bir uygulanan dünyanın en büyük eğitim araştırmalarından biridir.

PISA uygulamalarının temel amacı, öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanma becerilerini ölçmek olarak açıklanmıştır (MEB, 2019a: 33). PISA uygulamasının hedefi hakkında genel olarak denilebilir ki öğrencilerin fen, matematik ve okuma becerileri alanlarında okulda edindikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanabilme becerisini ölçmek; öğrencilerin eğitim hakkındaki motivasyonları, amaçları, kişisel görüşleri ile kendileri ve aileleri hakkındaki bilgilerini değerlendirmektir.

Fen, matematik ve okuma becerileri alanlarında, öğrencilerin başarı düzeylerini ölçen bir sınav olması sebebiyle PISA diğer uluslararası değerlendirmelere göre daha fazla öne çıkmaktadır. PISA’da yalnızca sözü geçen üç beceri alanı ölçülmemektedir. Yapılan anketler aracılığı ile öğrenci-okul; öğrenci-veli ilişkisine yönelik veriler de elde edilmektedir. Bu veriler aracılığı ile ülkelerin gelişmişlik düzeyleri, eğitime yaptıkları yatırımlar ve attettikleri değer ortaya çıkmaktadır. Bu sebeple ülkeler için PISA değerlendirmeleri birer eğitim göstergesi ve çıktısı olarak yorumlanır.

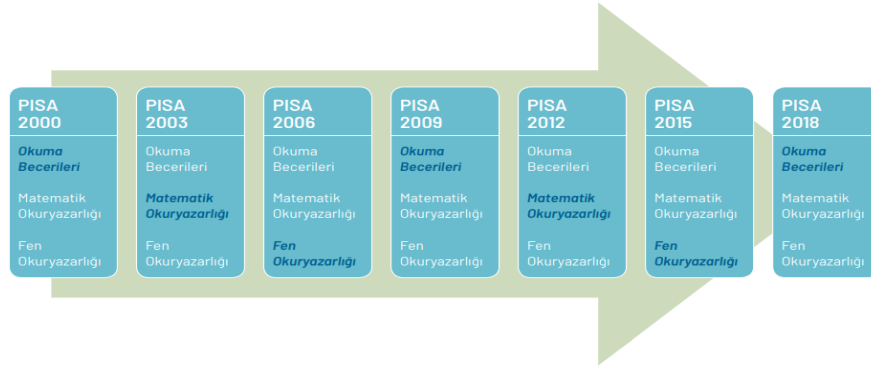
PISA değerlendirmelerinde ölçülen başlıca göstergeler şu şekilde ifade edilmiştir:

1. Öğrencilerin bilgi ve becerilerinin profilini ortaya çıkaracak göstergeler.

2. Öğrencilerin becerilerinin PISA’da anketler aracılığıyla toplanan değişkenlerle ilişkisinin nasıl olduğuna yönelik göstergeler.

3. Öğrenciler arası ilişkiler ve okullar arası ilişkilere yönelik göstergeler (MEB, 2019a: 21).

Türkiye’nin PISA sınavlarındaki sürecine baktığımızda, ilk kez 2000 yılında yapılmış olan PISA uygulamasına Türkiye 2003 yılında katılmıştır. 2018 yılında yapılan son PISA değerlendirmesiyle beraber yedi sınav yapılmıştır. Üç yıl arayla yapılan PISA uygulamasında her yıl ağırlıklı alan belirlenmektedir.



*Ağırlıklı alanlar italik yazılmıştır. (MEB, 2019a: 21)

Şekil 2. 1 PISA döngülerinde temel ve ağırlıklı alanlar

PISA değerlendirme örnekleminin geniş olması, ülkelerin eğitim alanında dünyadaki diğer ülkelerin arasındaki yerini göstermesi bakımından önemlidir. Türkiye’nin ilk kez katıldığı 2003 yılında yapılan PISA uygulamasına 30’u OECD üyesi olan, 11’i OECD üyesi olmayan 41 ülkeden çeyrek milyonun üzerinde öğrenci katılırken (EARGED, 2005) son yapılan PISA 2018 uygulamasına, 37’si OECD üyesi olmak üzere 79 ülkeden yarım milyondan fazla (600.000’den fazla) öğrenci katılmıştır (MEB, 2019a). Türkiye açısından ise PISA 2003 değerlendirmesine 4855 öğrenci katılırken PISA 2018’e 6890 öğrencinin katılım gösterdiği belirtilmiştir. Böyle büyük bir örnekleme sahip olması sınav sonuçlarının genellenebilirliğini sağlamaktadır.

Eğitim alanında yaşanan teknolojinin büyük etkisi PISA uygulamalarına da yansımıştır. PISA 2015 uygulamasında ilk kez bilgisayar tabanlı değerlendirme yapılmıştır. 2015 yılındaki ilk bilgisayar tabanlı değerlendirmeye 72 ülkeden 57’si katılmıştır. Her dönemde daha da genişleyen örneklemiyle PISA 2018 uygulamasındaki bilgisayar tabanlı değerlendirmeye ise 79 ülkeden 70’i katılmıştır.

Kâğıt-kalem testlerine göre daha farklı beceriler isteyen bilgisayar tabanlı değerlendirme için öğrencilerin okuma alışkanlıklarını çeşitlendirmesi gerekmektedir.

Genel anlamda PISA değerlendirmelerini ilk yapıldığı dönemden günümüze kadar incelendiğimizde yaşadığımız bu hızlı çağa göre sürekli yenilendiğini ve değiştiğini ifade edebiliriz. Uluslararası sınavlar; bilgi toplumunun, eğitim açısından dünyada ve Türkiye’de nerede olduğunu görebilmek adına önemlidir.

2.1.1 Okuryazarlık ve PISA Okuma Becerileri Okuryazarlığı

Günümüzde geleneksel okuryazarlık algısı değişmiştir, okuma yazma bilmek anlamının yanında okuryazarlık “en temel anlamda o metin ile bir ilişki kurma yolu/biçimi olarak da anlaşılabilir” (Aydın, 2017: 18). Okuryazarlık; bilgi, medya, bilim, fen, matematik, tarih, sinema, teknoloji, okuryazarlıkları gibi türleri olan kapsamlı bir kavramdır. Bu bağlamda okuma becerileri ve PISA açısından ele aldığımızda okuryazarlık; genel anlamıyla bir metni okuyup yüzeysel anlamını tespit etmenin ötesinde alt metni fark etme, yazarın amacı hakkında mantıklı fikir yürütme ve metni oluşturan öğeleri takip edebilme becerilerini gerektirmektedir.

PISA değerlendirmelerinde de basit ve geleneksel bir okuryazarlık kavramından bahsedilmez. Öğrencilerin, ön bilgilerini okuma aşamasında etkili kullanması ve yeni fikirlerle bütünleştirmesi beklenmektedir. Bu bağlamda “yüzey okuma anlayışı önemli olsa da yeterli değildir, okulda ve toplumda bir yazarın ifade edilen yargıları açıklamasını ve savunmasını beklediğimiz gibi bir okuyucunun sunulan fikirleri analiz etmesini, değerlendirmesini ve genişletmesini de bekleriz” (Applebee vd., 1987: 9).

PISA uygulamalarında okuryazarlık kavramı üzerine neredeyse her dönem farklı tanımlar yapılmıştır. Genellikle okuryazarlığın PISA’daki tanımlamalarında, yaşam boyu gelişen bir beceri olması ve süreklilik ifade etmesi vurgulanmaktadır. Bununla beraber beceri alanlarında öğrenilen terim ve kavramların yeni durumlara aktarılabilmesi ve farklı becerilerle bütünlük oluşturabilmesi tanımlarda öne çıkmaktadır.

PISA değerlendirmelerinde okuryazarlık kavramı:

PISA 2000 uygulamasında “kişinin hedeflerine ulaşmak, bilgi ve potansiyelini geliştirmek ve topluma katılmak için yazılı metinleri anlama, kullanma ve yansıtma

kapasitesi”; PISA 2003 uygulamasında “öğrencilerin temel derslerde kullandıkları bilgi ve becerileri gerekli oldukları yer ve zamanda kullanabilme, çeşitli durumlardaki problemleri analiz edebilme, muhakeme edebilme, elde ettiği sonuçları etkili bir şekilde sunabilme gücü”; PISA 2006’da “öğrencilerin temel konu alanlarındaki çeşitli durumlarda karşılıklarına çıkan problemleri yorumlarken ve çözerken bilgi ve becerilerini kullanma, analiz etme, metıksal çıkarımlar yapma ve etkili iletişim kurma yeterlikleri”; PISA 2009, 2012 ve 2015’te “öğrencilerin bilgilerini günlük yaşamda kullanmak, mantıksal çıkarımlar yapmak, çeşitli durumlarla ilgili problemleri yorumlamak ve çözmek için öğrendiklerinden çıkarımlar yapma kapasitesi” olarak benzer şekillerde yorumlanmıştır.

Son yapılan PISA 2018 değerlendirmesinde teknolojinin getirdiği bilgi çeşitliliğinin güvenilir bilgiye erişebilmeyi engellemesi üzerinde durulmuş ve okuryazarlık tanımının içeriğini farklılaştırmıştır. PISA 2018’de okuryazarlık “farklı kaynakların kullanılmasını, belirsizlik içinde yön bulabilmek, gerçek ve algı arasındaki farkı belirleyebilmek” olarak ifade edilmiştir.

Okuma becerileri açısından okuryazarlık kavramı genel anlamda temel alanlarda edinilmiş bilgilerin günlük yaşamda etkili ve doğru bir şekilde uygulanmasını ve derinlemesine çıkarımda bulunarak okumalar yapılmasını ifade etmektedir.

2.1.2 Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri

PISA raporlarında, ölçülen beceri alanlarıyla ilgili öğrenci yeterlik düzeyleri tanımlanmıştır. Yeterlik düzeyi, bireylerin yetenekleriyle alanı ölçen sorulardan oluşan test maddelerine verdikleri yanıtlar arasındaki ilişki olarak tanımlanır. Bir başka deyişle, öğrencilerin yetenekleri ve maddelerin zorluk dereceleri aynı ölçek üzerinde kestirilir ve karşılaştırılır. Dolayısıyla yeterlik düzeyleri, okuma becerileri alanındaki soruların değerlendirilmesinde bir ölçüt oluşturmaktadır.

Yeterlik düzeyleri ile öğrencilerin başarılı veya başarısız oldukları durumların hangileri olduğu belirlenmektedir. Her düzeyde farklı okuryazarlık profiline sahip öğrencileri ifade eden açıklamalar bulunmaktadır. PISA 2018 değerlendirmesinde okuma becerileri alanında sekiz yeterlik düzeyi tanımlanmıştır:

Tablo 2. 1 PISA 2018 okuma becerileri yeterlik düzeyleri

Düzyey	Alt Puan Limiti	Yeterlik Düzyeyinde Bulunan Öğrenci Davranışları
6	698	Bu düzyeydeki öğrenciler, istenilen bilginin metin içerisinde saklı olduğu uzun ve soyut metinleri anlayabilirler. Bilginin nasıl kullanılacağına karar vermek için çeşitli ölçütler kullanabilir, bilgilerin benzer ve zıt yönlerini karşılaştırabilir ve bu bilgileri bir araya getirebilirler. Dış ölçütler kullanarak metnin kaynağı hakkında derinlemesine düşünebilirler. Bilginin kaynağı ve geçerliğiyle ilgili ipuçları aracılığıyla metinler arasındaki uyumsuzlukları belirleyebilirler. Metinler arası tutarsızlıkları çözebilir, farklı metinlerdeki bilgilerin benzer ve zıt yönlerini karşılaştırabilirler.
5	626	Bu düzyeydeki öğrenciler, uzun metinlerde konuyla ilgili saklı bilgileri bularak bu metinleri kavrayabilirler. Kapsamlı metinlere yönelik derin bir anlayış göstererek farklı akıl yürütme yöntemlerini kullanabilirler. Çeşitli metin veya kaynaklarda yer alan bilgiler ile soru arasında ilişkiyi kurarak soruları cevaplayabilirler. Belli bilgilerden yola çıkarak hipotezler oluşturabilir ya da var olan hipotezlere ilişkin değerlendirme yapabilirler. Karışık ve soyut ifadelerin olduğu durumlarda gerçek ile algı arasındaki ayrımı yapabilirler. Çeşitli ipuçlarından yola çıkarak verilen bilginin kaynağının ya da içeriğinin objektifliğini değerlendirebilirler.
4	553	Bu düzyeydeki öğrenciler, bir veya birden çok metinde yer alan uzun paragrafları anlayabilirler. Metni bir bütün olarak ele alarak dile dayalı farklılıkları yorumlayabilirler. Çeşitli kaynaklardan yola çıkarak farklı bakış açılarını karşılaştırabilir ve sonuç çıkarabilirler. Metne yerleştirilmiş bilgileri arayabilir, bu bilgilere ulaşabilir ve bir araya getirebilirler. Bilginin uygunluğunu değerlendirmek için çıkarımlar yapabilirler. Metnin dikkat çekici özelliklerinden yola çıkarak yazarların kendi fikirlerini aktarmak için kullandıkları ifadeleri belirleyebilirler. Çeşitli metinlerde açıkça ifade edilen iddiaları kıyaslayabilir ve kriterlere göre bilgi kaynağının güvenilirliğini değerlendirebilirler.
3	480	Bu düzyeydeki öğrenciler, açık şekilde sunulmadığı durumlarda da metnin genel anlamını ifade edilebilirler. Bilgileri derleyebilir, basit ve ileri düzyeyde çıkarımlar yapabilirler. Çok uzun olmayan metinlerin ana düşüncesini belirlemek, ilişkileri anlamak, bir kelime veya ifadenin anlamını çıkarmak için metnin farklı bölümlerindeki bilgileri bir araya getirebilirler. Çeşitli kriterlere göre elde edilen bilgiler arasındaki ilişkileri anlayabilirler. Bu düzyeydeki öğrenciler, bir veya birkaç metin üzerine derinlemesine düşünebilirler. Sunulan bilgilerden yola çıkarak farklı yazarların bakış açılarını kıyaslayabilirler.
2	407	Bu düzyeydeki öğrenciler, orta uzunluktaki metinlerin ana düşüncesini belirleyebilirler. Gerekli bilgilerin açıkça verilmediği durumlarda metnin belirli bir bölümündeki ilişkileri anlayabilir ve bir bölümünden anlam çıkarabilirler. Birkaç sayfalık metin içerisinde konu ile ilgili sayfayı bulabilir ve konuyla ilgili düzyeylerini artırabilirler. Gerekli bilgilerin açıkça verildiği durumlarda orta uzunluktaki metinlerin genel amacı ve belirli detaylar üzerine derinlemesine düşünebilirler. İddiaları karşılaştırabilir ve bu iddiaları destekleyen düşünceleri belirleyebilirler.
1a	335	Bu düzyeydeki öğrenciler, cümlelerin veya kısa paragrafların gerçek anlamını kavrayabilirler. Aşına oldukları konularda yazılmış metinlerin ana fikrini ve yazarın amacını anlayabilirler. Metinde verilen bilgiler arasında basit bağlantılar kurulabilir. Birkaç sayfalık metinler içinde ilgili sayfayı bulabilir ve kısa metinlerde yer alan bir bilgilere ulaşabilirler. Bilgilerin açıkça sunulması durumunda metinlerin genel amacı ve nispeten önemli bilgileri üzerinde (metnin ana fikri gibi) derinlemesine düşünebilir.
1b	262	Bu düzyeydeki öğrenciler, basit cümlelerin gerçek anlamlarını değerlendirebilirler. Soru ve/veya metindeki bilgiler arasında basit bağlantılar kurarak metinlerin gerçek anlamını yorumlayabilirler. Tek bir cümle, kısa bir metin veya basit bir listede istenen bilgileri tarayabilir ve bulabilirler. Açık bir şekilde istendiğinde birkaç sayfalık metin içerisinde ilgili sayfayı bulabilirler.
1c	189	Bu düzyeydeki öğrenciler, kısa ve basit cümlelerin anlamını kavrayabilirler. Sınırlı bir süre içinde açık, basit ve somut amaçlar için okuma yapabilirler.

(MEB, 2019a: 36-37)

2.2 Bloom Taksonomisi

Bu başlıkta orijinal ve yenilenmiş taksonomi hakkında kuramsal çerçeveye yer verilmiş ve taksonomiler arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmuştur.

2.2.1 Orijinal Bloom Taksonomisi

Taksonomiler; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak üç alanda düzenlenmiş öğrenmelerin, basitten karmaşığa doğru aşamalı olarak düzenlenmesini içermektedir. Öğrenci davranışlarının nasıl düzenlenmesi gerektiği üzerine günümüze kadar pek çok taksonomi geliştirilmiştir. Benjamin S. Bloom ve arkadaşları da 1956 yılında “Eğitimdeki Hedefler Taksonomisi, Eğitimin Amaçları ile İlgili Bir Sınıflandırma, El Kitabı I: Bilişsel Alan” adıyla eğitim hedeflerinin sınıflandırılmasına ilişkin bir yaklaşım geliştirmişlerdir.

“Bloom Taksonomisi” ve “Bilişsel Alan Taksonomisi” olarak yaygınlaşan taksonomi, eğitim programları geliştirme ve ölçme – değerlendirme çalışmalarına temel oluşturmuştur. Bilişsel alan taksonomisi el kitabı çeşitli dillere çevrilmiş ve uluslararası eğitim araştırmalarında en çok yararlanılan sınıflandırılmalardan birisi olmuştur. Türkiye’de de kabul gören taksonomi üzerine pek çok araştırma yapılmıştır.

Bloom’un bilişsel alan sınıflandırması eğitim programlarının, hedef-kazanımların düzenlenmesinde öğretmenlere ve eğitim bilimcilere yol gösterici bir taksonomi olarak ortaya çıkmıştır. Fakat bu özelliğinin yanı sıra soruların düzeylerinin belirlenmesinde de sınıflandırmanın kullanılması yaygınlaşmıştır. Bloom taksonomisi, her ne kadar eğitim öğretim hedeflerinin sınıflamasına yönelik olsa da gerek öğretmenler gerekse araştırmacılar tarafından özellikle bilişsel alandaki soru seviyelerinin belirlenmesinde de kullanılmaktadır (Dindar ve Demir, 2006: 90). Öğretmenlerin farklı bilişsel düzeyleri ölçebilecek sorular geliştirme konusunda duydukları ihtiyaç, taksonomilerin kullanılmasına zemin hazırlamıştır.

Basitten karmaşığa doğru aşamalı olarak düzenlenen orijinal Bloom taksonomisi altı bilişsel basamaktan oluşmaktadır: Bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme. Tek boyutlu olan orijinal Bloom taksonomisinin basamakları ön koşullu olarak düzenlenmiştir. Buna göre birey, en alt düzeyden başlayarak üst düzeye doğru adım adım bilişsel becerileri sağlamalıdır.

Tablo 2. 2 Orijinal Bloom taksonomisinin basamakları

1. Bilgi
Belirli bir alana özgü bilgiler
Terimler bilgisi
Olgular bilgisi
Belirli bir alana özgü yöntem ve araçlar bilgisi
Alışılar bilgisi
Yönelimler ve aşamalı diziler bilgisi
Sınıflama ve kategoriler bilgisi
Ölçütler bilgisi
Yöntemler bilgisi
Belirli bir alana özgü genellemeler ve soyutlamalar bilgisi
İlke ve genellemeler bilgisi
Kuram ve yapılar bilgisi
2. Kavrama
Çevirme
Yorumlama
Yordama
3. Uygulama
4. Analiz
Öğelerin analizi
İlişkilerin analizi
Örgütsel ilkelerin analizi
5. Sentez
Özgün bir içerik oluşturma
Bir plan ya da işlemler takımı önerisi oluşturma
Soyut ilişkiler takımı geliştirme
6. Değerlendirme
İç ölçüte göre yargılama
Dış ölçüte göre yargılama

(Krathwohl, 2002: 213)

2.2.2 Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

Hedef - kazanımların, soruların ve öğrenme içeriğinin bilişsel düzeylere göre sınıflandırılmasında en çok kullanılan Bloom taksonomisine çeşitli eleştiriler yöneltilmesinden dolayı taksonomi, Anderson ve Krathwohl tarafından 2001 yılında revize edilerek iki boyutlu şekilde yapılandırılmıştır: Bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutu.

Bloom taksonomisinin yenilenmesinin temelinde iki nedeni bulunmaktadır. Birincisi, eğitimcilerin orijinal taksonomiye tekrar odaklaşmalarının sağlanmaya çalışılmasıdır. İkinci sebep, 1956'dan bu yana Amerika ve dünyadaki gelişmelerin, gelişim ve öğrenme psikolojisi, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme - değerlendirme ile ilgili çağdaş bilgilerin bu taksonomiyle birleştirilmesi ihtiyacının doğmasıdır (Bümen, 2006: 4). Yeni yüzyılda eğitim alanında yeni düşünceler geliştirilmesi; öğrenciye ve öğretmene bakış açısının değişmesi, ülkelerin eğitim felsefelerini ve öğrenme hedeflerini değiştirmelerine sebep olmuştur.

Tek boyuttan oluşan orijinal taksonominin bilgi boyutunda, fiil ve isim bir arada verilmekteydi. Taksonominin diğer basamaklarında bilgi boyutunda olduğu gibi fiiller ve isimlerden oluşan yapılar olmaması çelişki yaratmıştır. Bilgi basamağı hem en temel düzey bilişsel süreç hem de bilgi türü olarak kullanılması taksonominin eleştirilen bir yönü olarak değerlendirilmiş ve yenilenen taksonomi isim ve eylem yapılarına göre iki boyutlu olarak düzenlenmiştir.

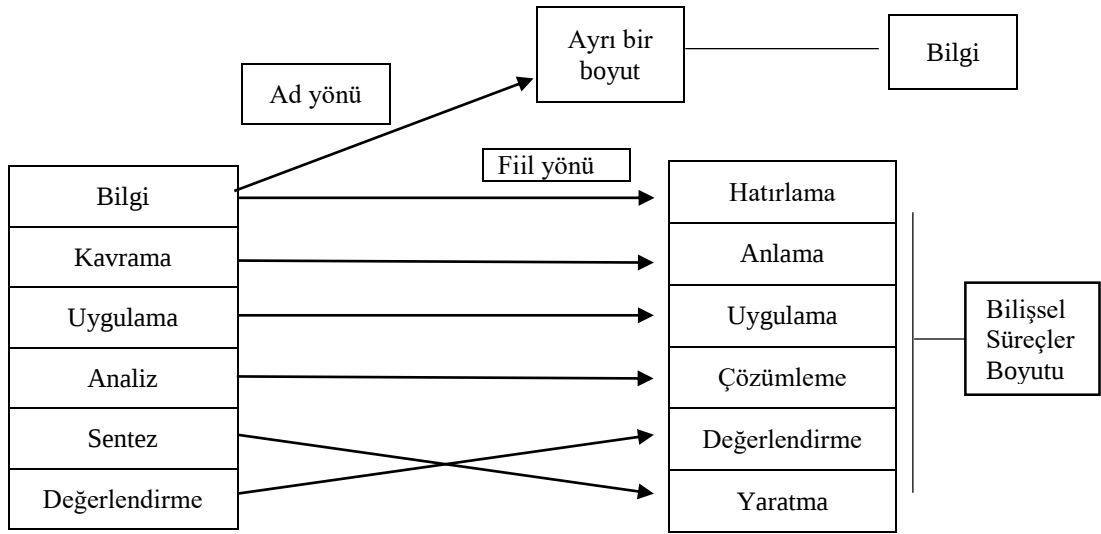
Tablo 2. 3 Yenilenen Bloom taksonomisi / belirtke tablosu

BİLGİ BOYUTU	BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU					
	Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Olgusal Bilgi						
Kavramsal Bilgi						
İşlemsel Bilgi						
Üstbilişsel Bilgi						

(Anderson ve Krathwohl, 2018: 36)

Tablo 2. 3’te görüldüğü gibi, taksonominin birinci boyutunu ‘bilgi türü’ anlamında isim haliyle bilgi boyutu oluşturmuştur. Bilişsel süreç boyutu da taksonominin ikinci boyutunu ifade etmektedir. Bilişsel süreç boyutu zihinsel işlemlerin yapıldığı eylem bildiren basamakları kapsamaktadır. Bir diğer değişiklik, orijinal taksonomideki bilgi basamağı eylem bildiren hâli olan “hatırlama basamağı” ile değiştirilmiştir.

Taksonomiye yönelen bir başka eleştiri de sentez basamağının değerlendirme basamağına ön koşul olamayacağıdır. Sentez basamağının değerlendirme basamağına göre daha karmaşık ve üst zihinsel becerileri gerektirdiği düşüncesi sınıflandırmanın ön koşulluluk ilkesine aykırı bir durum yaratmaktaydı. Yenilenen taksonomide bu durum ele alınmış, sentez basamağının adı yaratma olarak düzenlenerek değerlendirme basamağının yeri değiştirilmiştir. Bu ifade edilen düzenlemeler taksonominin yapısal ve terimlerle ilgili değişikliklerini oluşturmaktadır.



(Anderson ve Krathwohl, 2018: 356)

Şekil 2. 2 Taksonomideki yapısal değişiklikler

Bilgi boyutunda dört ana bilgi türü (olgusal, kavramsal, işlemsel, bilişüstü bilgi) belirlenmiştir. Orijinal taksonomideki diğer bilgi türleri de alt bilgi türleri olarak ele alınmıştır. “Bilişüstü bilgi” (metacognitive knowledge) türü orijinal taksonomide bulunmazken bilişsel psikolojideki gelişmeler (Yurdabakan, 2012: 330) neticesinde yeni bir bilgi türü olarak eklenmiştir. 2000’li yıllardan itibaren etkili olan yapılandırmacı kuramla birlikte bilgiyi yapılandırma, öğrenmeyi öğrenme, öz düzenleme gibi

kavramların etkisiyle bilişüstü bilgi önemli bir konuma gelmiştir. Yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilgi boyutunun yapısı tablo 2.4’te verilmiştir.

Tablo 2. 4 YBT’nin bilgi boyutu

ANA VE ALT GRUPLAR	ÖRNEKLER
A. OLGUSAL BİLGİ	
Bir konu alanını tanımış, o alandaki problemleri çözebilen bir öğrencinin bilmesi zorunlu olan temel öğeler	
AA. Terimlerin bilgisi	Teknik terimler, müzik simgeleri
AB. Özel ayrıntı ve öğelerin bilgisi	Başlıca doğal kaynaklar, güvenilir bilgi kaynakları
B. KAVRAMSAL BİLGİ	
Geniş bir yapının temel öğeleri arasında bulunan ve bu yapıyı oluşturan öğelerin birlikte hareket etmesini sağlayan ilişkiler	
BA. Sınıflamalar ve sınıfların bilgisi	Jeolojik zamanlar, işletmelerde mülkiyet şekilleri
BB. İlkeler ve genellemelerin bilgisi	Pisagor teoremi, arz ve talep kanunu
BC. Kuram, model ve yapıların bilgisi	Evrin kuramı, parlamentonun yapısı
C. İŞLEMSEL BİLGİ	
Bir şeyin nasıl yapılacağı; araştırma yöntemleri; beceri, algoritma, teknik ve yöntemlerden nasıl yararlanılacağına ilişkin ölçütler	
CA. Alana özel beceri ve algoritmaların bilgisi	Suluboya resimde yararlanılan beceriler, tamsayılarda bölme algoritması
CB. Alana özel teknik ve yöntemlerin bilgisi	Görüşme teknikleri, bilimsel yöntem
CC. Uygun yöntemlerin hangi durumlarda kullanılacağına belirlenmesine ilişkin ölçütlerin bilgisi	Newton’un ikinci yasasına dayalı bir işlemde ne zaman, hangi durumda yararlanılacağına belirlenmesine ilişkin ölçütler; işletme maliyetlerini tahmin etmek için belli bir yöntemden yararlanılıp yararlanılamayacağına karar verme ile ilgili ölçütler
D. ÜSTBİLİŞSEL BİLGİ	
Genelde bilişle ilgili bilgi, kişinin kendi bilişinin farkında ve onunla ilgili bilgi sahibi olması	
DA. Stratejik bilgi	Ders kitabında verilen şekliyle bir konu alanı bölümünün (ünite) yapısını ortaya koyarken yararlanılabilecek araçlardan biri olan ana hatların belirlenmesi ile ilgili bilgi; çeşitli stratejilerden yararlanma yolları ile ilgili bilgi
DB. Uygun bağlam ve koşullarla ilgili olanlar da dahil olmak üzere, bilişsel görevlerle ilgili bilgi	Belli öğretmenlerin öğrencilerine uygulayabilecekleri test çeşitleri hakkında bilgi, değişik görevlerin gerektirebileceği bilişsel hazırlıklar
DC. Kendi kendisi hakkında bilgi	Makaleleri eleştirmenin bir kişisel güç, makale yazmanın ise bir kişisel zayıflık göstergesi olduğunun bilgisi; kişinin kendi bilgi düzeyinden haberdar olması

(Anderson ve Krathwohl, 2018: 37)

Orijinal taksonomiye yönelik yapısal açıdaki eleştirilerden birisi de taksonominin katı bir hiyerarşi içermesiydi. Basamaklar arasında ön koşul ilişkisinin bilişsel süreçleri sınırlandırması düşünülmekteydi. Anderson ve Krathwohl (2018), yenilenmiş Bloom taksonomisinde hiyerarşik yapının tamamen ortadan kaldırılmadığını ancak önceki kadar da katı bir ilişkinin bulunmadığını belirtilmişlerdir.

Orijinal taksonominin hedef kitlesinin daha çok yükseköğretim olduğuna ve ana bilişsel süreçlerin öne çıkarıldığına yönelik eleştiriler, Anderson ve Krathwohl (2018), “vurgulama ile ilgili eleştiriler” olarak ifade etmişlerdir. Bunun üzerine yenilenmiş sınıflandırma, ilk ve ortaöğretim kurumlarına yönelik olarak öğretmenlerin kullanabileceği şekilde düzenlenmiştir. İlköğretim ve ortaöğretimle ilgili örnekler verilmiştir. Ana kategorilerin tanıtılmasının yanı sıra alt kategorilerle ilgili tanımlar ve örneklerin ifade edilmesi; alt başlıkların ünite örneklerinde çözümlenmesi ile alt kategorilere yoğunlaşmıştır.

Yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutunu; hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarından oluşan altı ana gruptan meydana gelmektedir.

Hatırlama basamağı, bilgiye erişme ve bilgiyi tanıma gibi iki bilişsel süreci içermektedir. Uzun süreli bellekte kayıt altında tutulan bilginin, ihtiyaç halinde aktif belleğe getirilmesi süreci, hatırlama basamağında gerçekleşir. Bilgi türü olgusal, kavramsal, işlemsel, üstbilişsel ve bunların birleşiminden oluşabilir. Bu aşamada öğrenciden beklenen bilgiye erişmek için uzun süreli belleğinde tarama yapması ve kullanmak amacıyla işleyen belleğine getirebilmesidir. Hatırlama basamağı öğrenilen bilgilerin kalıcılığıyla ilgilidir. Sonraki süreçler, aşamalı olarak bilgilerin yeni öğrenme durumlarına transfer edilebilmesini içermektedir. Hatırlama basamağı, ezber bilgi anlamına gelmez, bu süreç anlamlı öğrenmedir. Anlama, uygulama, çözümleme süreçlerinde bilgiyi yeni durumlara aktarabilmek için anlamlı öğrenmenin sağlanması gerekir.

Anlama basamağında öğrenciler eski bilgileriyle yeni edindiği bilgiler arasında anlamlı bağlar kurabilirler. Sözlü, yazılı metinler ya da grafik, şekil, tablo gibi biçimlerle ifade edilmiş iletilerden çıkarım yaptıklarında anlama sürecine erişmiş olurlar. Anlama düzeyi, yorumlama, sonuç çıkarma, örneklendirme, sınıflama,

açıklama, özetleme, karşılaştırma gibi bilişsel süreçlerden oluşmaktadır. Orijinal taksonomideki kavrama basamağı revize edilen taksonomide terimlerle ilgili değişiklikler kapsamında “anlama” olarak değiştirilmiştir. Anderson ve Krathwohl’a (2018), göre kavrama, kavramsal bilgiyi anlama süreciyle ilgili bir durumdur. Bu bağlamda kavrama, anlama sürecinin belirli bir bilgi türünü içermektedir. Anlama, kavrama sürecini de kapsamaktadır.

Yapma ve yararlanma bilişsel süreçlerinden oluşan uygulama basamağında amaç problemleri çözmek ve alıştırmalar yapmak için uygun işlemlerden yararlanılmasıdır. Yapma, öğrencinin alışkın olduğu bir görevde hangi işlemsel bilgiyi kullanacağını belirleyip işlemi gerçekleştirmesidir.

Diğer alt basamak olan yararlanma sürecinde öğrenci aşına olmadığı bir alıştırmada hangi işlemsel bilgiyi kullanacağını seçmesi ve bu işlemi problemin çözümünde kullanması gerekmektedir. Anderson ve Krathwohl’a (2018) göre, öğrenci yapma sürecinde doğrudan işlemsel bilgiyi kullanabilirken yararlanma sürecinde aşına olunmayan bir problemle karşılaşıldığından çözüm için problemin bir dereceye kadar anlaşılmış olması gerektiğini belirtirler. Bu nedenle yararlanma durumunda “kavramsal bilginin anlaşılmış olması, işlemsel bilgiyi uygulayabilmenin ön koşuludur” (Anderson ve Krathwohl: 2018, 100).

Çözümleme basamağı; ayrıştırma, irdeleme ve düzenlemeyle ilgili bilişsel süreçleri içerir. “Çözümleme olarak sınıflanan hedefler, bir iletinin bir konuyla ilgili ya da önemli kısımlarındaki mesajları ayırmayı, iletinin kısımlarının nasıl düzenlenmiş olduğunu ve iletinin gerisindeki mesajı belirlemeyi kapsar” (Anderson ve Krathwohl: 2018, 103).

Çözümleme ana başlığının altı kategorisinden biri olan ayrıştırma sürecinde öğrenciden beklenen, verilen bir metin, ileti veya problem karşısında bunları oluşturan unsurlardan önemli ve önemsiz olanları seçmesidir. Alt kategorilerden bir diğeri olan örgütleme sürecinde öğrenci ayrıştırdığı iletinin ana hatlarını belirler, iletinin parçaları arasındaki bütünlüğü ve sistemi tespit eder.

Çözümleme basamağının son alt süreci olan irdelemede öğrenci, yazarın amacının ve eğiliminin iletide nasıl yer aldığını incelemelidir. Bu süreçte öğrenci ilk aşama olarak kavradığı ve yorumladığı metnin ötesine geçebilmeli, yazarın bakış açısını

ve niyetini metne nasıl yansıdığını keşfedebilmelidir. Önceki taksonomide analiz basamağı olarak yer verilen çözümleme basamağında bilişsel süreçler birbirleriyle ilişkilidir.

“Ölçütler ya da standartlara dayalı yargılamalar yapmak” (Anderson ve Krathwohl, 2018: 108), şeklinde tanımlanan değerlendirme basamağı denetleme ve eleştirme bilişsel süreçlerinden oluşmaktadır. Değerlendirme basamağındaki yargılama işlemi, iki durumu karşılaştırmaktan daha çok önceden belirlenmiş ölçütlere dayalı olarak durum hakkında karar verme işlemidir. Denetleme sürecinde öğrenci verilerdeki iç tutarsızlıkları tespit etmelidir. Öğrenciden beklenen verilerden elde edilen sonuçların hipotezi ne kadar desteklediğini veya desteklemediğini bulmasıdır.

Değerlendirme ana kategorisinin alt basamağı olan eleştirme sürecinde ise öğrenci, ürünün olumlu ve olumsuz yönlerini belirlediği ya da önceden belirlenmiş standart ölçütlere dayanarak yargılamalıdır. Değerlendirme basamağı yenilenmeden önceki taksonomide en üst düzeyde yer alırken güncelendikten sonra yaratma basamağı ile yeri değiştirilmiş ve yapısal sorun giderilmiştir.

Taksonominin en üst düzey becerisi olan yaratma basamağında öğrenci, ön bilgilerini ve pek çok kaynaktan elde ettiği verileri bir yapı içinde birleştirerek yeni bir ürün ortaya koymalıdır. Yaratma düzeyi, oluşturma, planlama ve üretme bilişsel süreçlerinden oluşmaktadır. Oluşturma sürecinde öğrenciye bir problem senaryosu verilir ve öğrenciden problemin çözmesi için deneceler oluşturmaları istenir. Değerlendirme basamağında öğrenciden denencelerin tutarlılığının denetlenmesi istenirken yaratma basamağında öğrenciden hipotezler oluşturmaları, problem için alternatif çözüm önerilerinde bulunması beklenmektedir.

Yaratma basamağının alt kategorisi olan planlama sürecinde öğrenci problemin çözümü için plan geliştirmelidir. Bu aşamada öğrenciden beklenen problemin doğru çözümüne ulaşması değildir problemin çözümü için gerekli işlemleri planlaması ve sınırlı alt amaçlar belirleyebilmesidir. Yaratma düzeyinin son bilişsel süreci olan üretme sürecinde, deneceler oluşturan ve çözüm planı yapan öğrencinin hedefleri doğrultusunda planını gerçekleştirebilmesidir. Yaratma düzeyinde hedeflenen durum, orijinal veya özgün bir ürün ortaya koymak değildir, yeni ve kullanışlı ürünü çözüm planına göre hayata geçirebilmektir.

Tablo 2. 5 YBT'nin bilişsel süreç boyutundaki altı ana grup

ANA GRUPLAR	BİLİŞSEL SÜREÇLER VE ÖRNEKLER
1.HATIRLAMA	Uzun süreli bellekte ilişkili bilgiye erişilmesi
1.1 Tanıma	Örnek: ABD tarihindeki önemli olayların tarihlerini tanıma
1.2 Hatırlama	Örnek: ABD tarihindeki önemli olayların tarihlerini hatırlama
2. ANLAMA	Sözlü, yazılı ve grafik biçimlerde olabilen öğretimle ilgili iletilerden anlam oluşturma
2.1 Yorumlama	Örnek: Önemli konuşma ve dokümanları değişik bir ifadeyle söyleme
2.2 Örneklendirme	Örnek: Çeşitli yağlı boya ve resim stillerine örnekler verme
2.3 Sınıflama	Örnek: Gözlenen veya betimlenen ruh hastalıklarını sınıflama
2.4 Özetleme	Örnek: Video kaydında verilen olayların özetini yazma
2.5 Sonuç çıkarma	Örnek: Yabancı dil öğrenirken dilin kurallarını örnekten çıkarma
2.6 Karşılaştırma	Örnek: Tarihsel olayları çağdaş durumlarla karşılaştırma
2.7 Açıklama	Örnek: Fransa'daki önemli 18. yüzyıl olaylarının nedenlerini açıklama
3. UYGULAMA	İşlem yolunu verilen durumda icra etme veya kullanma
3.1 Yapma	Örnek: Çok basamaklı bir tam sayıyı başka bir çok basamaklı tam sayıya bölme
3.2 Yararlanma	Örnek: Newton'un 2. yasasının hangi durumlarda geçerli olduğunu belirleme
4. ÇÖZÜMLEME	Materyali onu oluşturan parçalara ayırma ve parçaların birbiri ve materyalin bütünü ile ilişkilerini belirleme
4.1 Ayırıştırma	Örnek: Bir matematik problemindeki gerekli ve gereksiz sayıları ayırma
4.2 Örgütleme	Örnek: Tarihsel bir anlatımdaki kanıtları belli bir açıklamayı destekleyen ve desteklemeyen kanıtlar olarak sınıflama
4.3 İrdeleme	Örnek: Tarihsel bakış açısından yararlanarak bir makale yazarının görüşünü belirleme
5. DEĞERLENDİRME	Ölçütler ve standartlara dayalı yargılara ulaşma
5.1 Denetleme	Örnek: Bilim adamının görüşünün gözlemlerinden hareketle ulaşılabilir bir görüş olup olmadığını belirleme
5.2 Eleştirme	Örnek: İki yöntemden hangisinin verilen problemi çözmek için en uygun olduğunu ortaya koyma
6. YARATMA	Ögeleri uyumlu bir şekilde bir araya getirerek yeni, özgün bir ürün oluşturma
6.1 Oluşturma	Örnek: Gözlenen şekliyle bir olay veya durumu açıklayıcı bir denence (hipotez) ortaya koyma
6.2 Planlama	Örnek: Verilen tarihi konuyla ilgili bir araştırma raporu planlama
6.3 Üretme	Örnek: Belli bir canlı türleri için belli amaçlara uygun olacak yaşam birlikleri oluşturma

(Anderson ve Krathwohl, 2018: 39)

2.3 Ölçme ve Değerlendirme

Öğretim süreci, hedeflere ulaşılması yönünde yapılan bilinçli faaliyetlerdir. Öğretimde, amaçlara yönelik oluşturulan planlar neticesinde beklenen düzeye ulaşılmaya çalışılır. Bu sürecin tamamlayıcı bir parçası olan ölçme ve değerlendirme aşaması öğretimin verimliliği hakkında ipuçları sunar. Ulaşılan ipuçları, sonraki eğitim sürecinin nasıl düzenleneceğine yönelik bir gösterge oluşturur.

Ölçme ve değerlendirme yalnızca öğretim sürecinin niteliği hakkında dönüt sağlamaz. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini ve öğrenme eksikliklerini belirlemek; programın, kazanımların ve ders materyallerinin işlevselliğini tespit etmek ve bunları onarmak amacı da taşımaktadır.

Turgut ve Baykul (2012), ölçme ve değerlendirme kavramlarının birbiriyle ilişkili olsalar da farklı kavramlar olduğunu belirtmişler ve ölçmeyi “eşyanın, olayların veya insanların ölçmeye konu olan niteliklerinin gözlenmesi, sayılması veya bir ölçme aracıyla karşılaştırılması; ölçme işleminin sonunda da ölçme konusu niteliğe bir sayı, bir derece veya bir sıfatın karşı getirilmesi” olarak tanımlamışlardır. Kan (2019), ölçme amacını, ölçüme tâbi tutulan nesnelerin ya da insanların, bir niteliğe ne düzeyde sahip olduklarını belirlemek olarak ifade etmiştir.

Değerlendirme ise en genel anlamıyla bir karar verme ve yorum yapma sürecidir. Özçelik (2013), değerlendirmenin bir ölçüte dayalı olarak yapıldığını vurgulamış ve değerlendirmeyi “ölçme sonucunda bir özelliğe belli bir derecede sahip olduğu saptanan bir varlık, olay veya durumun bu özelliği açısından, belli bir gruba girip girmeyeceğini, belli bir amaca elverişli sayılıp sayılmayacağını belirleme işlemi” olarak tanımlamıştır. Değerlendirme yapısı gereği bir değer yargısına varma sürecidir. Doğru bir değerlendirme, öğrencilerin derse ilgisini ve başarısını olumlu yönde etkileyebilmektedir. Ölçme ve değerlendirme anlayışları eğitim felsefelerine göre şekillenmektedir. Yapılandırıcı yaklaşım açısından ölçme ve değerlendirme; sürecin başında, ortasında ve sonunda olmak üzere üç aşamada yapılmaktadır. Ölçme verilerinin oluşturulmasında ve değerlendirilmesinde ise bütüncül bir bakış açısı ile hareket edilmektedir. Bütüncül bakış açısı, ölçme ve değerlendirme işlemlerini yapıldığı zamana göre değerlendirir. Süreç ve sonuç değerlendirmesinin birlikte yürütüldüğü çoklu bir süreçtir.

2.3.1 Türkçe Eğitiminde Ölçme Değerlendirme Anlayışı

Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin kazanımları ne düzeyde edindiğinin tespit edilmesi amacıyla yapılmaktadır. Sistemin işlevselliğini belirlemek, öğretim sürecinin verimliliğine dönük çıktı alabilmek, ölçme - değerlendirmenin sürekli ve doğru bir şekilde yapılmasıyla başarıya ulaşır.

2006 yılında ortaokul Türkçe Öğretim Programı yapılandırıcı yaklaşıma göre değiştirilmiştir. Öğrenme - öğretme, program yaklaşımı ve eğitim felsefesinin düzenlendiği programda ölçme - değerlendirme işlemleri de yeni anlayışa uygun hâle getirilmiştir. Çerçeve program özelliği gösteren 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı da ölçme ve değerlendirme süreci için benzer durumlar ortaya koymuştur.

Yapılandırıcı yaklaşıma göre düzenlenmiş Türkçe Öğretim Programlarındaki (MEB, 2006 ve 2019), ölçme ve değerlendirme sürecinin ne ifade ettiği maddeler hâlinde açıklanmaktadır:

- Programlarda, ölçme ve değerlendirmenin eğitimin tamamlayıcı ve ayrılmaz bir parçası olduğu vurgulanmıştır.
- Sınama durumlarının zaman ve amaca göre düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir.
- Süreç içinde yapılan ölçme ve değerlendirme uygulamalarının daha gerçekçi sonuçlar vereceği ifade edilmiştir.
- Sınama durumlarının öğretim sürecinin başında, öğretim sürecinde ve sürecin sonunda olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmesi önerilmiştir.
- Geleneksel ölçme araçlarının (yazılı ve sözlü yoklama, eşleştirme, boşluk doldurma, doğru-yanlış, çoktan seçmeli vb. testler) yanında performansa dayalı tamamlayıcı ölçme araçlarının (TDA, KİT, kavram ve zihin haritaları, yapılandırılmış grid, proje ödevi, öğrenci ürün dosyası) kullanılması önerilmiştir.
- Değerlendirme sürecinde ise çoklu bakış açısının kullanılması; akran, grup ve öz değerlendirme formlarından yararlanılması önerilmiştir.
- Performansa dayalı becerilerin geliştirilmesinde gözlem formu, kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarı (rubric), anekdot kayıtları, görüşme (mülakat) gibi değerlendirme araçlarının kullanılmasının nesnel değerlendirme için önemli olduğu belirtilmiştir.

- En önemlisi bireysel farklılıklara vurgu yapılarak öğretmenin kullandığı ölçme ve değerlendirme araçlarının çeşitli ve esnek olması önerilmiştir.
- Ölçme sorularının, gerçek hayat durumlarının kullanıldığı öncüllere bağlı olarak hazırlanması önerilmiştir.
- Öğrencilerin ön bilgilerini yeni durumlara uygulayabileceği, günlük hayatla ve diğer disiplinlerle ilişkilendirebileceği ölçme işlemlerinin gerçekleştirilmesinin önemi ifade edilmiştir.

Genel anlamda ifade edilecek olursa yapılandırıcı yaklaşımla hazırlanmış programlarda sınav durumlarının sonuca odaklanmadığı, öğrencinin öğrenme sürecini değerlendirdiği; yansıtıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye çalıştığı bir yaklaşım söz konusudur.

Davranışçı yaklaşıma yönelik hazırlanmış 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programında da ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yer verilmiştir (Temizyürek ve Balcı, 2015: 282). Bu programda ölçme ve değerlendirmenin araç olduğunun vurgulanması önemlidir. Ayrıca öğrencilerin edindikleri bilgileri uygulama alanı sağlanması ve ezberden uzak sınav yapılması gerektiği belirtilmiştir. 6-8. sınıflar için öğretmenlerin iki-üç haftalık ön bilgileri belirleyici sınav yapmaları ve eğitim sürecini buna göre düzenlemeleri gerektiği yapılandırıcı yaklaşıma göre düzenlenmiş yeni programlarda ifade edilen tanılayıcı ön değerlendirmeyi çağrıştırmaktadır. “Öğrenci değerlendirme fişi” uygulaması ile her bir öğrencinin gözlenmesi ve ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmesi 1981 programının dikkat çekici bir özelliğidir. Öğretmenin sınav sürecindeki görevlerine daha fazla vurgu yapması ve eğitim sürecini iyileştirmesi için ölçme ve değerlendirme yapması gerektiğini ifade eder. Bu programın yaklaşımı gereği tabii olarak ayrılan yönleri, becerilerle ilgili ölçülmesi gereken davranışların belirtilmesi; not verme amaçlı ölçümlerin yapılması; geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarıyla sürecin sürdürülmesi ve çoklu değerlendirme yerine öğretmenin sürece hakim olduğu bir anlayışla yaklaşılmasıdır.

Türkçe eğitimi açısından ölçme ve değerlendirme süreçlerinin ifade edildiği bu bölümde programlar üzerinden bir perspektif çizilmiştir. Genel olarak Türkçe eğitiminde, becerilerin geliştirilmesi ve dersin kazanımlarına en iyi şekilde ulaşılması için etkili bir ölçme ve değerlendirmenin yapılması eğitim sistemini tamamlayan ve destekleyen önemli bir unsur olarak görülmektedir.

2.4 İlgili Araştırmalar

İlgili araştırmalar kısmı dört başlıkta düzenlenmiştir. İlk olarak Türkçe eğitimi alanında PISA ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir. İkinci başlıkta Türkçe eğitimi alanında yapılmış Bloom Taksonomisi ve yenilenmiş Bloom Taksonomisi ile ilgili çalışmalar ele alınmıştır. Üçüncü başlıkta Türkçe eğitimi alanında hem PISA düzeyleri hem de YBT'nin birlikte incelendiği araştırmalara yer verilmiştir. Dördüncü ve son başlıkta diğer alanlarda yapılmış hem PISA düzeyleri hem de YBT'nin birlikte incelendiği araştırmalar değerlendirilmiştir.

2.4.1 Türkçe Eğitimi Alanında PISA ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde Türkçe eğitiminde PISA uygulamalarına yönelik yapılan araştırmalar incelenmiş ve özetlenmiştir. Türkçe eğitimi ve öğretimi alanında PISA üzerine yapılmış araştırmaların genellikle ana dili öğretim programlarının yaklaşımı ve kazanımları üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir.

2.4.1.1 Kitaplar

Çepni vd. (2016), “PISA ve TIMSS Mantığını ve Sorularını Anlama” adlı 11 bölümden meydana gelen kitapta uluslararası ve tanınmış sınavlar olan PISA ve TIMSS tanıtmıştır. Sınavların Türkiye’deki uygulamaları ve yeri belirtilmiştir. Kitabın dördüncü bölümünde uluslararası sınavlarda başarılı olan Çin, Güney Kore, Japonya, Avustralya, İngiltere ve Finlandiya gibi ülkelerin merkezî sınav sistemleri incelenmiştir. Kitabın beşinci ve altıncı bölümlerinde konu edilen PISA ve TIMSS sınavlarının temel aldığı öğrenme kuramları ve ölçme değerlendirme yaklaşımları, araştırmamızın beşinci problem sorusuyla ilişkili olması sebebiyle oldukça önemlidir. Özellikle beşinci bölümde Revize edilmiş Bloom taksonomisi referans alınarak PISA ve TIMSS uygulamalarındaki Fen ve Matematik okuryazarlık soruları analiz edilmiştir. Sınavlarda korelasyonel düşünme, hipotez kurma, oranlı düşünme gibi soyut ve üst düzey düşünme becerileri gerektiren soruların Bloom taksonomisine göre analiz, sentez basamaklarında yer verilirken sıralama, sınıflama becerilerini gerektiren soruların kavrama, uygulama düzeylerinde yer alması Bloom’un yaklaşımıyla PISA gibi sınavların karakteristik özelliklerinin benzediğini ortaya çıkarmaktadır.

Aşıcı vd. (2019), “PISA Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı Öğretmen Kılavuzu – Okuma Becerileri Okuryazarlığı” adlı kitabın girişinde PISA uygulamalarını tanıtıcı bilgi vererek Türkiye’nin PISA geçmişi hakkında

değerlendirmelerde bulunmuşlardır. “PISA ve Okuryazarlık” başlıklı birinci bölümde okuryazarlık kavramından hareketle PISA uygulamalarındaki metin türleri üzerinde durulmuştur. Günümüzde önemli bir yer edinen dijital okuryazarlık kavramı ele alınmış ve gelişen teknolojiyle birlikte dijital metinlerin yaygınlaşmasının basılı materyallere karşı ilgiyi azalttığı vurgulanmıştır. Bu bölümde Türk öğrencilerinin okuma alışkanlığı da ele alınmıştır. Değişen okuryazarlık algısının gerisinde kalmamak adına okuma ve yazma becerilerine bakış açımızın yeni durumlara göre değiştirilmesinin gerekliliğinden bahsedilmiştir. Kitabın “Okuma Okuryazarlığı Durumumuz, Bizden Beklenenler ve Başarıya Katkımız” başlıklı ikinci bölümünde Türkiye’de öğretmenlerin okuma becerileri performansı tartışılmıştır. Öğretmenlerin okuma alışkanlıkları üzerine yapılmış araştırmalara yer verilen kısımda Türkiye’de öğretmenlerin üçte ikine yakın okuma alışkanlığına sahip olmadığı ya da çok zayıf okuma alışkanlığı olduğu ifade edilmiştir (Aşıcı: 42). Bu bölümde öğretmenlere okuma becerileri okuryazarlıklarıyla ilgili önerilerde bulunulmuştur. Üçüncü bölümde PISA değerlendirmelerinde yer verilen metinlerin özellikleri ele alınmıştır. “PISA Soru Örnekleri ve Örnekler Üzerinde Açıklamalar” başlıklı dördüncü bölümde PISA uygulamalarındaki okuma becerileri soruları yeterlik düzeyleri ve basılı ve dijital metinlerin özelliklerine göre incelenmiştir.

2.4.1.2 Tezler

Demir (2010), “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) Bilişsel Alan Testlerinde Yer Alan Soru Tiplerine Göre Türkiye’de Öğrenci Başarıları” adlı yüksek lisans tezinde 2003 ve 2006 yıllarındaki PISA uygulamalarına katılan Türk öğrencilerin PISA bilişsel alan testlerinde yer alan soru tiplerinden hangilerinde düşük ve yüksek performans gösterdiklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın ikinci problem sorusu doğrultusunda okuma becerileri alanındaki soru tipleri ve öğrencilerin cevaplama yüzdeleri incelenmiştir. 2003 ve 2006 uygulamalarını ayrı ayrı değerlendiren araştırmacı iki uygulamanın benzer sonuçlarını belirtmiştir. Araştırmaya göre, her iki uygulamada da okuma becerilerinde öğrencilerin en çok tam doğru yanıtlanmış soru tipleri çoktan seçmeli sorularken en az tam doğru yanıtlanmış soru tipleri karmaşık çoktan seçmeli sorulardır. En fazla boş bırakılmış soru tipinin de yarı yapılandırılmış sorular olduğu ifade edilmiştir (Demir, 2010: 51). Araştırmacı, Türkiye’de öğrencilerin çoktan seçmeli sorular gibi yapılandırılmış soru tiplerinde yapılandırılmamış soru tiplerine göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Güzle Kayır (2012), “PISA 2009 Türkiye Verilerine Dayanarak Okuma Becerileri Alanında Başarılı Okullar ile Başarısız Okulları Ayırt Eden Okul İçi Etmenler ve Sosyo-Ekonomik Faktörler” adlı yüksek lisans tezini nicel araştırma yöntemlerinden biri olan nedensel karşılaştırma deseni çerçevesinde hazırlamıştır. Araştırmanın amacı, PISA 2009 sonuçlarından hareketle okuma becerileri alanında başarılı ve başarısız okulları etkileyen okul özellikleri ve öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerin ne olduğunu ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini, PISA 2009 uygulamasında katılan 15 yaş grubu 4996 Türk öğrenci arasından araştırmanın amacına yönelik olarak seçilen 2302 öğrencidir. Araştırmada, 2302 öğrenciye okuma becerileri testi ve demografik bilgilerini ölçen anket uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda, olumlu ve disiplinli sınıf iklimi, öğrenci merkezli öğretim anlayışı, öğrenci – öğretmen iletişiminin kuvvetli olması ve öğrencilerin sosyo – ekonomik düzeylerinin yüksek olması okuma becerileri alanında başarı getirdiğine ulaşılmıştır.

Alkan (2013), “PISA 2009 Okuma Becerileri Açık Uçlu Sorularının Puanlanmasında Genellenebilirlik Kuramındaki Farklı Desenlerin Karşılaştırılması” başlıklı doktora tezinde, PISA 2009 uygulamasına katılmış öğrencilerin, okuma becerileri alanındaki açık uçlu sorulara birden fazla puanlayıcı tarafından birlikte ve dönüşümlü olarak puanlanmasıyla ortaya çıkan genellenebilirlik ve karar sonuçlarının ne olduğunu araştırmıştır. PISA 2009 okuma becerileri alanındaki açık uçlu soruların puanlanmasındaki özellikleri genellenebilirlik kuramını ile belirlemeye yönelik bir durum çalışması olan doktora tezin bir betimsel çalışmadır. Araştırma sonucunda, 1-0 aralığında puanlanan kitapçıklarda tutarlılığın sağlandığı ve genellenebilirlik düzeyinin yüksek olduğu; 2-1-0 aralığında kısmi puanlama yapıldığında tutarlılığın ve genellenebilirliğin düştüğü ifade edilmektedir. Araştırmacı, PISA, TIMSS, PIRLS, ICILS gibi uluslararası sınavlarda, puanlayıcı tutarlılığını sağlamak adına puanlayıcıların ve öğrencilerin bir kısmının dönüşümlü olarak puanlama yaptıkları puanlama desenlerinin kullanılmasının, zaman ve iş gücü açısından daha kullanışlılığı olabileceğini belirtmiştir.

İnce (2016), “Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programının Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı’nda (PISA) Yoklanan Okuma Becerileri Açısından Analizi (Zonguldak Örneği)” adlı doktora tezinde 6, 7, 8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın amacını beş problem

sorusunda ele almıştır. Öğretim programının genel yaklaşımı, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, temel aldığı öğrenme ve öğretme ilkeleri; PISA okuma becerileri yeterlikleriyle TÖP’deki kazanımların ne ölçüde örtüştükleri; PISA değerlendirme çerçevesine göre Türkçe DK metinlerinin özellikleri betimsel olarak incelenmiştir. Bunun yanı sıra araştırmasında PISA okuma becerileri testi puanlarının 7, 8 ve 9. sınıflarda eğitim – öğretim yılının başında ve sonunda anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını deneysel olarak incelemiştir.

Aslantaş (2017), “Türkiye ve PISA’da Başarılı Olan Ülkelerin (Finlandiya, Güney Kore, Singapur) Ana dili Öğretim Programlarının İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde 2009, 2012 ve 2015 PISA değerlendirmeleri sonuçlarını referans alarak okuma becerileri okuryazarlığı alanında başarılı olan üç ülkenin (Finlandiya, Singapur ve Güney Kore) ana dili öğretim programlarını amaçlar, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri bakımından Türkçe Öğretim Programıyla karşılaştırmayı amaçlamıştır. Doküman incelemesi yoluyla topladığı verileri içerik analizi yöntemiyle incelemiştir. Araştırmacı, çalışmasını ülkelerin ortaokul ana dili programlarıyla sınırlı tutmuştur.

Yüksel (2019), “PISA 2015 Türkiye ve Finlandiya Verilerine Göre Okul Özellikleri ile Öğrencilerin Okuma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, PISA 2015 uygulamasının sonuçlarına göre Türkiye ve Finlandiya’nın okul büyüklüğü, okulun bulunduğu yerleşim yeri, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, kız öğrenci oranı, öğretmen eksikliği, eğitim kaynaklarının kalitesi ve internete bağlı bilgisayar oranı gibi değişkenlerin okuma becerileri sonuçlarına etkisini incelemiştir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada veriler, çoklu regresyon analizleriyle elde edilmiştir. Araştırmaya göre, her iki ülkede okul özelliklerinin okuma becerilerini etkileme düzeyi birbirine benzemektedir. İki ülkedeki ilişki yönü açısından benzer özellik gösterdiği okul özellikleri kız öğrenci oranı, okulun bulunduğu yerleşim yeri, öğretmen eksikliği, eğitim kaynaklarının kalitesi ve internete bağlı bilgisayar oranı olmuştur (Yüksel, 2019: 51).

Ceyhan (2019), “PISA 2012 Okuma Becerileri Ölçeğinin, Uygulama Dili Doğrultusunda Belirlenen Ülkeler Arasında Ölçme Değişmezliğinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde PISA 2012 okuduğunu anlama testinde, kullanılan diller bakımından ülkelere göre ölçme değişmezliğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma

ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, PISA 2012’de kullanılan ölçeklerin dillerine göre üç grup oluşturmuştur. Birinci grup, ölçek dili İngilizce olan ve İngilizce konuşanların olduğu (Amerika, Avustralya, İngiltere, İrlanda, Kanada, Singapur, Yeni Zelanda); ikinci grup, ölçek dili Fransızca olan ve Fransızca konuşanların olduğu (Belçika, Fransa, İsviçre, Kanada, Lüksemburg); üçüncü grup Türkiye’nin de aralarında olduğu ölçek dilinin ve konuşulan dilin birbirinden farklı olduğu (Amerika, İspanya, Tayvan, Türkiye) gruplardan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda üç grupta incelenen ölçek dillerinin hiçbirinde ölçme değişmezliği sağlanamamıştır. Araştırmacı, ölçeklerde yapı, yöntem ve madde yanlılığı olabileceğini vurgulayarak kültürel ve coğrafi özelliklerine yanlılık sebebi olabileceğini ifade etmiştir.

2.4.1.3 Makaleler

Aşıcı, Baysal ve Şahenk Erkan (2012), “Türkiyede Yapılan 2009 PISA ve Seviye Belirleme Sınavındaki (SBS) Okuma Becerileri Sorularının Karşılaştırılması” başlıklı makalede, 2009 PISA ve 2009 SBS soru tiplerini karşılatırmış ve PISA düzeylerine göre SBS sorularını değerlendirmişlerdir. Araştırma tarama modelinde olup veriler doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Bulgular betimsel analizle düzenlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, SBS soruları PISA düzeyleri açısından genellikle 2. ve 3. düzeylerde kalmıştır. 5. ve 6. düzeylerde hiçbir soruya yer verilmediği tespit edilmiştir. PISA yeterlikler çerçevesinde açıklanan okuyucunun metne yaklaşımı sınıflandırması açısından SBS sorularının çoğu bilgiyi bir araya getirme ve yorumlama boyutundadır. Araştırmada, SBS’de çıkan soruların yetersiz düzeyde kalması neticesinde OECD standartlarına yaklaşabilmek için çeşitli ölçütler düzenlemişlerdir.

Diker Coşkun (2013), “Türkçe Ders Kitaplarının PISA Sınavı Okuma Ölçütleri Açısından İncelenmesi” adlı makalede, 6, 7 ve 8. sınıfların Türkçe ders kitabındaki metinleri ve ölçme değerlendirme etkinliklerini PISA uygulamalarındaki kriterlere göre incelemiştir. Araştırmanın birinci problem sorusu kapsamında PISA sınavında okuma becerilerini ölçmede kullanılan metinlerin özelliklerine göre ders kitabındaki metinler incelenmiştir. İkinci problem sorusuna göre ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme etkinlikleri PISA okuma becerileri yeterlik düzeyleri ölçüt alınarak incelenmiştir. Makalede, nitel araştırma modellerinden betimsel araştırma modeli kullanılmıştır.

Veriler, doküman incelemesi yoluyla belirlenmiş ve içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin özellikleri ve çeşitliliği uluslararası sınavlardaki metinlere göre yetersiz kalmaktadır. Ders kitaplarındaki ölçme değerlendirme etkinliklerinin de üst düzeydeki becerileri ölçmede yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. Araştırmacı, program ve materyal geliştirme uzmanlarının bu araştırma sonuçlarını göz önüne alarak iyileştirmeler yapmasını önermiştir (Diker Coşkun, 2013: 39). Kazanımların uluslararası sınavlardaki becerileri göz önüne alarak geliştirilmesi ders kitaplarının da iyileştirilmesine yol açacaktır. Bu sebeple birbirini doğrudan etkileyen bu unsurların PISA gibi sınavların ölçütlerine göre düzenlenmesini gerekli kılar.

Batur ve Ulutaş (2013), “PISA ile Türkçe Öğretim Programındaki Okuduğunu Anlama Kazanımlarının Örtüşme Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı makalede, 2006 6–8. Sınıflar Türkçe Öğretim Programı’ndaki kazanımların, PISA 2009 okuma becerileri yeterlik düzeylerini kapsama durumunu incelemişlerdir. Betimsel model olan araştırmada veriler doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada, 2006 Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan 51 kazanımdan $f=18$ ’inin alt düzeydeki okuma yeterliklerini kapsadığı belirtilmiştir. Kazanımların, üst düzey okuma becerileri yeterliklerine ulaşamadıkları tespit edilerek kazanımların yapılandırılması önerilmiştir. Kazanımların yol göstericiliğinde gerçekleştirilen Türkçe eğitimi ve önemli bir ders materyali olan ders kitaplarının içeriğinin belirlenmesine yönelik önemli bir çalışmadır. Uluslararası sınavlarda rekabet edebilmek amacıyla öğretim programlarımızın, ders kitaplarımızın dilinin benzer olması başarı için oldukça önemlidir.

Teker, Öztürk ve Eroğlu (2014), “PISA 2009’a Göre Okuma Becerisi ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi” adlı makalede, keşfetme, kontrol ve ezberleme gibi öğrenme stratejilerinin PISA uygulamalarındaki okuma becerileri başarısı üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada yapısal eşiklik modeli kullanılarak öğrenme stratejileri değişkenlerinin etkisi analiz edilmiştir. Araştırmanın örneklemini 170 okuldan 4996 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen sonuçlarına göre ezberleme ve keşfetme stratejileri değişkenleri ile başarı arasında orta düzeyde negatif bir ilişki bulunmaktadır. Ancak öz düzenleme becerisi kazandıran kontrol stratejisi değişkeni ile okuma becerileri başarısı arasında yüksek

düzeyde pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Günümüzde bilginin “okuma” yoluyla daha çok kazanılması araştırmanın önemini artırmaktadır.

Bozkurt, Uzun ve Lee (2015), “Korece ve Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Sonu Sorularının Karşılaştırılması: PISA 2009 Sonuçlarına Dönük Bir Tartışma” başlıklı makalede, PISA’da üst sıralarda yer alan Kore’nin ana dili ders kitaplarındaki metin altı sorularıyla Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının karşılaştırılması ve PISA okuma becerilerindeki başarıya etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Doküman inceleme yoluyla veriler toplanmış ve incelenmiştir. Metin sonu soruları, PISA okuma becerileri değerlendirme çerçevesi hedefleri olan bilgiye ulaşma-bilgiyi hatırlama, bilgileri bir araya getirme-yorumlama ve yansıtma-değerlendirmeye göre ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Türkçe ders kitaplarında en fazla bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlama soruları bulunmaktadır. PISA’da ise okuma becerileri kapsamında büyük oranda üst düzey becerileri ölçen sorulara yer verilmiştir. Korece ders kitaplarındaki sorular da PISA’daki üst düzey becerilere yönelik olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları, PISA gibi uluslararası sınavlarda bazı ülkelerin yüksek başarı göstermesindeki sebebin öğrencilerin üst düzey beceri ölçen sorulara alışkın olmasıyla açıklanabilir. Çalışma, uluslararası sınavların içeriği ile Türk öğrencilerin başarısı arasındaki ilişkiye sağlıklı bir yorum getirebilmek için önemlidir.

Yıldız (2015), “Türkiye, Kore, Finlandiya Ana Dili Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi” başlıklı makalesinde, PISA uygulamalarında okuma becerisi alanında en yüksek puanları alan Kore ve Finlandiya’nın ana dili öğretim programları ile 6-8. sınıflar Türkçe Öğretim Programını (2006) dil becerileri, amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme temelinde karşılaştırmıştır. Çalışmada, nitel araştırma modellerinden tarama modeli kullanılmıştır. Veriler doküman incelemesi yoluyla elde edilmiş ve içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini Türkçe 6-8. sınıflar, Korece 1-10. Sınıflar, Fince 1-9. Sınıflar ana dili öğretim programları oluşturmuştur. Araştırma sonucunda ana dili programlarının ülkeler arasında temel farklılıkları olduğu vurgulanmıştır. Özellikle TDÖP için içerik ve öğrenme-öğretme süreçlerinin geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bunun için öğretmen yetiştirme programlarının

güçlendirilmesi ve üniversitelerin bu konuda yenilenmesi önerilmiştir (Yıldız, 2015: 107).

İnce ve Gözütok (2017), tarafından hazırlanmış “Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Ders Kitaplarının PISA Okuma Becerilerine Göre İncelenmesi” adlı makalede, Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında yer alan 47 metni ve öğretmen kılavuz kitabının PISA okuma becerileri değerlendirme çerçevesinde belirlenen “metin formatı, metin türü, okuyucunun metne yaklaşımları, metnin kullanım amaçları” açılarından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, nitel bir araştırma olan betimsel yöntem kullanılmıştır. Veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmış ve analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, Türkçe ders kitaplarında kullanılan metinlerin tamamının sürekli metin formatında olduğu, bunun metin çeşitliliği bakımından eksiklik olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, kitaplarda hikâye edici metin türlerine yer verilirken tartışma ve yönerge metinleri bulunmamakta olduğu tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra metinler, okuyucunun metne yaklaşımı açısından değerlendirilmiş ve metinlerin genellikle bilgileri bir araya getirme ve yorumlama yaklaşımına göre olduğu ifade edilmiştir. Araştırmacı, Türk öğrencilerin PISA okuma becerileri alanında yetersiz başarı göstermesinin sebeplerinden biri olarak ders kitaplarındaki metin çeşitliliğinin PISA değerlendirme çerçevesindeki metin sınıflandırmasından uzak oluşuyla açıklamaktadır.

Benzer (2019), “Türkçe Ders Kitaplarının PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri ile İmtihani” adlı makalesinde 2019-2020 döneminde okutulan 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuduğunu anlama sorularını 2015 ve 2018 PISA uygulamalarında yer alan okuma becerileri yeterlik düzeylerine göre incelemiştir. Veriler, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla tespit edilmiştir. Araştırmada, öğretmen ve öğretmen adaylarına altı hafta boyunca PISA okuma becerileri düzeylerine yönelik eğitim verilmiş ve eğitimin sonunda ders kitabında belirlenmiş sorulara düzey ataması yaptırılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında katılımcılara verilen teorik ve pratik eğitimin ardından ders kitabındaki 566 sorunun düzeylere göre ataması yapılmıştır. Katılımcılardan ataması yaptıkları sorunun gerekçesini belirtmeleri istenmiştir. Benzer (2019), katılımcıların ve araştırmacının düzey atamalarını karşılaştırmıştır. Katılımcıların ve araştırmacının sorulara farklı düzeylerde atama yapmasını sebebi yorumlamıştır. Araştırma sonucuna göre PISA

2018 okuma becerileri yeterlik düzeyleri bakımından ders kitaplarındaki soruların en az 6. düzeyde (%0.1); en fazla 1b düzeyinde (%36.5) yer aldığı tespit edilmiştir.

Temizyürek ve İnce (2019), “Okuma Becerileri Dersi Kazanımları ile PISA Okuma Becerilerine Ait Düzeylerin İçerik Açısından İncelenmesi” adlı makalede, 2018 yılında yenilenmiş seçmeli Okuma Becerileri dersinin kazanımlarıyla PISA 2015 uygulamalarındaki okuma becerileri yeterlik düzeylerinin içerik açısından incelenmesini amaçlamışlardır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla veriler elde edilmiş ve içerik analiziyle incelenmiştir. Araştırmacılar okuma becerileri kazanımları ve yeterlik düzeylerini karşılaştırmışlar ve kazanımların üst düzey becerileri ölçmede yetersiz kaldığını vurgulamışlardır. Makale, program geliştirme ve ders kitabı hazırlama uzmanları için yol gösterici olabilecek önemli bir çalışmadır.

Batur, Ulutaş ve Beyret (2019), “2018 LGS Türkçe Sorularının PISA Okuma Becerileri Hedefleri Açısından İncelenmesi” adlı makalede, 2018 yılı Liselere Geçiş Sınavı sorularını PISA okuma becerileri yeterlik düzeylerine göre incelemeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla veriler elde edilmiştir. Araştırmada, PISA düzeylerine göre LGS’de 1b, 4 ve 5. düzeylere uygun herhangi bir soruya yer verilmediği; 1a düzeyinde 1; 2.düzeyde 11; 3.düzeyde 7 ve 6.düzeylerde ise 1 soruya yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra sınavda okuduğunu anlamaya yönelik soruların fazla olması yönüyle olumlu ve dikkat çekici bir gelişme olduğu vurgulanmıştır.

Tuzlukaya (2019), “8. Sınıf Türkçe Dersi Merkezî Sınav Sorularının PISA Okuma Becerileri Yeterlilikleri Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmada, ortaöğretime geçiş aşamasında MEB tarafından uygulanmış 8. Sınıf Türkçe Dersi Merkezî Sınav sorularının PISA 2009 okuma becerileri yeterlik düzeyine göre incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın örneklemi, 2016-2017 eğitim öğretim yılının ikinci dönemindeki 8. sınıf Türkçe Dersi Merkezî Sınavı’nda sorulan toplam 15 sorudan oluşmaktadır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden bir olan tarama modeli kullanılmıştır. Doküman incelemesi yoluyla toplanan veriler betimsel analizle açıklanmıştır. Araştırmacının elde etmiş olduğu sonuçlara göre, merkezî sınav sorularının ve öğretim programı kazanımlarının PISA üst düzey yeterliklerinin gerisinde kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple kazanımların ve soruların daha PISA becerilerine göre yeniden düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Araştırmada ayrıca

vurgulanan bir durum da merkezî sınavlarda öğrencilerin başarısızlıklarının altında yatan nedenin okuryazarlık becerilerindeki eksiklikler olduğudur.

Dolapçioğlu (2020), “Düşünen Sınıf Materyallerinin (DSM) PISA Okuma Becerileri Üzerinde Etkisi” başlıklı makalesinde düşünen sınıf materyallerinin uygulama alanının ne olduğunu ve materyallerin PISA okuma becerilerindeki metin türlerinin anlamaya etkisini araştırmıştır. Karma araştırma yöntemi kullanılan çalışmada yarı deneysel desen ve görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 8. sınıfta eğitim gören 25 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmaya göre, düşünen sınıf materyallerinin mevcut sınıf materyallerinden farkı öğrenci-öğretmen davranışlarını desteklemesi, iletişim ortamını güçlendirmesidir. Araştırmada, düşünen sınıf materyalleri öğrencilerin PISA metin türlerinden sürekli metinleri anlama başarısını olumlu yönde etkilemiştir.

2.4.2 Türkçe Eğitiminde Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ile İlgili Araştırmalar

Türkçe eğitimi ve öğretimi alanında yenilenmiş Bloom Taksonomisi üzerinde yapılmış araştırmalar, program kazanımları, ders kitabındaki etkinlikler ve metni anlama soruları, merkezî sınav soruları gibi materyallerin bilişsel alan basamaklarına göre incelenmesi ile ilgilidir.

2.4.2.1 Tezler

Kaya (2005), “2003-2004 Eğitim-Öğretim Yılında İlköğretim 7. Sınıflarda Okutulacak Türkçe Ders Kitaplarındaki Hazırlık Çalışmaları ve Metni Anlama Sorularının İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, belirlediği 13 Türkçe ders kitabındaki hazırlık ve metin altı sorularını türlerine ve Bloom taksonomisi bilişsel alan basamaklarına göre incelemiştir. Araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmada, kitaplardaki hazırlık sorularının sayıca az olduğu ve benzer sorulardan oluştuğunu vurgulanmıştır. Metni anlama sorularının ise bilgi ve kavrama düzeyinde olduğu uygulama düzeyinde hiçbir soruya yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kurnaz (2013), “Ortaokul Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Tema Değerlendirme Soruları Üzerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tezinde tema değerlendirme sorularının niteliği üzerinde çalışmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılan araştırmada, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında okutulan 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarından altısı seçkisiz yöntemle

belirlenmiştir. Verilerin toplanmasında ve analiz edilmesinde doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada tema değerlendirme sorularının hangi öğrenme alanıyla ilgili olduğu; soruların YBT bilişsel alan basamaklarına göre dağılımı; soruların türlerinin ne olduğu ve dağılımı; yayınevleri arasında inceleme ölçütleri yönünden farklılıkları incelenmiştir. Araştırmaya göre bütün tema değerlendirme soruları en fazla anlama; en az değerlendirme ve yaratma düzeyde sorular olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçları çalışmamızla da örtüştüğünden önemlidir.

Savaş (2014), “Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme Etkinliklerinin Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'na Göre Üst Düzey Bilişsel Beceriler Açısından Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde dinleme etkinliklerinin YBT bilişsel alan basamakları ölçüt alınarak incelenmiş ve üst düzey becerilerin gelişmesine olan katkısı değerlendirilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırma örneklemini, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında okutulan 5, 6, 7, ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki toplam 602 dinleme etkinliği oluşturmuştur. Araştırmada etkinliklerde bilişsel alanların dengeli bir şekilde dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Etkinliklerin en fazla anlama ve çözülme basamağında en az değerlendirme ve yaratma basamağından olduğu tespit edilmiştir.

Dalak (2015), “TEOG Sınav Soruları ile 8. Sınıf Öğretim Programlarındaki İlgili Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde 2013-2014 yılında yapılmış TEOG sınavındaki Türkçe, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Fen ve Teknoloji, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, İngilizce ve Matematik derslerinin sorularını, 8. sınıf öğretim programındaki kazanımlara ve YBT’ne göre incelemiştir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yoluyla veriler elde edilmiş ve çözümlenmiştir. Araştırmanın Türkçe dersi açısından sonuçlarına göre, TEOG sınavının hem güz hem bahar dönemindeki sorularının kavramsal bilgi boyutunda ve anlama basamağında yoğunlaştığı tespit edilmiştir.

Sönmez (2017), “Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı” başlıklı doktora tezinde 5 – 8. sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programının tasarlanmasında YBT’nin işlevselliği ve etkililiğinin araştırılmasını amaçlamıştır. Nicel ve nitel yöntemin eş zamanlı yürütüldüğü araştırmada, karma yöntemin açıcı sıralı deseni kullanılmıştır. Araştırmada, program modeli tasarlanmasında program tasarlama modellerinden Taba-Tyler modeli

tercih edilmiştir. Program tasarlama sürecindeki ihtiyaç, içerik belirleme aşamaları Taba-Tyler modeli süreçlerine göre planlanmıştır. Araştırmada program içeriğinin oluşturulmasında sarmal ve doğrusal içerik yaklaşımları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, YBT'nin farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler üzerinde yararlı olduğu ifade edilmiş; bilgi ve bilişsel süreç boyutlarının öğretim içeriklerinin düzenlenmesinde etkili olduğu vurgulanmıştır.

Arı (2018), “2015 ve 2017 Ortaokul Türkçe Öğretim Programlarındaki Kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine ve Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, 2015 ve 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programları'ndaki kazanımların YBT'ye dağılımı ve sınıflar arasındaki benzerlikleri ve farklılıklarını incelemiştir. Ayrıca araştırmacı Türkçe öğretmenlerinin kazanımlar hakkındaki görüşlerini belirlemek için 5. ve 6. sınıfları okutan 7'si erkek ve 7'si kadın olmak üzere 14 Türkçe öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme yapmıştır. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Veriler, doküman incelemesi ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır ve betimsel analiz yoluyla incelenmiştir. Araştırma sonucunda her iki programın da üst düzey bilişsel basamakları yansıtmada yetersiz olduğu bilgi birikimi boyutunda ise kavramsal ve işlemsel bilgilerin ölçüldüğü ve bilgi çeşitliliğinin az olduğu belirlenmiştir.

Bülbül (2019), “Soru Sorma Becerisi Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Soru Üretme Düzeyine Etkisinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, öğrencilere verilen soru sorma eğitiminin öğrencilerin okuma sürecine etkisi ve YBT bilişsel alan basamaklarına göre değerlendirilmesi amaçlamıştır. Araştırma modeli olarak yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini deney grubundan 11 kız ve 18 erkek olmak üzere 29 öğrencinin; kontrol grubundan 15 kız, 14 erkek olmak üzere 29 öğrencinin; toplamda 58 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma verilerinin toplanmasında doküman incelemesi modeli; verilerin analizinde ise içerik çözümlemesi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kontrol ve deney grubu öğrencilerinin oluşturduğu soruların hem ön-testte hem de son-testte YBT'nin bilişsel süreç basamaklarından en fazla alt düzey düşünme gerektiren hatırlama ve anlama basamağında olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra ön test ve son test sonuçları kontrol grubunda anlamlı bir farklılık oluşturmazken deney grubunda anlama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma

basamaklarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ortaya çıkan önemli bir durum da deney grubuna yapılan son testte hatırlama düzeyindeki yığılmada ciddi azalma olduğudur. Öğrencilere soru sorma becerisi üzerine verilen eğitim neticesinde çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarındaki soruların arttığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine sahip olabilmeleri için öğretmenlerin ve ders kitaplarının onları üst düzey düşünme gerektiren sorularla tanıştırmaları gerekir. Bu durum çalışmanın önemini artırmaktadır.

Eroğlu (2019), “6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Altı Okuma-Anlama Soru ve Etkinliklerinin Güncellenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde, MEB tarafından hazırlanmış 2015 yılı 6. sınıf Türkçe ders kitabı ile 2018 yılı 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki 478 metin sonu okuma-anlama soruları YBT bilişsel alan basamaklarına göre incelemiştir. Doküman incelemesi yöntemiyle toplanan ve analiz edilen soruların büyük kısmının alt düzey bilişsel alanı yansıttığı tespit edilmiştir.

Kıyagan (2019), “5, 6 ve 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Sınıflamasına Göre Yaratıcılık Açısından Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde 5, 6, 7. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki 1336 etkinliği YBT'yi ölçüt olarak incelemiştir. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda etkinliklerin bilişsel alanlara dağılımının düzenli olmadığı tespit edilmiştir.

Yılmaz (2020), “Ortaokul Düzeyindeki Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Süreçlerine Göre İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki soruları ve 8. sınıf öğrencilerin yazdıkları soruları YBT bilişsel alan basamaklarını ölçüt olarak incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Türkçe ders kitabındaki 229 metin altı sorusu ve 376 öğrencinin yazmış olduğu 2068 soru oluşturmuştur. Araştırmada, nitel ve nicel araştırma desenleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında verilerin toplanması doküman inceleme yoluyla, verilerin yorumlanması içerik analiziyle yapılmıştır. Nicel desenin kullanıldığı bölümde, betimsel araştırmalardan tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre üst düzey basamaklarda yeterli soru bulunmamaktadır. Sorular en fazla anlama

basamağında, en az yaratma basamağında yer almaktadır. Öğrencilerin yazdıkları sorularda ise en az uygulama, en fazla anlama basamağında soru tespit edilmiştir.

Vural (2020), “Son 10 Yılda Yapılan Liselere Giriş Sınavlarında (SBS, TEOG ve LGS) Yer Alan Türkçe Dersi Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Açısından Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde 2010-2020 yılları arasında ortaöğretime geçişte yapılmış merkezî sınavlardaki Türkçe sorularını YBT’ye göre incelemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma deseninde olan çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, incelenen liselere geçiş Türkçe sınav sorularının anlama basamağında yoğunlaştığı, değerlendirme ve yaratma basamaklarında soru bulunmadığı, uygulama basamağında ise çok az soruya yer verildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Soruların alt düzey bilişsel becerileri ölçtüğü tespit edilmiştir.

2.4.2.2 Makaleler

Göçer (2011), “Evaluation of Written Examination Questions of Turkish Language in Accordance with Bloom’s Taxonomy” başlıklı makalesinde 101 Türkçe öğretmenin (46’sı kadın, 55’i erkek) 6, 7 ve 8. sınıflar için hazırladıkları 603 sınav sorusunu Bloom Taksonomisi’ne göre incelemiştir. 603 sorudan 196’sı altıncı sınıf, 202’si yedinci sınıf ve 205’i sekizinci sınıf için hazırlanmıştır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Veriler, doküman incelemesi yoluyla kodlanarak elde edilmiş, içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda incelenen soruların, bilişsel alan basamaklarına dengeli dağılmadığı belirtilmiştir. Soruların anlama düzeyinde yoğunlaştığı, analiz, değerlendirme ve sentez basamaklarının yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada, sınav sorularının programdaki kazanımlar ile örtüşmediği ifade edilmektedir. Araştırmacı, öğretmenlerin sorularının kazanımları ve üst bilişsel düzeyleri ölçmede yetersiz kaldığını belirtmiş, nitelikli soru yazılmasını önermiştir.

Çintaş Yıldız (2015), “Türkçe Dersi Sınav Sorularının Yeniden Yapılandırılan Bloom Taksonomisine Göre Analizi” başlıklı makalesinde 5, 6, ve 7. sınıflar için hazırlanmış Türkçe dersi sınav sorularını YBT’ye incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, üç ilköğretim okulundan 27 yazılı kâğıdındaki toplam 410 soru oluşturmuştur. Üç sınıf düzeyinde de ders veren öğretmenlerin hazırlamış oldukları yazılı kâğıtları incelenmiştir. Çalışmada, nitel bir araştırma modellerinden tarama modeli kullanılmıştır. Veriler, doküman incelemesi yöntemi ile elde edilmiş, betimsel

analiz ile çözümlenmiştir. Araştırmada, soru tiplerine göre incelenmiş 410 sorudan tüm sınıflarda açık uçlu soru tipinin çok az olduğu ifade edilmiş ve bilgi türüne göre kavramsal bilgi türünde; bilişsel süreç boyutuna göre ise yaratma basamağında olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, en fazla çoktan seçmeli sorulara yer verildiği belirtilmiştir. Çoktan seçmeli sınavların üst düzey becerileri ölçmede yetersiz kaldığı vurgulanmıştır. Araştırmacı, soruların ağırlıklı olarak kavramsal bilgi türünde ve anlama basamağında olduğunu ifade etmiştir.

Tüm (2016), “5. ve 6. Sınıf İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metin Önü ve Sonu Sorularının Bloom Taksonomisi’ne Göre Değerlendirilmesi” başlıklı makalede, 2015-2016 eğitim öğretim yılında 5. ve 6. sınıflara okutulan Türkçe ders kitaplarındaki ve öğretmen kılavuz kitaplarındaki metin önu ve sonu sorularının Bloom Taksonomisi’nin bilişsel alan basamaklarına göre incelemeyi amaçlamıştır. Bunun yanı sıra araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile 207 Türkçe öğretmenin, metin öncesi hazırlık soruları ile metin sonrası okuduğunu anlama sorularının ders işlenişine etkisi ve bilişsel alan basamaklarına göre durumu hakkında düşünceleri belirlenmiştir. Araştırmada, çalışma kitaplarındaki soruların Bloom Taksonomisi’ne uygun olduğu ancak metinlerdeki uzun ve karmaşık cümle yapılarının anlamayı etkilediği belirtilmiştir. Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşmede metin önu ve sonu sorularının kitaplarda olmaması öğrencilerin hazırbulunuşluğunu olumsuz etkileyebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Dolunay ve Savaş (2016), “Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme Etkinliklerinin Üst Düzey Bilişsel Beceriler Açısından Değerlendirilmesi” başlıklı makalede, 2012-2013 eğitim – öğretim yılında okutulmuş ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme becerisi etkinliklerini YBT’ye göre sınıflandırmışlardır. Araştırmada, dinleme becerisi etkinliklerinin öğrencilerin bilişsel becerilerinin gelişimine katkısını incelemeyi amaçlanmıştır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, dinleme etkinliklerinin bilişsel alan basamaklarına göre dağılımı dengeli değildir. Dinleme etkinliklerine en az yaratma basamağında; en fazla ise anlama basamağında yer verilmiştir. Araştırmada, dinleme etkinliklerinin üst düzey bilişsel becerileri geliştirmede yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Durukan ve Demir (2017), “6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerin Bloom’un Yenilenmiş Taksonomisine Göre Sınıflandırılması” başlıklı makalede, 2012 - 2013 eğitim-öğretim yılında 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Çalışma Kitaplarındaki 474 etkinlik YBT’nin Bilişsel Alan Basamaklarına göre incelenmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, tüm sınıf düzeylerinde, etkinliklerin bilişsel alan basamaklarına dengeli bir şekilde dağıtılmadığı tespit edilmiştir. Etkinliklerin üst düzey becerilerini geliştirmede yetersiz olduğu vurgulanmıştır.

Çerçi’nin (2018), “2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının (5, 6, 7, 8. Sınıf) Yenilenen Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi” başlıklı makalesi nitel bir araştırma olup doküman incelemesi yöntemiyle veriler analiz edilmiştir. Araştırmada, 2018 ortaokul TDÖP’deki kazanımları Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin bilişsel alan düzeylerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda bilgi türü açısından en fazla işlemsel bilgi, en az olgusal bilgi; bilişsel süreç açısından en fazla anlama basamağı, en az çözümleme basamağında kazanım olduğu tespit edilmiştir.

Avşar ve Mete (2018), “Türkçe Öğretim Programlarında Kullanılan Fiillerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Sınıflandırılması” başlıklı makalede, 2015 ve 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki kazanımlarda kullanılan fiilleri, YBT’nin bilişsel alan düzeylerine göre incelemişlerdir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla veriler analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda, fiillerin sınırlı olarak kullanıldığı ve aynı kazanımların tekrarı olarak verildiği tespit edilmiştir. Ayrıca kazanımların genellikle uygulama düzeyini yansıttığı, en çok yazma becerisi kazanımlarının yaratma düzeyinde olduğu belirtilmiştir. Araştırmada, 2015 ve 2017 programlarındaki kazanımların üst düzey bilişsel basamaklara yeterince yer verilmediği vurgulanmıştır.

Büyükalan Filiz ve Yıldırım (2019), “Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi” başlıklı makalede, 2018 5–8. sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programındaki toplam 289 kazanımı YBT’nin bilişsel alan basamaklarına göre incelenmişlerdir. Nitel bir araştırma olup betimsel model kullanılmıştır. Veriler, doküman incelemesi yoluyla incelenmiştir. Araştırma sonucunda programdaki kazanımlar, taksonominin bilgi birikimi boyutuna göre en fazla olgusal ve işlemsel bilgi boyutunda; bilişsel süreç basamakları açısından ise en fazla

anlama ve uygulama basamaklarında dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Kazanımların en az üstbilişsel düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Karakaş Yıldırım (2020), “8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Yazma Etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi” adlı makalesinde, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında kullanılmış 8. Sınıf Türkçe ders kitabındaki 65 yazma becerisi etkinliğini YBT’nin bilişsel alan basamaklarına göre incelemiştir. Nitel bir çalışma olup veriler doküman incelemesi yoluyla elde edilmiş, içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma sonucunda, yazma etkinlikleri bilişsel alan basamaklarına ve bilgi boyutuna göre, en fazla yaratma basamağında; en az değerlendirme basamağında olduğu ifade edilmiştir. Dil bilgisi kazanımlarına yönelik olan yazma becerisi etkinliklerinin hatırlama basamağında olduğu belirtilmiştir.

2.4.3 Türkçe Eğitiminde PISA ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ile İlgili

Araştırmalar

Demiral ve Menşan (2017), “Sekizinci Sınıf Türkçe Dersinin PISA Okuma Becerilerine Göre Değerlendirilmesi” başlıklı bildiride, 2015 yılı Türkçe Öğretim Programı’nın 8. sınıf okuma becerileri kazanımlarını; 2015-2016 TEOG sınav sorularını ve 2015-2016 eğitim-öğretim yılında MEB’de görevli üç Türkçe öğretmenin hazırladığı sınav sorularını 2009 PISA okuma becerileri yeterlik düzeylerine göre değerlendirmişlerdir. Araştırmanın verileri, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla elde edilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın dikkat çekici tarafı öğretmenlik tecrübesi olan ve lisansüstü eğitim gören 6 kişiye PISA düzeylerini Blomm’un YBT’ye göre yorumlatılmasıdır. Bu durum araştırmamızla da ilişkili olması yönüyle önemlidir. Araştırma sonuçlarına göre, 8. sınıf okuma becerileri kazanımları PISA düzeylerine göre, çoğunlukla orta düzeydedir. Üst düzeyde herhangi bir kazanım tespit edilememiştir. MEB’de çalışan 3 Türkçe öğretmenin soruları ise temel düzeyde kaldığı belirtilmiştir. TEOG sorularının da %95’inin temel ve orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Çalışma PISA düzeyleri ve Bloom taksonomisi ile programları, Türkiye geneli sınavları ve ders kitaplarını inceleyecek olan araştırmacılara ışık tutabilir.

2.4.4 Diğer Alanlardaki PISA ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ile İlgili

Araştırmalar

Bu başlıkta Türkçe eğitimi haricindeki alanlarda hem PISA hem YBT ile ilgili yapılmış çalışmalara yer verilmiştir. Fen Bilimleri ve Matematik alanlarında bu konu üzerine yapılmış çalışmaların Türkçe Eğitimine göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Sezer (2018), “Fen Bilimleri Dersi Sınav Soruları ve Merkezî Sınav Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, TIMSS ve PISA Açısından Analizi” başlıklı yüksek lisans tezinde, 8. sınıfları okutan 36 Fen Bilimleri öğretmeninin yazılı sınav soruları ile 2016-2017 TEOG Fen Bilimleri I. dönem I. sınav sorularının YBT bilişsel alan basamaklarına, TIMSS 2015 ve PISA 2015 yeterlik düzeylerine göre karşılaştırılarak incelemiştir. Nitel bir araştırma olup durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında “Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği”; analizinde ise doküman incelemesi yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin hazırladıkları yazılıların YBT’ye göre en fazla hatırlama, en az yaratma; PISA’ya göre en fazla 1. düzeyde en az 6. düzeyde; TIMSS’a göre en fazla bilme, en az uygulama düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. TEOG sorularının ise YBT’ye göre en fazla anlama; TIMSS’e göre en fazla bilme; PISA’ya göre ise en fazla 2. düzeyde olduğu belirlenmiştir. TEOG sorularının öğretmen yapımı sorulara göre üst düzey becerileri ölçmede daha iyi olduğu gözlemlenmiştir ancak her ikisi de üst düzey becerileri ölçmede yetersiz kalmaktadır.

Çakır (2019), “TEOG, LGS ve PISA Fen Bilimleri Sorularının Analizi ve Karşılaştırılması” başlıklı yüksek lisans tezinde, TEOG ve LGS Fen Bilimleri soruları ile PISA 2015 örnek sorularını YBT’nin bilişsel alan basamaklarına göre incelemiştir. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmaya göre, TEOG, LGS ve PISA’daki Fen Bilimleri test sorularının bilgi boyutu bakımında genellikle kavramsal bilgi düzeyindedir. TEOG soruları YBT’ye göre çoğunlukla anlama düzeyindedir. LGS ve PISA sorularında ise üst düzey becerileri ölçebilen sorulara yer verildiği araştırmada tespit edilmiştir.

Bakırcı (2019), “Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Veri Öğrenme Alanına Dair Yazılı Sınav Soruları ile PISA Sorularının Karşılaştırmalı İncelemesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, matematik öğretmenlerinin yazılı soruları ile PISA sorularının özellikleri, benzerlik ve farklılıkları incelemiştir. araştırmada, ortaokulda görev yapan 85

matematik retmeninin hazırladığı 231 yazılı sorusu ile PISA’da sorulmuş 30 matematik sorusu, Bloom Taksonomisi, kazanımlar, düşünme becerileri gibi ölçütlere göre incelenmiştir. Araştırmada, yazılı sorularının basit düzeyde akıl yürütme işlemlerini ölçtüğü PISA sorularına göre alt düzey becerileri ölçebildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım (2019), “5-8. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının PISA Değişim ve İlişkiler Ölçeğine Göre İncelenmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında okutulmuş ortaokul matematik ders kitaplarındaki soruları PISA değişim ve ilişkiler yeterlik ölçeğine göre incelemiştir. Nitel araştırma olan çalışmada, durum çalışması deseninden yararlanılmıştır. Araştırmada, ders kitaplarında en fazla 2. düzey sorular bulunduğu 4, 5 ve 6. düzeyde hiçbir soru olmadığı, 3. ve 1. düzeyde ise çok az soruya yer verildiği tespit edilmiştir. Soruların düzeylere göre dengeli bir şekilde dağılım göstermediği belirtilmiştir.

BÖLÜM 3

3 YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli ve örnekleme belirlenmiş; verilerin toplanmasında ve çözümlenmesinde kullanılan araç-gereç ve yöntemler açıklanmıştır.

3.1 Araştırmanın Modeli

8. sınıf Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme sorularının, PISA 2018 okuma becerileri yeterlik düzeylerine ve yeniden yapılandırılmış Bloom taksonomisine göre incelendiği bu çalışmada, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlayan (Büyüköztürk vd., 2018) betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde var olan bir durum olduğu şekliyle ortaya çıkarmaya çalışılır; araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan bilinmek şeyin gözlenip belirlenebilmesidir (Karasar, 2019).

Çalışmada, verilerin toplanması ve analizinde genel olarak tümevarımcı, yapılandırıcı ve yorumlayıcı özellikler taşıyan bir araştırma stratejisi olan nitel araştırma deseni (Bryman, 2012) benimsenmiştir. Nitel çalışmalar yapan araştırmacılar, bir olay ya da olgunun hangi sıklıkla ortaya çıktığını sorgulamak yerine belli bir etkinliğin niteliği üzerine odaklanırlar (Büyüköztürk vd., 2018).

3.2 Araştırma Materyali

Çalışma materyali, MEB yayınları tarafından 2020 – 2021 eğitim – öğretim yılı için hazırlanmış ve okutulmasına karar verilmiş 8. Sınıf Türkçe ders kitabındaki 74 tema değerlendirme sorusundan oluşmaktadır.

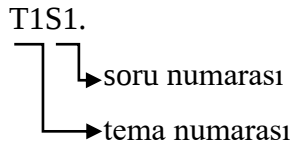
Tablo 3. 1 Ders kitabındaki tema değerlendirme soru tipleri

Soru Tipleri	Açık Uçlu	Çoktan Seçmeli	Kısa Cevapları	Diğer (eşleştirme, doğru yanlış vb.)
<i>f</i>	20	30	21	3

3.3 Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması sürecinde işlemleri sistemli bir şekilde sürdürmek amacıyla PISA okuma becerileri yeterli düzeylerine ve yenilenmiş Bloom taksonomisi bilişsel alan basamaklarına göre hazırlanmış tema değerlendirme sorusu inceleme ölçütleri formları (EK-2; EK-3) kullanılmıştır. Temalardaki soru sayısı farklı olduğundan her tema için ayrı tema sonu değerlendirme formu kullanılmıştır. Formlardan elde edilen veriler problem sorularına göre incelenmiştir. Soruların her birine kod verilmiş ve incelenen düzeylere göre sorular sınıflandırılmıştır.

Soru kodu açıklaması:



3.4 Verilerin Toplanması

Bu çalışmada; araştırma verilerinin toplanmasında nitel araştırma tekniklerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, içerik çözümlemesiyle belli bir metnin, belgenin özelliklerinin sayısallaştırarak incelenmesidir (Karasar, 2019). Bu inceleme, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bununla beraber çalışmada, nitel araştırmalarda veri toplama türlerinden, doğrudan veri toplama türü kullanılmıştır. Doğrudan veri toplamada araştırmacılar, katılımcılarla görüşerek, ortamda gözlem yaparak ya da bu çalışmada olduğu gibi dokümanları ayrıntılı bir şekilde ve uzun zaman diliminde inceleyerek verileri elde ederler.

Verilerin toplanması süreci araştırma soruları doğrultusunda dört aşamada gerçekleşmiştir. Birinci aşamada, tema değerlendirme soruları, önceden hazırlanan formlara göre incelenmiştir. İkinci aşama, birinci ve ikinci problem sorularına göre gerçekleştirilmiştir. Formda, düzeyleri belirlenmiş tüm soruların PISA okuma becerileri yeterli düzeyleri ve YBT'nin bilişsel alan basamaklarına göre sayısal dağılımı ve oranı belirlenmiştir. Nicelik olarak belirlenen veriler tablolastırılmıştır (Tablo 4. 1; Tablo 4. 2). Üçüncü aşama, üçüncü ve dördüncü problem sorularına göre şekillenmiştir. Bu aşamada sorular düzeylere göre incelenerek bulundukları düzeyi yansıtmaları yorumlanmıştır. Soruların bulundukları düzeyi içerme durumu incelenmiştir. Düzeyi

temsil eden ortak soru tipleri gruplandırılarak tablolastırılmıştır. Dördüncü aşama ise beşinci problem sorusuna göre düzenlenmiştir. Beşinci problem sorusu doğrultusunda PISA okuma becerileri yeterlik düzeyleriyle YBT'nin bilişsel alan basamaklarının birbirlerine karşılık gelme durumu incelenmiştir. Bu aşamada, 3. ve 4. problem sorularıyla bağlantılı ilenmiştir. Her iki ölçütün temel düzey, orta düzey ve üst düzeyde yer alan ortak soruları tespit edilerek tablolastırılmıştır. Aynı düzeyleri temsil eden ortak sorulardan hareketle bulgular yorumlanmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci dört aşamada tamamlanmıştır.

3.5 Verilerin Çözümlemesi

Araştırma verilerinin çözümlemesi sürecinde, nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analize göre, veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Betimsel analizde, araştırmanın problem sorularına yönelik elde edilen verilerin özgün biçimleri korunarak yorumlanmıştır. Veri toplama sürecinde oluşturulan sayısal bulgular, betimsel analizi istatistiksel olarak güçlendirmektedir.

BÖLÜM 4

4 BULGULAR

Çalışmanın dördüncü bölümünü oluşturan bulgular başlığında, araştırmanın problem durumları doğrultusunda elde edilen veriler analiz edilmiştir. 2020-2021 eğitim – öğretim yılı için MEB yayınları tarafından hazırlanmış 8. sınıf Türkçe ders kitabının tema değerlendirme soruları yenilenmiş Bloom taksonomisi bilişsel alan basamakları ile PISA okuma becerileri yeterlik düzeyleri ölçüt alınarak analiz edilmiştir. Tema değerlendirme sorularının YBT'nin bilişsel alan düzeylerini ve PISA 2018 okuma becerileri yeterlik düzeylerini yansıtmaya durumu araştırmanın temel çıkış noktasını oluşturmuştur. Buradan hareketle iki ölçütün (YBT ve PISA düzeyleri) birbirlerine karşılık gelme durumu yorumlanmıştır.

4.1 Tema Değerlendirme Sorularının PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeylerine Göre Dağılımı

Araştırmanın, birinci problem durumuna yönelik 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki 74 tema değerlendirme sorusu okuma becerileri yeterlik düzeyleri ölçüt alınarak incelenmiştir. Soruların sekiz yeterlik düzeyine göre dağılımı oransal olarak ifade edilmiştir.

Tablo 4. 1 Tema değerlendirme sorularının PISA yeterlik düzeylerine göre frekans analizi

PISA Okuma Düzeyleri		<i>f</i>	%
Temel Düzey	1c	12	16,2
	1b	20	27,2
	1a	24	32,4
	2	13	17,5
Orta Düzey	3	4	5,4
	4	1	1,3
İleri Düzey	5	0	0
	6	0	0
Toplam		74	%100

Tablo 4. 1'deki verilere göre sekiz temadaki toplam 74 sorudan $f=69$ 'u (%93,3) 1c - 1b - 1a ve 2. yeterlik basamaklarını oluşturan temel düzeyi yansıtmaktadır. Tablo 4. 1'e göre, ders kitabındaki tema değerlendirme sorularının yarısından fazlası temel düzeyde yer alan soru tiplerinden oluşmaktadır. 1c düzeyindeki sorular, kısa ve basit cümlelerin anlamını kavramaya yöneliktir. Bu düzeyde öğrenciden beklenen sınırlı

bir süre içinde basit, kısa ve somut amaçlar için okuma yapabilmesidir. Tablo 4. 1'e göre incelenen 74 tema değerlendirme sorusundan $f=12$ 'sinin (%16,2) 1c düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

1b düzeyindeki sorular, basit cümlelerdeki gerçek anlamı değerlendirmeye, kısa bir metinde veya basit bir listede istenen bilgileri tarayıp bulmaya yöneliktir. 1b düzeyinde öğrencinin gerçekleştirmesi gereken hedefler, kısa bir metinde ya da listede verilen bilgiler ile soru arasında bağlantı kurarak metinden ilgili bilgiyi seçmesi ve gerçek anlama ulaşabilmesidir. Tablo 4. 1'e göre $f=20$ (%27,2) tema değerlendirme sorusu için 1b düzeyinde atama yapılmıştır.

Öğrencilerin aşına olduğu türlerde ve konularda yazılmış metinlerin ana fikrinin tespit edilmesine ve yazarın amacının anlaşılmasına yönelik sorular 1a düzeyini temsil etmektedir. Bu aşamadaki sorularla öğrencilerin metnin amacı ve ana düşüncesi üzerinde derinlemesine düşünülmesi sağlanır. Önemli olan metnin öğrenci için tanıdık olması, öğrencinin konuya aşına olmasıdır. 1a düzeyinde öğrenciden gerçekleştirmesi beklenen hedefler şunlardır: Metindeki bilgileri karşılaştırabilme, kendi bilgileriyle metindeki bilgiler arasında ilişki kurabilme, birkaç sayfalık metinde ya da kısa metinlerde yer alan bilgileri tespit edebilmektir. Tablo 4. 1'e göre $f=24$ (%32,4) tema değerlendirme sorusunun 1a düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

İkinci düzeyi temsil eden sorular, orta uzunlukta metinlerin ana fikrini belirlemeye, metinde açıkça verilmeyen durumlarda metnin bir bölümündeki ilişkileri anlayıp anlam çıkarmaya yöneliktir. Bu düzeyde bilgilerin belirgin şekilde verildiği orta uzunluktaki metinlerde ise metindeki detaylar üzerinde derinlemesine düşünmeye ve metin içindeki iddiaları karşılaştırmaya yönelik soruları kapsamaktadır. 2. düzeyde öğrencilerden beklenen, bilgilerin açıkça verilmediği orta uzunluktaki metinlerin bölümleri arasındaki ilişkiyi inceleyip yorumlamaktır. Bilgilerin açıkça ifade edildiği metinlerde ise konuyla ilgili düzeylerini artırmaya çalışmak ve metnin anlatmak istediği konu hakkında derinlemesine düşünmektir. 74 tema değerlendirme sorusunun $f=13$ 'ü (%17,5) için 2. düzey ataması yapılmıştır.

Tablo 4. 1'e göre temel düzey basamaklarının içinde en fazla 1a düzeyindeki ($f=24$; %32,14) sorulara yer verildiği görülmektedir. Bunu 1b ($f=20$; %27,2) ve 2.

düzy (f=13'ü; %17,5) takip etmektedir. Temel düzeyde en az 1c basamağını (f=12; %16,2) temsil eden soru tiplerine yer verilmiştir.

PISA okuma becerilerinden 3. ve 4. düzey becerileri “orta düzey” olarak belirtilmektedir. 74 tema değerlendirme sorusundan yalnızca f=5'inin (%6,7) orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Üçüncü düzey sorularında, bilgilerin doğrudan verilmediğı çok uzun olmayan metinlerin ana düşüncesi belirlenebilir; genel anlamı üzerinde basit ve ileri düzeyde çıkarım yapılabilir. Bu düzeyde bir ya da birden fazla metin üzerinde düşünülebilir, yazarların ve metinlerin bakış açısı ve amaçları karşılaştırılabilir. Metnin bölümlerinden ve bağlamından hareketle bilinmeyen kelime ve ifadelerin anlamı çıkarılabilir. Üçüncü düzeyde öğrencilerden beklenenler, anlamı önceki düzeylere göre kapalı olan ve daha uzun olan metinlerden çıkarım yapabilmesi ve bölümler arası metin içi anlam kurabilmesidir. Bunun yanı sıra öğrencinin basit düzeyde metinler arası yorum yapabilmesi gerekmektedir. Tema değerlendirme sorularından f=4'ü (%5,4) bu düzeyi temsil etmektedir.

Metni dil ve anlatımına göre inceleme, bir metinde veya birden çok metindeki uzun paragraflardan anlam çıkarma, metindeki farklı bakış açılarını ve yazarın kendi fikirlerinin aktarmak için kullandığı ifadeleri belirlemeye yönelik sorular 4. düzeyde yer verilen soru çeşitleridir. Bu düzeyde, öğrencilerden birden çok metinde açıkça verilmiş bilgileri belirli kriterlere göre değerlendirmeleri, metinlerdeki iddiaları kıyaslayarak bilgi kaynağının güvenilirliğini sorgulamaları beklenmektedir. Ders kitabındaki 74 tema değerlendirme sorusundan yalnızca f=1'inin (%1,3) 4. düzeyde tespit olduğu tespit edilmiştir.

PISA okuma becerilerinden 5. ve 6. düzey “ileri düzey” ya da “üst düzey” olarak belirtilmektedir. Bu düzey karmaşık, soyut ve uzun metinlerin anlaşılmasına yönelik sorulardan oluşmaktadır. Öğrencilerden “hipotezler oluşturma” ve “yorumlama” gibi beceriler göstermesi beklenir. Tablo 4. 1 incelendiğinde Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme sorularından 5. ve 6. düzeye örnek olabilecek sorular bulunmamaktadır.

Beşinci düzey soruları, uzun ve kapsamlı metinlerde konuyla ilgili açıkça verilmeyen bilgileri bulmaya; metindeki verilerden yola çıkarak hipotezler oluşturmaya

ya da önceden oluşturulmuş hipotezlerle ilgili analizler yapmaya; soyut, mecaz ve karışık ifadelerin olduğu metinlerde gerçek ile kurgu arasındaki farkı anlayabilmeye yöneliktir.

Bu düzeyde öğrenciden beklenen metinler üzerine düşünürken ve bilgileri kavrarken farklı akıl yürütme yöntemlerini kullanabilmesidir. Öğrenciden, soru ile bilgi kaynakları arasında ilişki kurabilmesi ve bilgi kaynaklarının objektifliğini ve güvenilirliğini sorgulaması beklenmektedir. Tablo 4. 1'deki verilere göre, 74 tema değerlendirme sorusundan hiçbirisi 5. düzeyi temsil etmemektedir.

En üst düzey olan 6. düzey soruları, bilgilerin doğrudan verilmediği soyut ve uzun metinleri anlamaya dönük sorulardan oluşur. Bu düzeydeki sorular, metinler arasındaki tutarsızlıkları, metindeki bilgilerin nasıl kullanıldığını, metinlerin benzer ve farklı yönlerini tespit etmeye yöneliktir. Öğrenciden bu aşamada, elde ettiği verilerden nasıl yararlanacağına karar vermesi ve okuduğu metinlerdeki benzer ve farklılıklar üzerinde derinlemesine düşünmesi beklenir. Ayrıca öğrencinin, problemi çözmeye yönelik sonuçları bir araya getirmesi hedeflenmektedir. Tablo 4. 1'e göre tema sonu değerlendirmesinde 6. düzeyi betimleyecek soru tipine yer verilmemiştir. Beşinci ve altıncı düzeylere karşılık gelebilecek hiçbir soru tespit edilmemiştir. Dolayısıyla en az soru bu düzeylerdedir.

4.2 Tema Değerlendirme Sorularının YBT'nin Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı

Araştırmanın ikinci problem durumuna yönelik 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki 74 tema değerlendirme sorusu, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan basamaklarına göre incelenmiş ve elde edilen veriler tablolastırılmıştır. Soruların altı bilişsel düzeye göre dağılımı oransal olarak ifade edilmiştir.

Tablo 4. 2 Tema değerlendirme sorularının bilişsel alan basamaklarına göre frekans analizi

Bilişsel Süreç Boyutu		<i>f</i>	%
Temel Düzey	Hatırlama Basamağı	20	27,02
	Anlama Basamağı	38	51,35
Orta Düzey	Uygulama Basamağı	16	21,62
	Çözümleme Basamağı	0	0
Üst Düzey	Değerlendirme Basamağı	0	0
	Yaratma Basamağı	0	0
Toplam		74	%100

PISA okuma becerileri düzeylerinde olduğu gibi YBT'nin bilişsel süreçleri de temel, orta ve üst düzey olarak gruplandırılmıştır. “Hatırlama” ve “anlama” basamakları “temel düzey”; “uygulama” ve “çözümleme” basamakları “orta düzey”; “değerlendirme” ve “yaratma” basamakları ise “üst düzey” olarak adlandırılmaktadır.

Temel düzeyde yer verilmiş tema değerlendirme soruları %78,37 ($f=58$) oranındadır. Ders kitabındaki hatırlama basamağını yansıtan sorular, uzun süreli bellekteki bilgiyi tanıma ve hatırlama süreçlerinin kullanıldığı soru çeşitleridir. Hatırlama düzeyindeki sorularda bilginin “ne olduğu” sorgulanır. Öğrenci burada soru ile uzun süreli belleğindeki bilgi arasında ilişki kurarak zihnindeki bilgileri tarar ve eşleştirir. Kısa cevaplı, doğru - yanlış, çoktan seçmeli test maddesi ve boşluk doldurma tipi sorular hatırlama basamağındaki bilgilerin ölçülmesinde sıklıkla kullanılan ölçme araçlarıdır. Hatırlama düzeyindeki soruları ölçmede bilgi doğrudan sorulabileceği gibi kısa cevaplı ölçme araçlarıyla ipuçları verilerek veya bir bağlam içinde kurgulanarak da sorgulanabilir. Tablo 4. 2'ye göre 74 tema değerlendirme sorusundan $f=20$ 'si (%27,02) hatırlama basamağındadır.

Ders kitabında anlama düzeyini yansıtan sorular, sonuç çıkarma, açıklık getirme, başka bir deyişle ifade etme, yorumlama gibi okuduğunu anlama süreçlerinden oluşmaktadır. Anlama, öğrencilerin eski bilgilerini sorular üzerinden yeni durumlara aktarmasının ilk aşamasıdır. Tema değerlendirme sorularında öğrencinden beklenen var olan bilgileriyle metindeki bilgilerini karşılaştırarak yorum yapmasıdır. Tablo 4. 2'ye göre tema değerlendirme sorularından anlama basamağında $f=38$ (%51,35) soruya yer verildiği tespit edilmiştir.

İşlemsel bilginin en etkili kullanıldığı uygulama basamağı, işlemi yapma ve işlemiden yararlanma süreçlerini kapsar. Tema değerlendirme sorularında yapma / icra etme süreçlerine dayanan sorulara yer verilmiştir. Bu aşamada öğrenci alıştırmaı çözmek için hangi bilgiyi kullanması gerektiğini bilmeli ve probleme uygulamalıdır. Tablo 4. 2'yi incelediğimizde $f=16$ (%21,62) tema değerlendirme sorusunun uygulama basamağında olduğu görülmektedir.

İrdeleme, ayırıştırma, örgütleme ve atfetme gibi bilişsel süreçleri kapsayan çözümleme basamağı anlama ve değerlendirme basamaklarıyla doğrudan ilişkilidir. Tablo 4. 2'ye göre bu basamakta hiçbir soru çeşidi bulunmamaktadır.

Tablo 4. 2'ye göre üst düzey basamaklardan olan “değerlendirme” ve “yaratma” basamaklarını yansıtan hiçbir soru bulunmamaktadır. Bu düzeylerde öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey becerileri doğrudan ölçülebilir.

4.3 Tema Değerlendirme Sorularının PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeylerine İncelenmesi

Araştırmanın üçüncü problem durumunda 74 tema değerlendirme sorusu PISA okuma becerileri yeterlik düzeylerine göre incelenmiştir. Bu problem sorusu doğrultusunda okuma becerileri düzeylerine göre ataması yapılmış her soru analiz edilmiştir. Soruların düzeylere göre sınıflandırılmasına neden olan etkenlerin açıklaması yapılmıştır. Amaç ders kitabındaki tema değerlendirme sorularının, yeterlik düzeylerini nasıl içerdiğini ortaya koymaktır. Bu nedenle soruların temalara göre nasıl dağılım gösterdiği ve soru tipleri incelenmiştir. Bununla beraber metin altı sorularının bağlı olduğu metinlerin özellikleri üzerinde durulmuştur.

4.3.1 PISA'ya göre temel düzeydeki tema değerlendirme soruları

Bu başlıkta temel düzeyde yer alan 1c, 1b, 1a ve 2. düzeydeki tema değerlendirme soruları incelenmiş ve farklılıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Amaç, tema değerlendirme sorularını inceleyerek ders kitabındaki temel düzey soruların özelliklerini belirlemek ve soruların bulunduğu düzeyi içerme durumu hakkında bilgi vermektir. Soru tiplerinin düzeylere göre nasıl değişim gösterdiği ve soruların neyi nasıl ölçtüğü incelenmiştir.

Tablo 4. 3 1c düzeyindeki tema değerlendirme soruları

1c Düzeyindeki Sorular	T1S6
	T3S7
	T3S8
	T4S6
	T5S6
	T6S1
	T6S2
	T7S6
	T8S4
	T8S6
	T8S7
	T8S8

Tablo 4. 1'e göre ders kitabındaki 74 sorudan $f=12$ 'si (%16,2) 1c düzeyinde yer almaktadır. Tablo 4. 3'te ise 1c düzeyindeki 12 sorunun hangi sorular olduğu ve hangi temada bulunduğu belirtilmektedir. Tablo 4. 3 incelendiğinde 1c düzeyindeki sorular en fazla 8. temada (Vatandaşlık teması); en az 1. (Erdemler teması) ve 7. (Doğa ve Evren) temalardadır.

Tablo 4. 4 1c düzeyindeki tema değerlendirme sorularının türleri

SORU TÜRÜ	SORU KODU	SORULAR
Bağlamdan yararlanarak anlamı bilinmeyen kelime ve kelimelerin gruplarının anlamını tahmin etmeye yönelik sorular.	T1S6	(T1S6) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “uçmak” sözcüğü “Uçuş böceği biraz havalandı bir başka çiçeğe kadar uçtu.” cümlesindeki anlamıyla kullanılmıştır? A) Bu geceki fırtınada tahta perde uçmuş. B) Helikopter Ankara’dan Mardin’e kadar sorunsuz uçtu. C) Babam iş için dün İstanbul'a uçtu. D) Bacadaki baykuş sesimi duyunca uçtu. (s. 43)
	T3S7	(T3S7) Aşağıdaki deyimlerin hangisi “parasal yönden işini yoluna koymak” anlamındadır?
	T4S6	A) Bel bağlamak
	T5S6	B) Belini doğrultmak
	T7S6	C) Belini bükmek
	T8S7	D) Belini kırmak (s. 113)
		(T4S6) Aşağıdakilerin hangisinde yer alan deyim kullanıldığı cümleye uygun değildir? A) Genç gazeteci girdiği hiçbir işte dikiş tutturamadı. B) Mahalledekiler kendi derdine düşünce kimseyle ilgilenmediler. C) İyi niyetli olduğundan burnundan kıl aldırıyor. D) Kaç yaşına geldi hâlâ bir baltaya sap olamadı. (s.147)
Kısa bir metinde ya da paragrafta doğrudan verilen bilgiyi bulmaya yönelik sorular.	T3S8	(T3S8)Ankara’daki “Deniz Dünyası” Türkiye’nin en büyük ikinci akvaryumu. Deniz Dünyası’nda; dünyanın ve Türkiye’nin çeşitli deniz, göl ve nehirlerinden getirilen deniz canlıları bulunuyor. Rehber eşliğinde gezilebilen akvaryumun en ilgi çeken kısmı akvaryumun ortasından geçen tünel. İnsanlar bu tünelde yürürken başlarının üzerinden geçen balıkları seyredebiliyor. Akvaryum, pazartesi hariç her gün 10.00-21.00 saatleri arasında ziyaret edilebiliyor. Yukarıdaki paragrafta göre aşağıdakilerden hangisi çıkarılamaz?
	T6S1	A)Deniz Dünyası’nda Türkiye’nin çeşitli yerlerinden getirilen deniz canlıları bulunur.
	T6S2	B)Akvaryumun en ilgi çeken kısmı akvaryumun ortasından geçen tüneldir.
	T8S4	C)Ankara’daki Deniz Dünyası Türkiye’nin en büyük akvaryumudur. D)Akvaryum, pazartesi hariç her gün 10.00-21.00 saatleri arasında ziyaret edilebilir. (s.113)
		(T6S1) Şair, İstanbul’u dinlerken hangi sesleri duyuyor?
		(T6S2) Şiirde hangi duyulardan yararlanılmıştır?
		(T8S4) “Demokratik prensibin en esaslı unsuru, bütün milleti erkek ve kadının temsil etmesidir.” cümlesinden ne anladığınızı ifade ediniz? (s. 284)

Tablo 4. 4 Devamı

Basit bir cümlelerin gerçek anlamını tespit etmeye yönelik sorular.	T8S6	Aşağıdaki tabloda verilen cümlelerin taşıdığı duyguları işaretleyiniz. (s. 285)
Basit bir cümlede istenilen bilgiyi bulmaya yönelik sorular.	T8S8	Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçesini kullanmalıyız. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bu uyarı dikkate alınmamıştır? A) O yıllarda Milli Mücadele haberlerini radyodan alıyorduk. B) Gençler zamanlarının büyük bir kısmını bilgisayar başında geçiriyor. C) Yeni jenerasyon teknolojik gelişmeleri çok iyi takip ediyor. D) İnsanların hem kendilerine hem de doğaya karşı sorumlulukları vardır. (s. 285)

Tablo 4. 4'te verilen 1c düzeyindeki tema değerlendirme sorularından, $f=8$ 'i çoktan seçmeli; $f=2$ 'si kısa cevaplı; $f=1$ 'i açık uçlu; $f=1$ 'i eşleştirme tipindeki sorulardan oluşmaktadır. Çoktan seçmeli, kısa cevaplı ve eşleştirme tipindeki sorular, üst düzey becerileri ölçmede yetersizdir. Bunun yanı sıra, tablo 4. 4'teki T8S4 öğrencinin yorumuna dayalı açık uçlu bir soru örneği gibi olmasına rağmen bağlı olduğu metinde sorunun cevabı verilerek öğrencinin cümle üzerinde fikir yürütmesi engellenmiştir. Kısa ve basit cümlelerin anlamını kavramaya; açık, basit ve somut amaçlar için okuma yapabilmeye yönelik olan tema değerlendirme soruları, dört başlıkta gruplandırılmıştır.

Tablo 4. 5 1b düzeyindeki tema değerlendirme soruları

	T1S1	T3S6
	T1S2	T4S7
	T1S7	T5S3
	T2S1	T6S3
	T2S2	T6S6
1b Düzeyindeki Sorular	T2S3	T7S5
	T2S5	T7S7
	T2S8	T8S2
	T3S1	T8S3
	T3S2	T8S5

Tablo 4. 1'e göre ders kitabındaki 74 sorudan $f=20$ 'si (%27,2) 1b düzeyinde yer almaktadır. Tema değerlendirme sorularında, temel düzeyde en fazla soruların bulunduğu ikinci düzey 1b düzeyidir.

Tablo 4. 5'te ise 1b düzeyindeki 20 sorunun hangi sorular olduğu ve hangi temalarda bulunduğu belirtilmektedir. 1b düzeyindeki sorular en fazla ikinci temada (Millî Mücadele ve Atatürk teması); en az dördüncü (Birey ve Toplum) ve beşinci (Zaman ve Mekân) temalardadır.

Tablo 4. 6 1b düzeyindeki tema değerlendirme sorularının türleri

SORU TÜRÜ	SORU KODU	SORULAR
Soru ile kısa bir metindeki bilgiler arasında basit bağlantılar kurarak metinlerin gerçek anlamını yorumlamaya yönelik sorular.	T1S1	Çocuk, kompozisyonunda neyi anlatıyor? (s. 42)
	T1S2	Öğretmeni çocuğun yazdığı kompozisyon hakkında ne düşünüyor? (s. 42)
	T2S1	Çınar ağacını diğer ağaçlardan ayıran özellik nedir? (s. 76)
	T2S3	Cumhuriyet ağacının yaşaması nelere bağlıdır? (s. 76)
	T3S1	Dünya Ekonomik Forumunun yayımladığı raporda enerji ile ilgili hangi bilgiler verilmiştir? (s. 112)
	T3S2	Güneş panelleri ve rüzgâr türbinlerinin üretim ve kurulum maliyetleri neden düşmüştür? (s. 112)
	T8S2	Türk kadını tüm haklarına ne zaman, nasıl kavuşmuştur? (s. 284)
	T8S3	Türk Medeni Kanunu'nun kadınlara sağladığı haklar nelerdir? (s. 284)
Öğrencilerin okuduklarına ilişkin kişisel duygularına yer veren soru türleri	T2S2	Yazar cumhuriyeti neye benzetmiştir? Bu benzetmeyi doğru buluyor musunuz? (s. 76)
	T5S3	Şiirin en çok hangi bölümünü beğendiniz? Niçin? (s. 174; s. 212)
	T6S3	
Öğrencilerin okuduklarına ilişkin çıkarımlarda bulunmasına yönelik sorular.	T1S7	Aşağıdaki cümlelerden hangisi kanıtlanabilirlik açısından diğerlerinden farklıdır? (s. 43)
	T2S8	Aşağıdakilerin hangisinde neden-sonuç cümlesi kullanılmıştır? (s.77)
	T3S6	Aşağıdaki cümleleri anlam ilişkilerine göre değerlendiriniz. (neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul-sonuç) (s.113)
	T4S7	... Bu parçada numaralanmış cümlelerin hangisi kişisel düşünce içermektedir? (s. 147)
	T7S5	Aşağıdaki cümlelerden öznel olanların başına "Ö", nesnel olanların başına "N" yazınız. (s. 249)
	T8S5	Cümlelerdeki anlam ilişkilerini karşılarına yazınız. (neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul-sonuç) (s. 285)

Tablo 4. 6 Devamı

Söz öbeğinin cümleye katkısını belirlemeye yönelik soru türü.	T2S5	“Yerli halıları gördüm, koyu sıcak kırmızılarla diri maviler ağır basıyordu.” Bu cümlede geçen “ağır basmak” sözcük öbeğinin cümleye kattığı anlamı yazınız. (s. 76)
Öğrencilerin kısa ve basit bir metinde açıkça verilen bilgileri bulmasına ve seçmesine yönelik sorular.	T6S6 T7S7	Kuşçenneti Millî Parkı, Marmara Bölgesi’nde Balıkesir ili sınırları içindedir. 1959 yılında milli park ilan edilmiştir. Anadolu’dan Avrupa’ya geçen kuş göç yolu üzerinde bulunan Kuşçenneti, pelikan, balıkçıl, kaşıkçı, karabatak, yaban kazı, yaban ördeği ve ötücülerden oluşan binlerce kuşun ağaçlar ve sazlar üzerine yuva yaptığı büyük kuluçka kolonilerini barındırmaktadır. Kuşçenneti Millî Parkı, Avrupa Konseyi tarafından çok iyi korunan ve kıta ölçeğinde değer taşıyan doğal alanlara verilen “Avrupa Diploması”nın en üst kategorisi olan A sınıfı diplomayla 1976 yılında ödüllendirilmiştir. (Doğa Koruma ve Millî Parklar Genel Müdürlüğü) Kuşçenneti Millî Parkı ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez? A) Kuşçenneti Avrupa’ya geçen kuşların göç yolu üzerindedir. B) Kuşçenneti A sınıfı diplomasıyla 1976 yılında ödüllendirilmiştir. C) Kuşçenneti Marmara Bölgesi’nde Bursa ili sınırları içindedir. D) Kuşçenneti’nde binlerce kuşun yuva yaptığı kuluçka kolonileri vardı.

Tablo 4. 6’da 1b düzeyinde yer alan tema değerlendirme sorularına yer verilmiştir. Sorular, beş başlık altında sınıflandırılmıştır. 1b düzeyindeki 20 sorudan $f=13$ ’ü kısa cevaplı; $f=5$ ’i çoktan seçmeli; $f=2$ ’si açık uçlu soru tipinden oluşmaktadır. Bu düzeydeki sorular; tek bir cümle, kısa bir metin veya basit bir listede istenen bilgileri araştırmaya ve bulabilmeye yöneliktir.

Kısa cevaplı ve çoktan seçmeli test maddesindeki sorular, öğrencilerin çıkarım yapmasına yönelik olmayan sorulardır. Metinde veya cümlede açıkça verilmiş bilginin bulunması ve işaretlenmesini içerir. 1b düzeyinde açık uçlu sorularda öğrencilerin anladıklarını kendi cümleleriyle ifade etmesini sağlamamaktadır.

Tablo 4. 6’daki bulgulara göre, T2S2, T5S3 ve T6S3’deki açık uçlu sorularda öğrencilerin okuduklarına yönelik tutumlarının ne olduğu sorulmuştur. Açık uçlu sorular olmasına rağmen “beğendim/ beğenmedim; evet/ hayır” olarak tek kelimelik cevaplar verilebilir. Bu durum öğrencinin okuduklarından sonuç çıkarmasının ve kendi cümleleriyle yorumlamasının önüne geçmektedir.

Tablo 4. 7 1a düzeyindeki sorular

1a Düzeyindeki Sorular	T1S3	T4S2
	T1S4	T4S5
	T1S5	T4S8
	T1S8	T4S10
	T1S9	T5S9
	T2S4	T5S10
	T2S7	T6S7
	T2S9	T6S8
	T3S4	T7S1
	T3S9	T7S8
	T3S10	T7S9
	T4S1	T8S9

Tablo 4. 1'deki verilere göre 1a düzeyinde, %32,4 oranında ($f=24$) tema değerlendirme sorusu bulunmaktadır. Ders kitabında en fazla 1a düzeyinde tema değerlendirme sorusuna yer verildiği tespit edilmiştir.

Tablo 4. 7'de 1a düzeyinde olduğu tespit edilen tema değerlendirme sorularına yer verilmiştir. 1a düzeyindeki tema değerlendirme soruları, en fazla birinci (Erdemler teması) ve dördüncü (Birey ve Toplum teması) temalarda; en az sekizinci temada (Vatandaşlık teması) bulunmaktadır.

Tablo 4. 8 1a düzeyindeki tema değerlendirme sorularının türleri

SORU TÜRÜ	SORU KODU	SORULAR
Metni konu, ana fikir, ana duygu yönünden değerlendirilmesine yönelik sorular	T1S4	Okuduğunuz metnin ana fikri nedir? (s. 42)
	T2S4	Metnin ana fikrini yazınız. (s. 76)
	T3S4	Yukarıdaki metnin konusunu ve ana fikrini yazınız. (s. 112)
Öğrencilerin, metinde verilen bilgiler ile kendi sahip oldukları bilgiler arasında basit bağlantılar kurabilmesine yönelik sorular	T1S5	Aşağıdaki dizelerde hangi söz sanatlarının kullanıldığını uygun boşluğa yazınız. (s. 43)
	T1S8	Aşağıdakilerin hangisinde isim-fiil kullanılmıştır? A) Mutfaktaki işlerini çabucak bitirmelisin. B) Duvara çivi çakmak yasaktır bizim evde. ... (s. 43)
	T1S9	Aşağıdaki dizelerin hangisinde fiilimsiye yer verilmiştir? A) Vicdânım o gece dünyayı haviydi, Gördüğüm şeylerin cümlesi maviydi. ... (s. 43)
	T2S7	Aşağıdaki cümlelerle ilgili verilen bilgileri inceleyiniz. Doğru olanın başına “D”, yanlış olanın başına “Y” yazınız. () “İzlediğimiz film çok etkileyiciydi.” cümlesinde isim-fiil vardır. ... (s. 77)

Tablo 4. 8 Devamı

	T2S9	“Uzaktadır her şey: gökyüzü, deniz... Her an peşimizden koşan gölgemiz.” Bu dizelerdeki fiilimsinin türce özdeşi hangi seçenekte doğru verilmiştir? (s. 77)
	T3S9	Aşağıdaki cümlelerin hangisinde, yer tamlayıcısı yoktur? (s. 113)
	T3S10	“Çağın yeni hastalığı sosyal medya bağımlılığıdır.” cümlesinin yüklemi aşağıdakilerden hangisidir? (s. 113)
	T4S5	Koyu yazılan sözcük ya da sözcük gruplarının cümlelerin hangi ögesi olduğunu bulunuz. Uygun kutucuğu işaretleyiniz. (s. 147)
	T4S8	Yukarıdaki açıklamayı aşağıdaki atasözlerinden hangisi karşılamaktadır? (s. 147)
	T4S10	“Dün gece apartman sakinleri sokakta buldukları köpeği doyurdular.” Bu cümlelerin öğeleri aşağıdakilerin hangisinde doğru sıralanmıştır? (s. 147)
	T5S9	Aşağıdaki cümlelerden hangisinin yüklemi nesnesine göre diğerlerinden farklıdır? (s. 175) A) Hamuru bir saat dinlendirdi. B) Yaz tatilinde Marmaris’e gittik.
	T5S10	Yukarıdaki tabloda edilgen fiillerin bulunduğu kutuları çıkarırsak nasıl bir şekil oluşur? (s. 175)
	T6S7	Aşağıdakilerden hangisi devrik bir isim cümlesidir? (s. 213) A)Yeniden her şeye başlamak güzeldir...
	T6S8	(I) Ebru sanatı, kendine has malzeme ve uygulama özelliğine sahiptir... Bu parçada numaralanmış cümlelerle ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez? (s. 213)
	T7S8	“Anlatılanlara göre oğlun çok hırslıymış.” cümlesi için aşağıdakilerden hangisi söylenebilir? (s. 249)
	T7S9	Annemden ayrı kalamam ve sürekli ziyaret ederim. Cümlesindeki anlatım bozukluğunun nedeni aşağıdakilerden hangisidir? (s. 249)
	T8S9	Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir anlatım bozukluğu vardır? (s. 285)
	T1S3	Öğretmenin yaptığı davranışı nasıl değerlendiriyorsunuz? Siz çocuğun yerinde olsaydınız nasıl davranırdınız? (s. 42)
Öğrencilerin basit metinlerin içeriğini yorumlabilmesine yönelik sorular	T4S1	Yazar, güne başlarken selamlaşmanın kişiye neler kazandıracağını düşünüyor? (s. 146)
	T4S2	Yazarın okuyuculara önerileri nelerdir? (s. 146)
	T7S1	Şair, baharda Anadolu’da meydana gelen hangi değişikliklerden bahsediyor? (s. 248)

Tablo 4. 8’de 1a düzeyindeki tema değerlendirme sorularına yer verilmiştir. Bu düzeydeki 24 sorudan $f=14$ ’ü çoktan seçmeli, $f=4$ ’ü kısa cevaplı, $f=4$ ’ü açık uçlu, $f=1$ ’i doğru-yanlış, $f=1$ ’i eşleştirme sorularından oluşmaktadır. Ders kitabında, 1a düzeyindeki tema değerlendirme soruları genel anlamda metni okuma – anlama sorularıdır. Bu düzeydeki 24 soru 3 başlık etrafında sınıflandırılmıştır.

PISA okuma becerileri düzeylerine göre 1a düzeyinde, öğrencilerin karmaşık olmayan metinlerin ana fikrini, konusunu ve amacını belirleyebilmeleri ölçülmektedir. Tablo 4. 8'e göre, "Metni konu, ana fikir, ana duygu yönünden değerlendirilmesine yönelik" sorular olan T1S4, T2S4 ve T3S4 ile "öğrencilerin basit metinlerin içeriğini yorumlabilmesine yönelik" sorulardan biri olan T1S3 açık uçlu soru tipleridir. Bu sorulara ilk bakıldığında 3. ya da 4. düzey sorular gibi görünmektedir ancak soruları bağlı oldukları metinlere yönelik incelendiğinde sorular 1a düzeyinde kalmaktadır. Soruların bağlı olduğu metinler, PISA 2018 uygulamasındaki metin sınıflandırmasına göre tek kaynaklı, durağan ve devamlı metin türlerinden oluşmaktadır. 8. sınıf öğrencilerinin rahatlıkla anlayabileceği metinler kullanılmıştır. Tablo 4. 8'deki "öğrencilerin, metinde verilen bilgiler ile kendi sahip oldukları bilgiler arasında basit bağlantılar kurabilmesine yönelik sorular" alt düzey becerileri ölçmede kullanılan çoktan seçmeli, doğru-yanlış, kısa cevaplı sorulardır. Öğrencilerin ön bilgilerini kullanarak cevaplandırmasını gerektiren sorular olması nedeniyle 1a düzeyine ataması yapılmıştır.

Tablo 4. 9 İkinci düzeydeki tema değerlendirme soruları

2. Düzeydeki Sorular	T2S6
	T3S3
	T3S5
	T4S3
	T4S4
	T4S9
	T5S2
	T5S4
	T5S7
	T6S4
	T6S5
	T7S4
	T8S1

Tablo 4. 9'da temel düzeyin en üst basamağı olan 2. düzeydeki $f=13$ (%17,5) tema değerlendirme sorusu belirlenmiştir. Bu düzeydeki sorular, temalara göre dengeli dağılım göstermektedir. Her temada yaklaşık 1-3 aralığında ikinci düzey soruya yer verilmiştir.

Tablo 4. 10 İkinci düzeydeki tema değerlendirme sorularının türleri

SORU TÜRÜ	SORU KODU	SORU ÖRNEĞİ
Orta uzunluktaki metnin amacını, ana fikrini ve konusunu belirlemeye yönelik sorular	T2S6	“Bayrağım” şiirinin konusunu ve ana duygusunu yazınız. (s. 77)
	T4S4	Okuduğunuz metinden nasıl bir sonuç çıkarıyorsunuz? (s. 146)
	T5S4	Şiirin ana duygusu nedir? (s. 174; s.212)
	T6S4	
	T8S1	Okuduğunuz metnin konusu nedir? (s. 284)
Metnin belirli bir bölümündeki ilişkileri anlayabilmelerine ve anlam çıkarabilmelerine yönelik sorular	T4S3	Yazar, “Yalnızlık Mahkûmu” olanları nasıl betimlemiştir? Çevrenizde bu betimlemeyle nitelendirebileceğiniz kişiler var mı? Açıklayınız. (s. 146)
	T5S2	Şiirin ikinci bölümünden anladıklarınızı açıklayınız. (s. 174)
	T6S5	Aşağıdaki metinlerde anlatım kaçınıcı kişi ağzından yapılmıştır? Niçin? 1. Metin: Sabahleyin Simon uyandığında çocuklar hâlâ uyuyordu. Karısı, komşuya ödünç ekmek istemeye gitmişti. Yabancı, eski gömlek ve pantolonu giymiş; yalnız başına kanepede oturuyor, yukarı bakıyordu... (İnsan Ne ile Yaşar) 2. Metin: Yerimden fırlayıp gözlerimi ovuşturdum, her tarafı iyice gözden geçirdim. Karşımda küçük, daha önce hiç görmediğim, benzersiz biri vardı. Beni dikkatle süzüyordu. Bu kişinin sonradan yaptığım resmi aşağıdadır... (Küçük Prens) (s. 213)
	T3S5	“Seksek çoğunuzun bildiği eğlenceli bir oyun. Salyangoz seksek de sekseğe benziyor ancak kuralları seksekten biraz farklı. Salyangoz seksek oynamak için önce salyangozun sarmal kabuğuna benzeyen bir oyun alanı çizmeniz gerekiyor.” Yukarıdaki paragrafta düşünceyi geliştirme yollarından hangisi kullanılmıştır? (s. 113)
	T4S9	“Kendine özgü bakışı, duruşu vardı Hasan dayının. Mimikleriyle, bakışlarıyla konuşan, suskun bir adamdı. Bilge mi desem yoksa mecnun mu bilemedim. İlginç fiziksel görünüşü, eğik yürüyüşü, gizemli ve sürekli yalnız geçen yaşamı dikkatimi çekirdi hep. Yalnız yaşardı dağlarda. Uzun yüzünden aşağı çaprazlama inen kocaman burnu, keskin gözleri, her daim kirli ve yırtık elbisesiyle karşımıza çıkan bu adamdan çekinir, ürkerdik.” Yukarıdaki paragrafta hangi anlatım biçimi kullanılmıştır? (s. 147)
Anlatım biçimlerini belirlemeye yönelik sorular	T5S7	Aşağıdaki paragrafta düşünceyi geliştirme yollarından hangisi kullanılmıştır? (Beyni en hızlı körelten şeyin aşırı televizyon izlemek olduğunu biliyor muydunuz? Alman Beyin Antrenman Kurumu Başkanı Prof. Bern Fischer (Bern Fişer) diyor ki: “İki saat televizyon seyretmek suretiyle beynin uyarımdan yoksun bırakılmasının beyinde oluşturduğu tembelliği gidermek için bir hafta zihin egzersizi yapmak gerekir.”) (s. 175)
	T3S3	Yenilenebilir enerji kaynaklarının ekonomik hâle gelmesi sizce neden önemlidir? (s. 112)
	T7S4	Bu şiirin şairi siz olsaydınız ilkbaharda doğada oluşan hangi değişikliklerden bahsederdiniz? (s. 248)
Okuduklarından hareketle kendi düşüncelerini aktarabilmeye yönelik sorular		

Tablo 4. 10'da ikinci düzeyde olduğu tespit edilen 13 sorudan $f=2$ 'si çoktan seçmeli, $f=9$ 'u açık uçlu, $f=2$ 'si kısa cevaplı soru örneğidir. İkinci düzeydeki 13 soru dört başlıkta sınıflandırılmıştır. Metin amacını, ana fikrinin, ana duygusunu belirlemeye yönelik sorular açık uçlu soru tipinde verilmiştir.

T2S6, T5S4 ve T6S4, PISA 2018 uygulamasındaki metin sınıflandırmasına göre tek kaynaklı, durağan ve paragraflardan oluştuğu için devamı olan şiir türündeki metne bağlı sorulardan; T4S4 ve T8S1 ise tek kaynaklı, durağan ve devamı olan bilgilendirici metne bağlı sorulardan oluşmaktadır. Bu soruların 1a düzeyindeki metnin ana fikrini anlama sorularından en önemli farkı, bağlı oldukları metinlerin şiir gibi soyut metin türlerinden ve öğrencilerin aşına olmadıkları bilgilendirici metin türlerinden oluşmasıdır. İkinci düzeyde, metinlerin 1c, 1b ve 1a düzeyine göre daha kapalı olması ve bilgilerin metnin içinde doğrudan verilmemesi önemlidir.

Tablo 4. 10'a göre, metnin belirli bir bölümündeki ilişkileri anlayabilmelerine ve anlam çıkarabilmelerine yönelik sorular ile okuduklarından hareketle kendi düşüncelerini aktarabilmeye yönelik sorular, öğrencilerin çıkarım yapmalarına yöneliktir. Bu sorularda, bilgiler metinde açıkça verilmeden öğrencilerin anladıklarını kendi cümleleriyle ifade etmeleri ölçülebilir.

Metindeki anlatım biçimini belirlemeye yönelik sorularda, öğrencilerin ön bilgilerini kullanarak metni bir ölçüte göre incelemeleri istenmektedir. Ölçüte göre inceleme gerektirmesine rağmen ikinci düzeye atama yapılması, soruların çoktan seçmeli test tipinde olması ve metinlerin kısa paragraflardan oluşmasıdır. Çoktan seçmeli testlerin hatırlamayı kolaylaştırması üst düzey becerileri ölçmede yetersizliğini ortaya çıkarmaktadır. Bunun yanı sıra çoktan seçmeli maddelerde, tercih edilen seçeneğin nedeniyle ilgili açıklama yapılmaması sorunun ikinci düzeyde kalmasına neden olmuştur.

4.3.2 PISA'ya göre orta düzeydeki tema değerlendirme soruları

Bu başlıkta orta düzey olarak belirlenmiş üçüncü ve dördüncü düzeydeki tema değerlendirme soruları incelenmiştir. Amaç, PISA 2018 okuma becerileri yeterlik ölçütüne göre ders kitabındaki orta düzey soruların özelliklerini belirleyerek bulundukları düzeyleri içermesi durumu hakkında bilgi vermektir.

Tablo 4. 11 Üçüncü düzeydeki tema değerlendirme soruları

3. Düzeydeki Sorular	T5S1
	T5S8
	T7S2
	T7S3

Tablo 4. 11'de üçüncü yeterlik düzeyinde olduğu tespit edilen $f=4$ (%5,4) tema değerlendirme sorusuna yer verilmiştir. Sorular 5. (Zaman ve Mekân) ve 7. (Doğa ve Evren) temalarda bulunmaktadır.

Tablo 4. 12 Üçüncü düzeydeki tema değerlendirme sorularının türleri

SORU TÜRÜ	SORU KODU	SORULAR																																												
Kelime ve ifadelerin anlamlarını çıkarmaya yönelik sorular	T7S2	“Gönül dile gelir kaval sesinde. / Boz martılar düğün yapar Mersin’de” dizelerinden ne anladığınızı açıklayınız. (s. 248)																																												
Metin üzerinde derinlemesine düşünerek yazarın bakış açısını belirlemeye yönelik sorular	T5S1	Şair, hangi ruh hâliyle bu şiiri yazmıştır? Açıklayınız. (s. 174)																																												
	T7S3	Şair, İstanbul’u bu mevsimde tarif ederken niçin zorlanmış olabilir? Açıklayınız. (s. 248)																																												
Görsel okuma	T5S8	<table><tr><td>13-19 Yaş Grubu</td><td colspan="3">Saat</td></tr><tr><td>Faaliyet Adı</td><td>Ortalama</td><td>Erkek</td><td>Kadın</td></tr><tr><td>Toplam</td><td>24.00</td><td>24.00</td><td>24.00</td></tr><tr><td>Yemek ve diğer kişisel bakım</td><td>2.39</td><td>2.34</td><td>2.43</td></tr><tr><td>Eğitim</td><td>3.05</td><td>2.59</td><td>3.11</td></tr><tr><td>Hane halkı ve aile bakımı</td><td>1.16</td><td>0.33</td><td>2.02</td></tr><tr><td>Sosyal yaşam ve eğlence</td><td>1.36</td><td>1.37</td><td>1.35</td></tr><tr><td>Spor ve doğa sporları</td><td>0.19</td><td>0.30</td><td>0.07</td></tr><tr><td>Hobiler ve oyunlar</td><td>0.43</td><td>0.59</td><td>0.25</td></tr><tr><td>Ulaşım ve belirlenmemiş zaman kullanımı</td><td>1.03</td><td>1.10</td><td>0.56</td></tr><tr><td>Uyku</td><td>9.25</td><td>9.26</td><td>9.24</td></tr></table> Kaynak: TÜİK, Zaman Kullanım Anketi, 2014-2015 Yukarıdaki tabloya göre aşağıdakilerden hangisi <u>yanlıştır</u>? A) Kadınlar, eğitime erkeklere göre daha fazla zaman ayırmaktadırlar. B) Kadınlar ve erkekler en fazla zamanı uykuya ayırmaktadırlar. C) Kadınlar, en az vakti spor ve doğa sporlarına ayırmaktadırlar. D) Erkekler kadınlara göre hobiler ve oyunlara daha az zaman ayırmaktadırlar. (s. 175)	13-19 Yaş Grubu	Saat			Faaliyet Adı	Ortalama	Erkek	Kadın	Toplam	24.00	24.00	24.00	Yemek ve diğer kişisel bakım	2.39	2.34	2.43	Eğitim	3.05	2.59	3.11	Hane halkı ve aile bakımı	1.16	0.33	2.02	Sosyal yaşam ve eğlence	1.36	1.37	1.35	Spor ve doğa sporları	0.19	0.30	0.07	Hobiler ve oyunlar	0.43	0.59	0.25	Ulaşım ve belirlenmemiş zaman kullanımı	1.03	1.10	0.56	Uyku	9.25	9.26	9.24
13-19 Yaş Grubu	Saat																																													
Faaliyet Adı	Ortalama	Erkek	Kadın																																											
Toplam	24.00	24.00	24.00																																											
Yemek ve diğer kişisel bakım	2.39	2.34	2.43																																											
Eğitim	3.05	2.59	3.11																																											
Hane halkı ve aile bakımı	1.16	0.33	2.02																																											
Sosyal yaşam ve eğlence	1.36	1.37	1.35																																											
Spor ve doğa sporları	0.19	0.30	0.07																																											
Hobiler ve oyunlar	0.43	0.59	0.25																																											
Ulaşım ve belirlenmemiş zaman kullanımı	1.03	1.10	0.56																																											
Uyku	9.25	9.26	9.24																																											

Tablo 4. 12’de verilen üçüncü düzeydeki dört tema değerlendirme sorusundan $f=3$ ’ü açık uçlu, $f=1$ ’i çoktan seçmeli test maddesidir. Sorular, üç başlık altında düzenlenmiştir.

PISA 2018 uygulamasındaki metin sınıflandırmasına göre; tek kaynaklı, durağan ve paragraflardan oluştuğu için devamı olan şiir türündeki metne bağlı bir soru olan T7S2, açık bir şekilde sunulmayan soyut diyebileceğimiz ifadelerin anlamını sezdirmeye yönelik açık uçlu bir sorudur. T5S1 ve T7S3 de şiir türündeki metne bağlı sorular olup, yazarın bakış açısını belirlemeye ve ifade etmeye yöneliktir. Üç soruda da öğrencilerin soyut ifadeler üzerine düşünceleri ve kendi cümleleriyle anlatmaları beklenmektedir.

Çoktan seçmeli bir soru olan T5S8 ise “grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan metinleri yorumlar” kazanımıyla ilişkilidir. Sayısal olarak ifade edilen bilgilerin yorumlanarak metne dönüştürülmesi nedeniyle üçüncü düzeye ataması yapılmıştır.

Tablo 4. 13 Dördüncü düzeydeki tema değerlendirme sorusu

SORU TÜRÜ	SORU KODU	SORU ÖRNEĞİ
Öğrencilerin okuduklarından hareketle yeni düşünceler üretebilmesine yönelik sorular.	T5S5	“Otuz Beş Yaş” şiirine bir bölüm de siz ekleyiniz. (s. 174)

Orta düzeyin en üst basamağı olan dördüncü düzeye yönelik ders kitabında bir soru bulunmaktadır. Sorunun dördüncü düzeye atama yapılmasının nedeni, öğrencinin şiire yeni bir bölüm eklemesi için şairin bakış açısını ve duygusunu ifade etme biçimini anlaması ve yorumlaması gerekmektedir.

Genel olarak tema değerlendirme sorularının, PISA okuma becerileri yeterli düzeylerine göre temalara dengeli bir şekilde dağılım göstermediği görülmektedir. Bununla beraber ders kitabında ağırlıklı olarak temel düzeydeki sorulara yer verilmiştir. Orta düzeydeki sorulara %6,7 oranında yer verilmişken üst düzey sorulara hiç yer verilmediği tespit edilmiştir.

4.4 Tema Değerlendirme Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan Basamaklarına Göre İncelenmesi

Araştırmanın dördüncü problem sorusuna yönelik olarak 74 tema değerlendirme sorusu, YBT'nin bilişsel alan basamaklarına göre sınıflandırılmıştır. Dördüncü problem sorusu doğrultusunda bilişsel alan basamaklarına göre ataması yapılmış her soru incelenmiştir. Bu problem sorusunda amaç, tema değerlendirme sorularının bilişsel alan basamaklarını nasıl içerdiğini ortaya koymaktır. Soruların bilişsel alan basamaklarına göre özellikleri ifade edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda soruların; bilgi düzeyleri, soru tipleri, bağlı oldukları metinlerin türleri incelenerek soruların atandığı düzeye etkisi ortaya konulmuştur.

4.4.1 YBT'ye göre temel düzeydeki tema değerlendirme soruları

Bu başlıkta YBT'nin bilişsel alan basamaklarına göre temel düzey olarak belirtilen hatırlama ve anlama basamaklarındaki tema değerlendirme soruları incelenmiştir. Amaç, temel düzeydeki tema değerlendirme sorularının özelliklerini belirleyerek bulundukları bilişsel alan basamaklarını içermeye durumunu tespit etmektir.

Tablo 4. 14 Hatırlama basamağındaki tema değerlendirme soruları

Hatırlama basamağındaki sorular	T1S1	T1S2
	T2S1	T2S2
	T2S3	T3S2
	T3S7	T3S8
	T4S2	T4S1
	T4S8	T6S1
	T6S6	T6S2
	T7S6	T7S1
	T7S7	T8S2
	T8S3	T8S8

Tablo 4. 14'te hatırlama basamağında olduğu tespit edilen $f=20$ (%27,02) tema değerlendirme sorusunun ders kitabındaki temalara göre dağılımına yer verilmiştir. Hatırlama basamağındaki soruların temalara dengeli bir şekilde dağıldığı görülmektedir. Her temada yaklaşık 1-3 aralığında hatırlama düzeyinde soru bulunmaktadır.

Tablo 4. 15 Hatırlama basamağındaki tema değerlendirme soru türleri

SORU TÜRÜ	SORU KODU	SORULAR
Kısa bir paragrafta doğrudan ifade edilen bilgileri bulmaya yönelik sorular	T1S1	Çocuk, kompozisyonunda neyi anlatıyor? (s. 42)
	T1S2	Öğretmeni çocuğun yazdığı kompozisyon hakkında ne düşünüyor? (s. 42)
	T2S1	Çınar ağacını diğer ağaçlardan ayıran özellik nedir? (s. 76)
	T2S3	Cumhuriyet ağacının yaşaması nelere bağlıdır? (s. 76)
	T3S2	Güneş panelleri ve rüzgâr türbinlerinin üretim ve kurulum maliyetleri neden düşmüştür? (s. 112)
	T3S8	...Yukarıdaki paragrafa göre aşağıdakilerden hangisi çıkarılamaz? A)Deniz Dünyası'nda Türkiye'nin çeşitli yerlerinden getirilen deniz canlıları bulunur. B)Akvaryumun en ilgi çeken kısmı akvaryumun ortasından geçen tüneldir. C)Ankara'daki Deniz Dünyası Türkiye'nin en büyük akvaryumudur. D)Akvaryum, pazartesi hariç her gün 10.00-21.00 saatleri arasında ziyaret edilebilir. (s.113)
	T4S1	Yazar, güne başlarken selamlaşmanın kişiye neler kazandıracağını düşünüyor? (s. 146)
	T4S2	Yazarın okuyuculara önerileri nelerdir? (s. 146)
	T6S1	Şair, İstanbul'u dinlerken hangi sesleri duyuyor? (s. 212)
	T6S2	Şiirde hangi duygulardan yararlanılmıştır? (s. 212)
	T6S6	Saat kulesi, kare şeklinde planlı, aşağıdan yukarıya doğru incelen prizmaya benzer. Kesme taştan yapılan kule, bir balkon ve üç silme ile dört bölüme ayrılmıştır... Yukarıdaki metinde anlatılan saat kulesi hangi görselle uyumludur? (s. 213)
	T7S1	Şair, baharda Anadolu'da meydana gelen hangi değişikliklerden bahsediyor? (s. 248)
	T7S7	... Kuşçenneti Millî Parkı ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez? A)Kuşçenneti Avrupa'ya geçen kuşların göç yolu üzerindedir. B)Kuşçenneti A sınıfı diplomasıyla 1976 yılında ödüllendirilmiştir. C)Kuşçenneti Marmara Bölgesi'nde Bursa ili sınırları içindedir. D)Kuşçenneti'nde binlerce kuşun yuva yaptığı kuluçka kolonileri vardır. (s.249)
	T8S2	Türk kadını tüm haklarına ne zaman, nasıl kavuşmuştur? (s. 284)
	T8S3	Türk Medeni Kanunu'nun kadınlara sağladığı haklar nelerdir? (s. 284)
Bilgiyi anımsamaya ve aynen yazmaya yönelik sorular	T8S8	Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçesini kullanmalıyız. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bu uyarı dikkate alınmamıştır? (s. 285) A)O yıllarda Milli Mücadele haberlerini radyodan alıyorduk. B)Gençler zamanlarının büyük bir kısmını bilgisayar başında geçiriyor. C)Yeni jenerasyon teknolojik gelişmeleri çok iyi takip ediyor. D)İnsanların hem kendilerine hem de doğaya karşı sorumlulukları vardır.
	T2S2	Yazar cumhuriyeti neye benzetmiştir? Bu benzetmeyi doğru buluyor musunuz? (s. 76)
	T3S7	Aşağıdaki deyimlerin hangisi “parasal yönden işini yoluna koymak” anlamındadır? (s. 113) A) Bel bağlamak B) Belini doğrultmak C) Belini bükmek D) Belini kırmak
	T4S8	Yukarıdaki açıklamayı aşağıdaki atasözlerinden hangisi karşılamaktadır? ... (s. 147)
	T7S6	“Kış kapıya dayandı, daha kömür alamadık.” cümlesinde koyu yazılan sözle aşağıdakilerden hangisi anlatılmak istenmiştir? (s. 249) A) etkisi olmak B) gelip çatmak C) yola çıkmak D) yardım beklemek

Tablo 4. 15'teki verilere göre, hatırlama basamağındaki tema değerlendirme soruları, “kısa bir paragrafta doğrudan ifade edilen bilgileri bulmaya” ve “bilgiyi anımsamayıp aynen yazmaya” yönelik sorular olmak üzere iki başlıkta sınıflandırılmıştır. Hatırlama basamağında yer alan $f=20$ tema değerlendirme sorusundan $f=13$ 'ü kısa cevaplı, $f=7$ 'si çoktan seçmeli soru maddesinden oluşmaktadır.

Bilgiyi anımsamaya ve aynen yazmaya yönelik sorulardan biri olan T2S2, kavramsal bilgi türünde olan hatırlama basamağındaki kısa cevaplı soru örneği olarak belirlenmiştir. Sorunun ilk kısmı metindeki bilginin anımsanmasına yönelik kısa cevaplı bir sorudur. İkinci kısım ise öğrencinin düşüncelerini ifade etmesine yönelik bir soru örneği gibi olmasına rağmen “evet, hayır” gibi tek kelimelik yanıtların verilebileceği, açıklama yapılması beklenilmeyen bir soru olması nedeniyle hatırlama düzeyinde ataması yapılmıştır.

Bilgiyi anımsamaya ve aynen yazmaya yönelik sorulardan T3S7, T4S8, T7S6, kavramsal bilgi türünde olan hatırlama basamağındaki çoktan seçmeli soru örnekleridir. Sorularda, sözlük anlamı verilmiş bir atasözü ya da deyimın seçeneklerden bulunması beklenmektedir. Söz öbeği, cümle içi kullanıma bağlı olarak sorulmaması nedeniyle hatırlama basamağında kalmıştır.

Kısa bir paragrafta doğrudan ifade edilen bilgileri bulmaya yönelik kısa cevaplı sorular, metinde açıkça ifade edilen bilgileri bulma, seçme ve bir – iki kelime ya da bir cümleyle ifade etmeye yöneliktir. Tablo 4. 15'te verilenlere göre, bilgilendirici metne bağlı sorular olan T2S1, T2S3, T3S2, T4S1, T4S2, T8S2, T8S3; hikâye edici metne bağlı sorular olan T1S1, T1S2 ve şiir türündeki metne bağlı sorular olan T6S1, T6S2, T7S1 kısa cevaplı sorulardır. Bu sorular, farklı metin türlerine bağlı olarak düzenlenmiş olsalar da “kim, ne, neyi, ne zaman” gibi metinde açıkça ifade edilmiş bilgileri tespit etmeye yönelik soru kalıplarından oluşmaktadır. Soruları yanıtlarken seçme, bulma ve bir cümleyle ifade edebilme gibi işlemlerin yapılması nedeniyle soruların hatırlama düzeyinde ataması yapılmıştır.

Kısa bir paragrafta doğrudan ifade edilen bilgileri bulmaya yönelik çoktan seçmeli sorular olan T3S8, T6S6, T7S7, T8S3'de metinde aynen ifade edilen bilgileri bulma, seçme ve işaretleme işlemleri yapılması nedeniyle hatırlama basamağında ataması yapılmıştır. Sorular, bilgi boyutuna göre kavramsal bilgi türündedir.

Tablo 4. 16 Anlama basamağındaki tema değerlendirme soruları

Anlama basamağındaki sorular	T1S3	T5S1
	T1S4	T5S2
	T1S5	T5S3
	T1S6	T5S4
	T1S7	T5S6
	T2S4	T5S7
	T2S5	T5S8
	T2S6	T6S3
	T2S8	T6S4
	T3S1	T6S5
	T3S3	T7S2
	T3S4	T7S3
	T3S5	T7S4
	T3S6	T7S5
	T4S3	T8S1
	T4S4	T8S4
	T4S6	T8S5
	T4S7	T8S6
	T4S9	T8S7

Tablo 4. 16’da anlama basamağında olduğu tespit edilen $f=38$ tema değerlendirme sorusunun ders kitabındaki dağılımına yer verilmiştir. Hatırlama basamağında olduğu gibi anlama basamağındaki sorular da temalara göre dengeli bir şekilde dağılım göstermektedir. Tablo 4. 16’ya göre her temada yaklaşık 3-5 arasında anlama basamağında soruya yer verilmiştir.

Tablo 4. 17 Anlama basamağındaki tema değerlendirme soru türleri

SORU TÜRÜ	SORU KODU	SORULAR
Metni ana fikir, ana duygu ve konu yönünden yorumlama soruları	T1S4	Okuduğunuz metnin ana fikri nedir? (s. 42)
	T2S4	Metnin ana fikrini yazınız. (s. 76)
	T2S6	“Bayrağım” şiirinin konusunu ve ana duygusunu yazınız. (s. 77)
	T3S4	Yukarıdaki metnin konusunu ve ana fikrini yazınız. (s. 112)
	T4S4	Okuduğunuz metinden nasıl bir sonuç çıkarıyorsunuz? (s. 146)
	T5S4	Şiirin ana duygusu nedir? (s. 174; s.212)
	T6S4	
	T8S1	Okuduğunuz metnin konusu nedir? (s. 284)

Tablo 4. 17 Devamı

Okuduklarından hareketle çıkarım yapmaya yönelik sorular	T1S7	Aşağıdaki cümlelerden hangisi kanıtlanabilirlik açısından diğerlerinden farklıdır? (s. 43)
	T2S8	Aşağıdakilerin hangisinde neden-sonuç cümlesi kullanılmıştır? (s. 77)
	T3S6	Aşağıdaki cümleleri anlam ilişkilerine göre değerlendiriniz. (neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul-sonuç) (s. 113)
	T4S7	... Bu parçada numaralanmış cümlelerin hangisi kişisel düşünce içermektedir? (s. 147)
	T5S6	“Vurmak” sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde “Kriz, kitap dünyasını da vurdu.” anlamıyla kullanılmıştır? (s. 175)
	T5S8	Yukarıdaki tabloya göre aşağıdakilerden hangisi yanlıştır? A)Kadınlar, eğitime erkeklere göre daha fazla zaman ayırmaktadırlar... (s. 175)
	T7S5	Aşağıdaki cümlelerden öznel olanların başına “Ö”, nesnel olanların başına “N” yazınız. (s. 249)
	T8S5	Cümlelerdeki anlam ilişkilerini karşılıklarına yazınız. (s. 285)
Metni kendine göre yeniden yorumlama soruları	T8S6	Aşağıdaki tabloda verilen cümlelerin taşıdığı duyguları işaretleyiniz. (s. 285)
	T1S3	Öğretmenin yaptığı davranışı nasıl değerlendiriyorsunuz? Siz çocuğun yerinde olsaydınız nasıl davranırdınız? (s. 42)
	T3S1	Dünya Ekonomik Forumunun yayımladığı raporda enerji ile ilgili hangi bilgiler verilmiştir? (s. 112)
	T3S3	Yenilenebilir enerji kaynaklarının ekonomik hâle gelmesi sizce neden önemlidir? (s. 112)
	T4S3	Yazar, “Yalnızlık Mahkûmu” olanları nasıl betimlemiştir? Çevrenizde bu betimlemeyle nitelendirebileceğiniz kişiler var mı? Açıklayınız. (s. 146)
	T4S6	Aşağıdakilerin hangisinde yer alan deyim kullanıldığı cümleye uygun değildir? (s.147)
	T5S1	Şair, hangi ruh hâliyle bu şiiri yazmıştır? Açıklayınız. (s. 174)
	T5S2	Şiirin ikinci bölümünden anladıklarınızı açıklayınız. (s. 174)
	T5S3	Şiirin en çok hangi bölümünü beğendiniz? Niçin? (s. 174; s. 212)
	T6S3	
	T7S2	“Gönül dile gelir kaval sesinde./Boz martılar düğün yapar Mersin’de” dizelerinden ne anladığınızı açıklayınız. (s. 248)
	T7S3	Şair, İstanbul’u bu mevsimde tarif ederken niçin zorlanmış olabilir? Açıklayınız. (s. 248)
Bağlama göre anlamı tahmin etme soruları	T7S4	Bu şiirin şairi siz olsaydınız ilkbaharda doğada oluşan hangi değişikliklerden bahsederdiniz? (s. 248)
	T8S4	“Demokratik prensibin en esaslı unsuru, bütün milleti erkek ve kadının temsil etmesidir.” cümlesinden ne anladığınızı ifade ediniz? (s. 284)
	T1S6	Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “uçmak” sözcüğü “Uçuş böceği biraz havalanıp bir başka çiçeğe kadar uçtu.” cümlesindeki anlamıyla kullanılmıştır? (s. 43)
Ön bilgilerini kullanarak metni açıklar	T2S5	“Yerli halıları gördüm, koyu sıcak kırmızılarla diri maviler ağır basıyordu.” Bu cümlede geçen “ağır basmak” sözcük öbeğinin cümleye kattığı anlamı yazınız. (s. 76)
	T8S7	Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “almak” sözcüğü “bürümek, sarmak, kaplamak” anlamında kullanılmıştır? (s.285)
	T1S5	Aşağıdaki dizelerde hangi söz sanatlarının kullanıldığını uygun boşluğa yazınız. (s. 43)
	T3S5	Yukarıdaki paragrafta düşünceyi geliştirme yollarından hangisi kullanılmıştır? (s. 113)
	T4S9	Yukarıdaki paragrafta hangi anlatım biçimi kullanılmıştır? (s. 147)
	T5S7	Aşağıdaki paragrafta düşünceyi geliştirme yollarından hangisi kullanılmıştır? (s. 175)
	T6S5	Aşağıdaki metinlerde anlatım kaçınıcı kişi ağzından yapılmıştır? Niçin? 1. Metin: ... (İnsan Ne ile Yaşar) 2. Metin: ... (Küçük Prens) (s. 213)

Tablo 4. 17'deki verilere göre, anlama basamağındaki tema değerlendirme soruları; “metni ana fikir, ana duygu ve konu yönünden yorumlamaya”, “okuduklarından hareketle çıkarım yapmaya”, “metni kendine göre yeniden yorumlamaya”, “bağlama göre anlamı tahmin etmeye” ve “ön bilgilerini kullanarak metni açıklamaya” yönelik olarak beş başlık altında sınıflandırılmıştır.

Anlama basamağındaki $f=38$ tema değerlendirme sorusundan, $f=18$ 'i açık uçlu, $f=10$ 'u çoktan seçmeli, $f=9$ 'u kısa cevaplı ve $f=1$ 'i eşleştirme türündeki sorulardan oluşmaktadır.

Tablo 4. 17'ye göre, metni ana fikir, ana duygu ve konu yönünden yorumlama soruları; bilgi boyutu açısından kavramsal bilgi türünde olup bilişsel süreç açısından anlama basamağında yer almaktadır. Bu sınıflandırma, farklı türlerdeki metinlerin ana fikrini, ana duygusunu ve konusunu belirlemeye yönelik açık uçlu soru örneklerinden oluşmaktadır.

Okuduklarından hareketle çıkarım yapmaya yönelik sorular, bilgi boyutu açısından kavramsal bilgi türünde olup bilişsel süreç açısından anlama basamağında yer almaktadır.

Çıkarımda bulunma soruları; metni neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul-sonuç, duygu belirtilen ifadeler, kanıtlanabilirlik, öznel-nesnel yaklaşımları belirlemeye yönelik kısa cevaplı ve çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır.

Tablo 4. 17'de verilenlere göre, metni kendine göre yeniden yorumlama soruları, kavramsal bilgi türünde ve anlama basamağında yer almaktadır. Bu sorular, metindeki kahramanların ve yazarın bakış açısını belirlemeye; okuduklarından hareketle duygu ve düşüncelerini kendi cümleleriyle anlatmaya yönelik sorulardır. Bu sınıflandırmadaki 13 soru açık uçlu, 1'i (T4S6) çoktan seçmeli soru türündedir.

Bağlamdan hareketle kelimenin anlamını tahmin etme soruları, hatırlama basamağında olduğu gibi sözlük anlamı verilen kelime/ kelime gruplarının ne olduğunu belirlemeye yönelik değildir. Cümle içi kullanımı verilen söz grubunun anlamını bağlama göre değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu sorular, bilgi boyutu bakımından kavramsal bilgi türünde; bilişsel süreç bakımından anlama basamağındadır.

Tablo 4. 17'ye göre, ön bilgilerini kullanarak metni açıklama soruları; metindeki düşünceyi geliştirme yollarını, anlatım biçimlerini, söz sanatlarını, bakış açısını belirlemeye yöneliktir. Bu sorulardan 3'ü kısa cevaplı 2'si çoktan seçmeli soru türlerindendir. Anlama basamağındaki sorular, kavramsal bilgi türünde yer almaktadır. Ayrıca soru tipi açısından çeşitlilik göstermektedir.

4.4.2 YBT'ye göre orta düzeydeki tema değerlendirme soruları

Bu başlıkta YBT'nin bilişsel alan basamaklarına göre orta düzey olarak belirtilen uygulama basamağındaki tema değerlendirme soruları incelenmiştir. Çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarında, tema değerlendirme sorusu tespit edilememiştir. İncelenen ders kitabındaki orta düzeydeki tema değerlendirme soruları en fazla uygulama basamağında bulunmaktadır.

Tablo 4. 18 Uygulama basamağındaki tema değerlendirme soruları

Uygulama basamağındaki sorular	T1S8	T5S5
	T1S9	T5S9
	T2S7	T5S10
	T2S9	T6S7
	T3S9	T6S8
	T3S10	T7S8
	T4S5	T7S9
	T4S10	T8S9

Tablo 4. 18'de orta düzeyde yer alan uygulama basamağındaki $f=16$ (%21,62) tema değerlendirme sorusunun temalara göre dağılımına yer verilmiştir. Uygulama basamağındaki tema değerlendirme soruları, temalara dengeli bir şekilde dağılım göstermektedir. Her temada yaklaşık 1-3 aralığında tema değerlendirme sorusu bulunmaktadır.

Tablo 4. 19 Uygulama basamağındaki tema değerlendirme soru türleri

SORU TÜRÜ	SORU KODU	SORULAR
Kurallarına uygun olarak metne eklemeler yapar	T5S5	“Otuz Beş Yaş” şiirine bir bölüm de siz ekleyiniz. (s. 174)
	T1S8	Aşağıdakilerin hangisinde isim-fiil kullanılmıştır? A) Mutfaktaki işlerini çabucak bitirmelisin...(s. 43)
	T1S9	Aşağıdaki dizelerin hangisinde filimsiye yer verilmiştir? A) Vicdânım o gece dünyayı haviydi/ Gördüğüm şeylerin cümlesi maviydi. ... (s. 43)
	T2S7	Aşağıdaki cümlelerle ilgili verilen bilgileri inceleyiniz. Doğru olanın başına “D”, yanlış olanın başına “Y” yazınız. () “İzlediğimiz film çok etkileyiciydi.” cümlesinde isim-fiil vardır. ...(s. 77)
	T2S9	“Uzaktadır her şey: gökyüzü, deniz... Her an peşimizden koşan gölgemiz.” Bu dizelerdeki filimsinin türce özdeşi hangi seçenekte doğru verilmiştir? (s. 77)
	T3S9	Aşağıdaki cümlelerin hangisinde, yer tamlayıcısı yoktur? (s. 113)
	T3S10	“Çağın yeni hastalığı sosyal medya bağımlılığıdır.” cümlesinin yüklemi aşağıdakilerden hangisidir? (s. 113)
	T4S5	Koyu yazılan sözcük ya da sözcük gruplarının cümlelerin hangi ögesi olduğunu bulunuz. Uygun kutucuğu işaretleyiniz. (s. 147)
	T4S10	“Dün gece apartman sakinleri sokakta buldukları köpeği doyurdular.” Bu cümlelerin ögeleri aşağıdakilerin hangisinde doğru sıralanmıştır? (s.147)
	T5S9	Aşağıdaki cümlelerden hangisinin yüklemi nesnesine göre diğerlerinden farklıdır? (s. 175)
Bilgileri sorunun çözümünde kullanmaya yönelik sorular	T5S10	Yukarıdaki tabloda edilgen fiillerin bulunduğu kutuları çıkarırsak nasıl bir şekil oluşur? (s. 175)
	T6S7	Aşağıdakilerden hangisi devrik bir isim cümlesidir? (s. 213)
	T6S8	Bu parçada numaralanmış cümlelerle ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez? (s. 213)
	T7S8	“Anlatılanlara göre oğlun çok hırslıymış.” cümlesi için aşağıdakilerden hangisi söylenebilir? (s. 249)
	T7S9	“Annemden ayrı kalamam ve sürekli ziyaret ederim.” Cümlesindeki anlatım bozukluğunun nedeni aşağıdakilerden hangisidir? (s. 249)
	T8S9	Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir anlatım bozukluğu vardır? (s. 285)

Tablo 4. 19’da verilenlere göre, uygulama basamağındaki tema değerlendirme soruları, iki başlık altında (kurallarına uygun olarak metne eklemeler yapma ve bilgileri sorunun çözümünde kullanma) düzenlenmiştir.

Uygulama basamağındaki $f=16$ tema değerlendirme sorusundan, $f=13$ ’ü çoktan seçmeli, $f=1$ ’i açık uçlu, $f=1$ ’i eşleştirme ve $f=1$ ’i doğru-yanlış tipindeki sorulardan oluşmaktadır.

Uygulama basamağındaki sorular, bilgi boyutu bakımından, bir işlemin nasıl uygulanacağına yönelik yöntem ve tekniklerin bilgisi olan işlemsel bilgi türündeki sorulardan oluşmaktadır.

4.5 PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri ile YBT'nin Bilişsel Alan Basamaklarının Birbirlerine Karşılık Gelme Durumu

Araştırmanın beşinci problem durumuna yönelik olarak PISA okuma becerilerinin sekiz yeterlik düzeyi ile YBT'nin altı bilişsel alan basamağının birbirine karşılık gelme durumu incelenmiştir. Bu süreçte, araştırmanın özellikle üçüncü ve dördüncü problem soruları, beşinci problem sorusu için alt yapı oluşturmuştur.

Tablo 4. 20 Bilişsel alan basamaklarının ve yeterlik düzeylerinin denkliğinin karşılaştırması

YBT Bilişsel Alan Basamakları	PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri	<i>f</i>
Hatırlama	1c	6
	1b	10
	1a	4
Anlama	1c	6
	1b	10
	1a	5
	2	13
	3	4
Uygulama	1a	15
	4	1

Tablo 4. 20'de hem bilişsel alan basamaklarında hem de okuma becerileri yeterlik düzeylerinde yer alan tema değerlendirme sorularının frekansı verilmiştir.

Tablo 4. 20'deki verilere göre, bilişsel alan basamaklarıyla okuma becerileri düzeyleri net çizgilerle birbirini karşılamamaktadır. Düzeyler ve basamaklar arasında kesin bir ayırım yapmak söz konusu değildir.

PISA okuma becerileri yeterli düzeyleri ile YBT bilişsel alan basamaklarının temel benzerliği; kazanımlarının basitten karmaşığa doğru aşamalı bir şekilde düzenlenmiş olmasıdır.

Tablo 4. 20'de verilerden hareketle PISA okuma becerileri yeterli düzeylerine göre temel düzey olarak belirtilen 1c, 1b, 1a ve 2. düzeylerindeki $f=56$ tema değerlendirme sorusu, YBT bilişsel alan basamaklarına göre incelendiğinde temel düzeyde olan hatırlama ve anlama basamaklarına denk düşmektedir.

Tablo 4. 20'de dikkat çeken bir durum da PISA'ya göre orta düzeyde olan üçüncü ve dördüncü düzeylerdeki sorular, bilişsel alan basamaklarına göre orta düzeydeki uygulama ve çözümleme basamaklarını tam olarak karşılamamaktadır.

Üçüncü düzeydeki dört tema değerlendirme sorusu YBT'ye göre temel düzeydeki anlama basamağındadır. Bu durumun en önemli nedeni, PISA uygulamalarında metinlerin soruların düzeyine olan etkisidir. PISA yeterli düzeylerinde metinlerin uzunluğu, kısalığı, çok boyutlu ve karmaşık yapıda olup olmaması soruların düzeyini doğrudan etkilemektedir. Tema değerlendirme sorularında ise uzun ve karmaşık metinlerin olmaması soruları temel düzeye düşürmektedir.

Uygulama basamağına ise hem dördüncü hem de 1a düzeyinde sorular olması dikkat çekicidir. Dördüncü araştırma sorusunda verilen tablo 4. 20'de uygulama basamağındaki 16 sorudan 15'i 1a düzeyinde; 1'i dördüncü düzeydedir.

Dördüncü düzeydeki T5S5 işlemsel bilgi türünde olan açık uçlu bir soru çeşitidir:

T5S5 – “Otuz Beş Yaş” şiirine bir bölüm de siz ekleyiniz. (s. 174)

Hem dördüncü düzeyde hem de uygulama basamağına olan T5S5 bir metni tamamlamaya yönelik bir sorudur. Çözümleme ve değerlendirme basamaklarının bilişsel süreçlerini içermemekle beraber yaratma basamağına da denk düşmemektedir.

Öğrenciden özgün, yaratıcı, yeni bir ürün ortaya koyması beklenmemekte, verilen bir metni devam ettirmesi istenilmektedir. Öğrenci yazarı taklit ederek metne kısa bir bölüm ekleyebilecektir. Bu sebeple kurallarına uygun olarak bir metni devam ettirme becerisine yönelik sorunun uygulama basamağına ataması gerçekleştirilmiştir.

Uygulama basamağında ve 1a düzeyindeki 14 soru dil bilgisi sorularından oluşmaktadır. Soruların “yapma, uygulama, gerçekleştirme, çözme” gibi bilişsel süreçleri içermesi nedeniyle uygulama basamağına; öğrencilerin, basit bir cümle ya da metindeki bilgileri kendi bilgileriyle açıklayabilmesi kazanımı sebebiyle 1a düzeyine ataması yapılmıştır.

BÖLÜM 5

5 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, “Tema değerlendirme soruları PISA okuma becerileri yeterlik düzeylerine ve Bloom’un yenilenmiş bilişsel alan taksonomisine göre nasıl dağılım göstermektedir?” problem cümlesinden hareketle oluşturulan alt problem durumları ışığında ulaşılan sonuçlar ele alınmıştır.

5.1 Tartışma

5.1.1 Birinci Alt Probleme Yönelik Tartışma

“Tema değerlendirme sorularının, PISA okuma becerileri yeterlik düzeylerine göre dağılım yüzdesi nedir?” sorusu araştırmanın birinci problem durumunu oluşturmaktadır. Bu problem sorusuna göre 74 tema değerlendirme sorusu PISA 2018 okuma becerileri yeterlik düzeylerine göre incelenmiştir. Soruların; temel, orta ve ileri düzey olarak belirlenmiş yeterlik düzeylerine göre frekans ve oransal dağılımı tablo ile ifade edilmiştir.

Türkçe ders kitabındaki 74 tema değerlendirme sorusundan $f=69$ ’u temel düzey olarak ifade edilen 1c, 1b, 1a ve 2. düzeydedir. Bu durum tema değerlendirme sorularının %93,3 oranında alt düzeyi yansıttığını göstermektedir. Soruların yarısından fazlasının alt düzeyi yansıtması, PISA sınavlarında istenilen başarıya ulaşılması yolundaki engel olarak düşünülmektedir. Üst düzey yeterlikler olarak adlandırılan beşinci ve altıncı düzeylerde hiçbir tema değerlendirme sorusu bulunmaması ders kitaplarının en büyük eksikliğidir. Yeterlik düzeyleri üzerine yapılan araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Üst düzey yeterliklerdeki sorulara ya hiç yer verilmemiş ya da %0,5 gibi çok az oranda yer verilmiştir.

Alt düzey kendi içinde değerlendirildiğinde, en fazla 1a düzeyindeki ($f=24$) sorulara yer verildiği görülmektedir. 1a düzeyindeki soruların, %32,14 oranında olduğu tespit edilmiştir. Bunu 1b düzeyi ($f=20$; %27,2) ve 2. düzey ($f=13$ ’ü; %17,5) takip etmektedir. Temel düzeyde en az 1c basamağını ($f=12$) temsil eden sorulara yer verilmiştir. 1c düzeyindeki sorular, %16,2 oranındadır.

PISA 2018’de ifade edilen bilişsel süreçler açısından soruların bilgiye ulaşma ve anlama düzeylerinde olduğu, değerlendirme ve derinlemesine düşünmeyi sağlamadığı

okuma becerileri yeterli düzeylerinden çıkarabileceğimiz bir sonuçtur. Bu sonuçlar öğrencilerin en fazla karşılaştıkları soru türlerinin alt veya üst düzey olması becerilerine etkisini ortaya koyması açısından önemlidir.

Benzer'in (2019), araştırmasında da yakın sonuçlar elde edilmiştir; yazar, Türkçe ders kitaplarındaki okuduğunu anlama sorularının alt yeterli düzeylerini temsil ettiğini ifade etmiştir. Araştırmacı, ders kitabında en fazla 1b düzeyinde, en az altıncı düzeyde sorular olduğunu belirtmiştir. Benzer'in (2019), incelediği 5, 7 ve 8. sınıf kitaplarında altıncı düzey hiçbir soru bulunmaması da araştırmamızın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Diker Coşkun (2013), Türkçe ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme çalışmalarını yeterli düzeylerine göre incelemiş ve araştırmamızla çok da farklı olmayan sonuçlara ulaşmıştır. Yazar, ders kitaplarındaki soruların birinci ve ikinci düzeyde kaldığını tespit ederek PISA uygulamalarındaki başarısızlığın sebeplerinden biri olarak göstermiştir.

Merkezî sınav soruları da PISA'ya göre incelenmiş ve araştırmamızla yakın sonuçlara ulaşılmıştır. Aşıcı, Baysal ve Şahenk Erkan (2012), SBS 2009 Türkçe sorularını, PISA 2009 okuma becerileri yeterli düzeylerine göre inceledikleri araştırmada, sınav sorularının genellikle 2. ve 3. düzeylerde kaldığını, 5. ve 6. düzeylerde hiçbir soruya yer verilmediği belirtmişlerdir.

Benzer bir şekilde Demiral ve Menşan'ın (2017), araştırmasında, MEB'de çalışan 3 Türkçe öğretmenin hazırladığı soruların temel düzeyde kaldığı ve TEOG Türkçe sorularının %95'inin temel ve orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada, 8. sınıf okuma becerileri kazanımları PISA 2009 okuma becerileri yeterli düzeylerine göre, en fazla orta düzeyde bulunduğu, üst düzeyde herhangi bir kazanım tespit edilmediği belirtilmiştir.

Batur ve Ulutaş'ın (2013), Türkçe dersi kazanımlarını yeterli düzeylerine göre inceledikleri araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Kazanımların birinci ve ikinci düzeyde kaldıkları, üst düzey becerileri ölçebilecek kazanımlara yer verilmediğini vurgulamışlardır. İnce (2016), 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarıyla öğretim programlarındaki kazanımların PISA okuma becerileri yeterli düzeyleriyle ne kadar

örtüştüğünü incelemiş ve kazanımların birinci, ikinci ve üçüncü düzeyleri yansıttığını tespit etmiştir.

Kazanımlar üzerine yapılmış çalışmalardan da hareketle ders kitaplarındaki soruların alt düzeyde kalmasının öğretim programlarıyla da yakından ilgili olduğu ortaya çıkmaktadır. Kazanımların gerçekleştirilmesinde önemli bir araç olarak ders kitapları, programlara göre şekillenmektedir. Dolayısıyla kazanımların ve ders kitaplarının üst düzey okuryazarlık sağlayacak şekilde düzenlenmesini gerekli kılmaktadır.

5.1.2 İkinci Alt Probleme Yönelik Tartışma

Araştırmanın ikinci problem durumunu oluşturan “Tema değerlendirme sorularının, YBT bilişsel alan sınıflandırmasına göre dağılım yüzdesi nedir?” sorusundan hareketle 74 tema değerlendirme sorusu yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel alan sınıflandırmasına göre incelenmiştir. PISA okuma becerileri yeterli düzeylerinde olduğu gibi bilişsel alan da temel, orta ve üst düzey olarak üç gruba ayrılmıştır. Hatırlama ve anlama basamakları “temel düzey”; uygulama ve çözümleme basamakları “orta düzey”; değerlendirme ve yaratma basamakları “üst düzey” olarak gruplandırılmıştır.

YBT’nin bilişsel alan sınıflandırmasına göre incelenen 74 tema değerlendirme sorusundan hiçbirisi üst düzey becerileri ölçmemektedir. Orta düzeyde ise çözümleme basamağında soru bulunmazken uygulama basamağında %21,62 oranında ($f=16$) soru bulunduğu tespit edilmiştir.

PISA yeterli düzeylerinde olduğu gibi bilişsel alan basamaklarına göre de en fazla temel düzeyde soru bulunmaktadır. Temel düzeyde yer verilmiş tema değerlendirme soruları %78,37 ($f=58$) oranındadır. Soruların yarısından fazlası (%51,35) anlama basamağını yansıtmaktadır. Bu durum metinlerdeki ana fikir, ana duygu ve konunun bulunmasına yönelik okuduğunu anlama sorularının fazla olduğunu göstermektedir.

Yılmaz (2020), 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki soruları ve 8. sınıf öğrencilerin yazdıkları soruları YBT bilişsel alan basamaklarını ölçüt alarak incelediği yüksek lisans tez çalışmasında, ders kitabındaki soruların en fazla anlama basamağında, en az yaratma

basamağında olduğunu; öğrencilerin yazdıkları sorularda ise en az uygulama, en fazla anlama basamağında olduğunu tespit etmiştir.

Eroğlu (2019), YBT'ye göre incelediği ders kitaplarındaki metni anlama sorularının %93,70'inin alt düzey basamaklarda kaldığını belirtmiştir. Savaş (2014), ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerini bilişsel alan basamaklarına göre incelenmiş; etkinliklerin en fazla anlama ve çözümleme, en az değerlendirme ve yaratma basamaklarında olduğu tespit etmiştir.

Kurnaz (2013), incelediği altı farklı Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme sorularının en fazla anlama basamağında, en az değerlendirme ve yaratma basamaklarında olduğu sonucuna ulaşmıştır. Edindiğimiz sonuçlara benzer bir şekilde Kaya (2005), 2003-2004 yılında okutulmuş Türkçe ders kitaplarındaki metni anlama ve hazırlık sorularını orijinal Bloom Taksonomisine göre değerlendirmiş; soruların bilgi ve kavrama basamaklarında yoğunlaştığını tespit etmiştir.

Benzer bir şekilde Göçer (2008), ders kitaplarını ölçme-değerlendirme açısından incelemiş, tema değerlendirme sorularının bilgi düzeyinde kaldığını ve bazı yayınevlerinin tema sonu değerlendirme çalışmalarında metne bağlı sorular oluşturmadıklarını tespit etmiştir. Araştırmacı bunun bir eksiklik olduğunu ifade ederek ders kitaplarındaki soruların zenginleştirilmesini önermiştir.

Durukan ve Demir (2017), 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinlikleri YBT'ye göre incelemişlerdir. Araştırmada, etkinliklerin tüm sınıf düzeylerinde bilişsel alan basamaklarına dengeli bir şekilde dağıtılmadığı ve üst bilişsel becerileri ölçmede yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Dolunay ve Savaş'ın (2016), ortaokul ders kitaplarındaki dinleme etkinlikleri özelinde yapmış oldukları araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Dinleme etkinliklerinin anlama basamağında yoğunlaşması, en az etkinliğin yaratma basamağında olması ve YBT'ye göre dengeli bir dağılım olmaması araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Türkçe ders kitapları, 2003-2004 yılından 2020-2021 eğitim öğretim yılına kadar geçen 18 yıllık sürede bilişsel alan basamaklarına göre çeşitli açılardan birçok defa incelenmiştir. Bütün çalışmalarda ortak olarak vurgulanan iki sonuç ortaya çıkmaktadır.

Birincisi, soruların temel okuryazarlık seviyesinde kaldığı, hatırlama ve anlama basamaklarında yoğunlaştığı; ikincisi ise soruların düzeylere göre dengeli bir dağılım göstermediğidir.

Ders kitaplarındaki sorular kadar öğretim programlarındaki kazanımlar ve merkezî sınavlar da bilişsel alan basamaklarına göre incelenmiştir. Arı (2018), 2015 ve 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programları'ndaki kazanımların YBT'ye dağılımını incelediği yüksek lisans tezinde, programların da çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarını yansıtmada yetersiz olduğu; bilgi birikimi boyutunda ise kavramsal ve işlemsel bilgilerin ölçüldüğü ve bilgi çeşitliliğinin az olduğunu belirlemiştir.

Çerçi'nin (2018), YBT'ye göre incelediği 5–8. sınıflar 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki kazanımların, bilgi türü açısından en fazla işlemsel bilgi, en az olgusal bilgi; bilişsel süreç açısından ise en fazla anlama basamağı, en az çözümleme basamağında olduğunu belirlemiştir. Benzer bir şekilde Büyükalın Filiz ve Yıldırım (2019), da aynı programdaki kazanımları YBT'ye göre değerlendirmişler ve kazanımların üst düzey becerileri ölçmede yetersiz olduğunu vurgulamışlardır.

Dalak (2015), TEOG soruları ile 8. sınıf kazanımlarını incelediği araştırmasında Türkçe dersi açısından sonuçlarına göre, kazanımların da TEOG sınavının hem güz hem bahar dönemindeki sorularının da kavramsal bilgi boyutunda ve anlama basamağında yoğunlaştığını tespit etmiştir.

Vural (2020), 2010-2020 yılları arasında ortaöğretime geçişte yapılmış merkezî sınavlardaki Türkçe sorularını YBT'ye göre incelemiş; Türkçe sınav sorularının anlama basamağında yoğunlaştığı, değerlendirme ve yaratma basamaklarında soru bulunmadığı, uygulama basamağında ise çok az soruya yer verildiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Hem Bloom sınıflandırmasına hem de PISA yeterliklerine göre alt düzey bilişsel becerileri ölçen tema değerlendirme sorularının, üst bilişsel becerileri geliştirmede yetersiz kalmaktadır. Lüle Mert (2017), de Türkçe ders kitaplarının üst düzey bilişsel becerileri geliştirmedeki rolünü araştırmış ve yetersizliğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Yağmur (2014), ilköğretim programlarını ve ders kitaplarını incelemiş ve üst bilişsel becerileri gerçekleştirmede etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar ders kitaplarının yıllardan beri etkili ölçme ve değerlendirme gerçekleştiremediğinin kanıtı olarak değerlendirilmektedir.

Öğretim programlarındaki kazanımların, merkezî sınavlardaki ve ders kitaplarındaki soruların incelendiği bu araştırmalar, benzer bir şekilde PISA gibi uluslararası sınavlarda ve Türkiye'nin yaptığı ulusal sınavlardaki okuma becerisi alanındaki başarısızlığın nedenlerini ortaya koymaktadır.

5.1.3 Üçüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma

“Tema değerlendirme soruları, PISA okuma becerileri yeterlik düzeylerine göre nasıl dağılım göstermektedir?” sorusu araştırmanın üçüncü alt problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın birinci problem sorusunda ders kitabına niceliksel dağılımı ortaya konulan tema değerlendirme sorularının, okuma becerileri yeterlik düzeylerine göre sınıflandırılmasına neden olan etkenlerin açıklanması bu problem sorusunda gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda soru tipleri ve soruların bağlı olduğu metinler incelenmiştir.

Öncelikle soru tiplerinin düzeylere göre nasıl değiştiği ele alınmıştır.

- 1c düzeyindeki 12 tema değerlendirme sorusundan, $f=8$ 'i çoktan seçmeli; $f=2$ 'si kısa cevaplı; $f=1$ 'i açık uçlu; $f=1$ 'i eşleştirme sorularından oluşmaktadır.
- 1b düzeyindeki 20 tema değerlendirme sorusundan, $f=5$ 'i çoktan seçmeli; $f=13$ 'ü kısa cevaplı; $f=2$ 'si açık uçlu sorulardan oluşmaktadır.
- 1a düzeyindeki 24 tema değerlendirme sorusundan, $f=14$ 'ü çoktan seçmeli, $f=4$ 'ü kısa cevaplı, $f=4$ 'ü açık uçlu, $f=1$ 'i doğru-yanlış, $f=1$ 'i eşleştirme sorularından oluşmaktadır.
- İkinci düzeydeki 13 tema değerlendirme sorusundan, $f=2$ 'si çoktan seçmeli, $f=2$ 'si kısa cevaplı, $f=9$ 'u açık uçlu soru örneğidir.
- Üçüncü düzeydeki 4 tema değerlendirme sorusundan $f=1$ 'i çoktan seçmeli, $f=3$ 'ü açık uçlu sorudur.
- Dördüncü düzeydeki 1 soru açık uçlu soru örneğidir.

Verilenlerden hareketle alt yeterlik düzeylerindeki tema değerlendirme sorularında çoktan seçmeli ve kısa cevaplı soruların çok fazla olduğu, açık uçlu soruların ise 1-3 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Üst düzeylere doğru açık uçlu

soruların sayısı artmıştır. Temel düzeyin üst basamağı olan ikinci düzeyde açık uçlu soruların daha fazla olması dikkat çekicidir.

Geleneksel ölçme araçlarının kullanıldığı tema değerlendirme sorularında üst düzey becerilerin ölçülmesinde açık uçlu sorular kullanılmıştır. Çoktan seçmeli, kısa cevaplı, eşleştirme, doğru-yanlış maddeleri hazırlanması bakımından kullanışlılığı; puanlaması açısından güvenilirliği yüksek olmasına rağmen üst düzey becerileri ölçmede yetersiz kalmaktadır. Açık ve kesin bilgilerin ölçülmesinde kullanılabilen bu soru tipleri üst yeterlik düzeylerinde soruları ölçememektedir.

PISA uygulamalarına göre bilgiye ulaşma ve bilgiyi hatırlamaya dönük sorular kısa cevaplı, çoktan seçmeli, eşleştirme gibi test maddeleriyle ölçülebilmektedir. Yıldız (2017), Türk öğrencilerin PISA sınavlarındaki okuma becerileri başarılarını değerlendirdiği araştırmasında aynı konuyu ele almış, ders kitaplarında farklı soru türlerinin olmadığı ve PISA sınavlarında çok fazla kullanılan açık uçlu soruların yetersiz olduğunu vurgulamıştır.

Demir (2010), 2003 ve 2006 yıllarındaki PISA uygulamalarına katılan Türk öğrencilerin PISA bilişsel alan testlerinde yer alan soru tiplerinden hangilerinde düşük ve yüksek performans gösterdiklerini araştırmıştır. Çalışmada hem 2003 hem 2006 PISA uygulamasında okuma becerileri alanında öğrencilerin en çok tam doğru yanıtlanmış soru tiplerinin çoktan seçmeli sorular; en az tam doğru yanıtlanmış soru tiplerinin ise karmaşık çoktan seçmeli sorular olduğu tespit edilmiştir. En fazla boş bırakılmış soru tipinin de yarı yapılandırılmış sorular olduğu ifade edilmiştir. Bu bağlamda ders kitaplarında da çoktan seçmeli soruların fazla olması ve alt düzeyleri ölçmesi, öğrencilerin PISA uygulamalarında ortaya koydukları performansın bir göstergesi olarak yorumlanabilmektedir. Ders kitaplarında hazırlanan çoktan seçmeli soruların üst düzey becerileri geliştirebilecek nitelikte olması bu soru tipinin olumsuz yönünü en aza indirebilecektir.

Bozkurt, Uzun ve Lee (2015), Korece ve Türkçe ders kitaplarındaki soru türlerini karşılaştırmışlar ve Türkçe ders kitaplarındaki soruların yarısının bilgiyi hatırlamaya yönelik olduğunu tespit etmişlerdir. Korece ders kitaplarına göre oldukça fazla bir oran olduğunu vurgulayarak Güney Kore'deki ana dili eğitim programlarında

radikal değişikliklerin olduğunu, edebiyat ve dil bilgisi ağırlıklı bir programdan eleştirel ve yaratıcı anlama-anlatma ağırlıklı bir programa geçiş yapıldığını ifade etmişlerdir.

Metne bağlı tema değerlendirme soruları, PISA 2018’de kullanılan metin türleri açısından değerlendirildiğinde tek kaynaklı, durağan ve paragraflardan oluştuduğu için devamı olan bilgilendirici, hikâye edici ve şiir türündeki metinlerden oluştuduğu tespit edilmiştir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki metin türleri çerçevesine göre düzenlenen ders kitaplarında PISA’da kullanılan çok boyutlu metinlere yer verilememektedir.

Aşıcı, Baysal ve Şahenk Erkan (2012), PISA 2009 çıktılarına göre 2009 SBS Türkçe sorularını değerlendirdikleri çalışmada, soruların; bilgiyi bir araya getirme ve yorumlama boyutunda olduğu, 2. ve 3. düzeylerde yoğunlaştığı belirtilmiş, PISA 2009’a göre kişisel metin türlerinin ağırlıkta olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya göre SBS 2009 soruları, metin türleri açısından çeşitlilik göstermemektedir.

Yıldız (2017), okuma becerilerinin yetersiz olmasının sebeplerinden biri olarak vurguladığı yetersiz ders materyalleri başlığında ders kitaplarındaki metin türü çeşitinin az olmasını ve üst düzey becerileri geliştirmeden yetersiz kaldığını ifade etmiştir.

Metnin türü, şekli, kaynağı PISA yeterlik düzeylerinin belirlenmesinde önemli bir etkidir. PISA uygulamalarında üst düzey becerilerin ölçülmesinde uzun ve çok boyutlu metinler tercih edilmektedir. Kısa metinlerde öğrenciler çaba göstermeden bilgiye kolayca ulaşarak zihinsel süreçleri sürdürmemektedirler. Ders kitabındaki tema değerlendirme sorularında ise metinler en fazla 2-3 paragraftan oluşmaktadır. Bu durum öğrencilerin uzun metinlerle karşılaştıklarına metne nasıl yaklaşmaları konusunda bilinçli olmamalarına yol açmaktadır. Kısa metinlere alışmış bireyler, uzun metinlere karşı ön yargılı davranmakta ve motivasyonları düşmektedir.

Güneş (2013), Türkçe öğretiminde metin seçimiyle ilgili yaptığı araştırmada, kısa metinlerde sınırlı bilgi ve düşüncenin olması öğrencinin metinle etkileşim yoğunluğunu düşürdüğünü, okuma zevki oluştırmada yetersiz kaldığını ifade etmiş; ders kitaplarında davranışçı yaklaşımın etkisiyle kısa metinlerin kullanıldığını belirtmiştir. Araştırmada, davranışçı yaklaşıma göre öğrencilerin dikkat sürelerinin kısa ve okuma becerilerinin yetersiz olduğu düşüncesinin yapılandırıcı anlayışa uygun olmadığı vurgulanmıştır.

Benzer bir şekilde İnce (2016), doktora tezinde, 6. 7. ve 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin genellikle öyküleyici metinlerden oluştuğunu, PISA uygulamalarında karşılaşılan süreksiz, karma ve çoğul metinlere yer verildiğini ifade etmiştir. Araştırmacı, ders kitaplarında metin türleri açısından tekdüze olmasının öğrencilerin PISA başarısını olumsuz yönde etkilediğini vurgulamıştır.

İnce ve Gözütök'ün (2017), ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarını PISA formatına göre inceledikleri çalışmada, benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmada, kitaplardaki metinlerin çeşitlilik bakımından yetersiz olduğunu ve metinlerin bilgiyi bulma yaklaşımına uygun olarak düzenlendiğini tespit etmişlerdir. Karmaşık olmayan ve çoklu değerlendirmeye uygun olmayan metin seçimi soruların düzeylerini de doğrudan etkilemektedir.

5.1.4 Dördüncü Alt Probleme Yönelik Tartışma

“Tema değerlendirme soruları, YBT bilişsel alan basamaklarına göre nasıl dağılım göstermektedir?” sorusu araştırmanın dördüncü problem durumunu oluşturmuştur. İkinci problem sorusunda tema değerlendirme sorularının ders kitabındaki dağılımı niceliksel olarak ifade edilmiştir.

Dördüncü problem sorusundan hareketle YBT bilişsel alan basamaklarına göre sınıflandırılmış soruların özelliklerinin ne olduğu, düzeyi nasıl temsil ettikleri üzerinde durulmuştur.

YBT bilişsel alan basamaklarına göre sınıflandırılmış soru tiplerinin ne olduğu belirlenmiştir.

- Hatırlama basamağındaki $f=20$ tema değerlendirme sorusundan $f=13$ 'ü kısa cevaplı, $f=7$ 'si çoktan seçmeli soru maddesinden oluşmaktadır.
- Anlama basamağındaki $f=38$ tema değerlendirme sorusundan, $f=9$ 'u kısa cevaplı, $f=10$ 'u çoktan seçmeli, $f=18$ 'i açık uçlu, ve $f=1$ 'i eşleştirme türündeki sorulardan oluşmaktadır.
- Uygulama basamağındaki $f=16$ tema değerlendirme sorusundan, $f=13$ 'ü çoktan seçmeli, $f=1$ 'i açık uçlu, $f=1$ 'i eşleştirme ve $f=1$ 'i doğru-yanlış tipindeki sorulardan oluşmaktadır.

Bilgiye erişme ve bilgiyi tanıma gibi iki bilişsel süreci içeren hatırlama basamağında yer alan sorular, kısa cevaplı ve çoktan seçmelidir. Yorumlama, değerlendirme, sonuç çıkarma gibi işlemlerin yapılabildiği açık uçlu sorular bulunmamaktadır. Anlama basamağında en fazla açık uçlu soruların olması dikkat çekicidir. Buna rağmen yapma, yararlanma gibi bilişsel süreçlerin olduğu uygulama basamağında en fazla çoktan seçmeli soru olması öğrencilerin bilişsel süreçleri etkili kullanmasının önüne geçmektedir.

Açık uçlu sorular, üst düzey becerileri ölçmede etkili bir araç olmasına rağmen ders kitaplarında bu durumun geçerli olmadığı görülmektedir. Benzer bir şekilde Özdemir (2011), 1-5. sınıflar Türkçe ders kitaplarını incelenmiş, açık uçlu soruların çoğunlukta olduğunu ancak üst düzey becerileri ölçmede yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Göçer (2008), ölçme-değerlendirme bakımından incelediği 4, 5 ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinlik ve tema değerlendirme sorularında açık uçlu, boşluk doldurmalı, eşleştirmeli, çoktan seçmeli, doğru–yanlış tiplerindeki soruların tercih edildiğini belirtmiştir.

Uygulama basamağındaki çoktan seçmeli test maddeleri, dil bilgisi sorularından oluşmaktadır. Dil bilgisi sorularının üst düzey becerilerin ölçülmesinde etkili olmadığı söylenebilir. Hatırlama basamağındaki çoktan seçmeli sorular ise sözlük anlamı verilmiş kavramların veya kelimelerin ne olduğuyla ilgili sorulardır. “Bilgiyi seçme, bulma ve işaretleme” işlemlerini gerektirmektedir.

Anlama basamağındaki çoktan seçmeli sorular, bağlamdan hareketle kelimenin anlamını çıkarmaya, verilenlerden hareketle çıkarım yapmaya yönelik sorulardır. Yıldız (2015), araştırmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Cümlede anlam, dil bilgisi gibi soruların çoktan seçmeli test maddeleriyle verildiği, kavramsal bilgi türünde ve hatırlama, anlama basamaklarında olduğunu ifade etmiştir.

Türkçe öğretim programındaki dil bilgisi kazanımlarını ve ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi sorularını inceleyen Eroğlu (2013), 6., 7., ve 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki dil bilgisi sorularının en fazla uygulama basamağında; en az hatırlama basamağında olduğunu tespit etmiştir. Araştırmada dil bilgisi sorularının üst düzey basamaklarda yer almadığı sonucu araştırmamızın sonucuyla örtüşmektedir.

5.1.5 Beşinci Alt Probleme Yönelik Tartışma

“Tema değerlendirme sorularına göre PISA okuma becerileri yeterli düzeyleriyle YBT bilişsel alan sınıflandırmasının birbirlerine karşılık gelme durumu nedir?” sorusu araştırmanın beşinci alt problemini oluşturmuştur.

Yenilenmiş Bloom taksonomisi bilişsel alan sınıflandırmasına ve PISA okuma becerileri yeterli düzeylerine göre incelenen ve düzeylere ataması yapılan sorulardan hareketle ölçütlerin benzer ve farklı yönleri ele alınmıştır.

Araştırmada, PISA’ya göre temel düzey olarak adlandırılan 1c, 1b, 1a ve 2. düzeylerdeki soruların büyük kısmının, YBT’ye göre temel düzey olan hatırlama ve anlama basamaklarına karşılık geldiği görülmektedir. Üst düzey basamaklarda hiçbir soru olmaması bu kıyaslamayı yapmamızı engellemiştir. PISA’ya göre orta düzeydeki sınırlı sayıdaki soruların da anlama ve uygulama basamaklarında olması, aynı zamanda uygulama basamağındaki soruların büyük kısmının 1a düzeyinde olduğunun tespit edilmesi dikkat çekici bir sonuçtur. Bu durumda, düzeyler ve basamakların birbirini tam olarak karşıladığından söz edilememektedir. Her iki ölçütün sınıflandırması arasında kesin benzerlikler kurulamamaktadır.

Bu problem sorusuyla, soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine ve PISA okuma becerilerine göre analiz edilmesi soru yapılarının neyi ölçtüğünün daha iyi anlaşılmasını ortaya koymuştur.

Genel olarak ölçütlerin birbirlerine karşılık gelme durumları; temel, orta ve üst düzeyler açısından birbiriyle örtüşebildiği ifade edilmektedir. Özellikle temel düzey için bu durum daha net bir şekilde görülmektedir.

Soruların düzeylere göre ataması yapılırken her iki ölçüt için de belirleyici olan üç kriter bulunmaktadır:

- Soruların tipleri
- Soruların bağlı olduğu metinlerin özellikleri
- Sorulan bilginin metinde açıkça ifade edilmesi

Yukarıda ifade edilen bu etkenler, soruların hangi düzeyde olduğunun cevabına ulaşırken yol gösterici olmuşlardır. Bu duruma bir örnek olarak çoktan seçmeli soru

tipinde olan T3S8 (bk: tablo 4. 4 ve tablo 4. 15) gösterilebilir. T3S8, kısa bir metinde ya da paragrafta doğrudan verilen bilgiyi bulmaya yönelik metne bağlı bir soru olarak üç özelliğe göre incelenmiş ve PISA'ya göre 1c düzeyine, YBT'ye göre hatırlama basamağına ataması yapılmıştır. Çoktan seçmeli test maddesinin alt düzey becerileri ölçmesi ve metinde bilgilerin açıkça ifade edilmesi “seçme, bulma, işaretleme” işlemlerine yöneliktir.

Demiral ve Menşan'ın (2017), çalışmasında da YBT'ye ve PISA'ya göre inceledikleri sorular için benzer durumlardan bahsedilmiştir. Soruları temel, orta ve üst düzeye göre incelerken soruların özelliklerine vurgu yapılmıştır. Araştırmada, parçada doğrudan ifade edilmiş bilgilerin soruyu temel düzeyde bıraktığını, çıkarım yapmaya yönelik soruların orta düzeyde kaldığını, soyut ifadelerin olduğu durumlarda çıkarım yapılmasına yönelik soruların üst düzeyde olduğu ifade edilmiştir.

Sezer (2018), Fen Bilimleri dersinin sınav sorularını ve TEOG sorularını PISA, YBT ve TIMSS düzeylerine göre incelemiştir. Sınav sorularının ve TEOG sorularının, hem PISA ölçütleri hem de YBT'ye göre aynı düzeylerde aynı oranlarda sorular bulunması araştırmanın dikkat çekici yönüdür. Çalışmanın sonuçlarının, her iki ölçütün de soruları ölçmede birbirine olan benzerliğini ortaya çıkarması yönüyle araştırmamıza yakın durmaktadır.

Bakırcı'nın (2019), Matematik dersi sınav sorularının ve PISA soru örneklerini YBT'ye göre değerlendirdiği çalışmasında, araştırmamızın sonuçlarına benzer sonuçlara değinilmiştir. Temel düzeyde her iki ölçüt için paralellik görülmüştür. Ancak YBT'de uygulama ve daha üst basamaklara gidilmesi PISA yeterliklerinde üst düzeye çıkılmasını sağlamamıştır. Bu durum araştırmamızın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

5.2 Sonuç

Araştırmada, sekizinci sınıf Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme soruları, alan yazında kabul görmüş iki ölçüte göre incelenmiştir. Soruların, PISA okuma becerileri yeterlik düzeylerine ve YBT bilişsel alan basamaklarına göre incelenmesi soru yapılarının daha net ortaya konulmasını sağlamıştır.

Bireyin, modern yaşamda karşısına çıkan sorunları sağlıklı bir şekilde çözebilmesini ve bilgilerini geliştirip kullanabilmesini hedefleyen günümüz eğitim sistemleri, ulusal ve uluslararası ölçekte çeşitli değerlendirmelerle sürekli yenilenmektedir. PISA uygulamaları bu aşamada Türkiye’de ve dünyada sözü geçen araştırmalardır. Çeşitli sebeplerden dolayı eleştiriler alan PISA uygulamalarını tamamen reddetmek ve sonuçlarını dikkate almamak doğru olmaz. PISA sonuçlarının yayınlandığı dönemde ülkelerin aldıkları puanlar üzerinden sıralamaların konuşulması PISA uygulamasının dar bir çerçevede değerlendirilmesine yol açmaktadır. Yalnızca tek bir sınav üzerinden eğitim sisteminin değerlendirilmesi ve başarısızlıkla suçlanması doğru olmamakla beraber her ülkenin eğitime bakış açısının farklı olması bu sonuçları doğrudan etkilemektedir.

Bu çalışmada, PISA sonuçları ülkelerin aldıkları puanlar ve sıralamalar üzerinden incelenmemiş aksine okuma becerileri yeterlik çerçevesine göre ders kitaplarının niteliği ortaya konulmuştur. Yeterlik düzeyleri, bize öğrencilerin başarılı oldukları alanlar ile eksiklikleri olan alanları açıklayan nesnel ölçütlerdir.

Yenilenmiş Bloom taksonomisi bilişsel alan basamakları ise hem Türkiye’deki hem de dünyadaki alan yazında kabul görmüş ve üzerine pek çok çalışmalar yapılmış bir sınıflandırma olarak önem kazanmıştır.

8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki tema değerlendirme sorularının bu iki ölçüte göre ele alınması ile soruların yapısı, niteliği; öğrencilerin üst düzey sorulara ilişkin aşinalığının ne olabileceği ortaya konulmuştur.

Araştırma verilerinden hareketle belirlenen sonuçlar maddeler hâlinde ifade edilmiştir:

1. Birinci problem sorusuna yönelik olarak elde edilen sonuçlara göre, tema sonu değerlendirme soruları, %93,3 gibi büyük bir oranda alt düzey PISA okuma becerileri yeterliklerini yansıtmaktadır. Tüm tema sonu değerlendirme sorularının yarısından fazlasını 1c, 1b, 1a ve 2. düzeyi temsil eden sorular oluşturmaktadır. Orta düzeyde olan 3. ve 4. düzey soruları, %6,7 oranındadır. Üst düzey olan 5. ve 6. düzeylere yönelik hiçbir soruya yer verilmemiştir. Orta ve üst düzeyleri yansıtan soruların olmaması ders kitabının yetersizliği olarak yorumlanmıştır.
2. İkinci problem sorusundan hareketle tema sonu değerlendirme soruları yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmiştir. Verilerden hareketle tema değerlendirme soruları, en fazla %78,37 oranıyla temel düzeyi oluşturan hatırlama ve anlama basamaklarındadır. PISA yeterlik düzeylerinde olduğu gibi çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarını yansıtan hiçbir soru bulunmamaktadır. Orta düzey basamaklardan olan uygulama basamağında %21,62 oranında soruya yer verilmiştir. Yenilenmiş Bloom taksonomisi bilişsel alan basamaklarına göre incelenen soruların üst düzey becerileri ölçmede yetersiz olduğu gözlenmektedir. Bununla beraber soruların hem PISA düzeylerine hem de YBT sınıflandırmasına göre dengesiz dağılımın olduğu belirlenmiştir.
3. Her iki ölçüte göre temel düzeydeki soruların daha fazla olması, üst düzey becerileri ölçebilecek hiçbir sorunun bulunmaması tema değerlendirme sorularının üst düzey becerileri ölçmedeki yetersizliğini ifade etmektedir.
4. Üçüncü ve dördüncü problem sorularından hareketle okuma becerileri yeterlik düzeylerine ve bilişsel alan sınıflandırmasına ataması yapılan tema değerlendirme sorularının tipleri, bağlı olduğu metin türleri incelenmiştir. En fazla çoktan seçmeli soru tipine ($f=30$) yer verildiği tespit edilmiştir. Ayrıca temel düzeydeki soruların en fazla çoktan seçmeli sorulardan oluştuğu gözlenmiştir. Bu durum her iki ölçütte de aynıdır.
5. Geleneksel ölçme araçlarının kullanıldığı tema sonu değerlendirme sorularından, ikinci sırada en fazla kısa cevaplı ($f=21$), üçüncü olarak en fazla açık uçlu soru

($f=20$) tiplerine yer verilmiştir. En fazla kısa cevaplı soru PISA'ya göre 1b düzeyinde; YBT'ye göre hatırlama basamağındadır. Açık uçlu sorular ise üst düzeyi yansıtmaya açısından kullanışlı olmasına rağmen tema değerlendirme sorularında alt düzey becerileri ölçmektedir. Tema değerlendirme sorularının geleneksel ölçme araçlarından oluşması da yapılandırıcı yaklaşıma göre hazırlanmış öğretim programlarına ters düşmektedir. Bununla beraber klasik ölçme araçlarının üst bilişsel becerileri geliştirmede etkili araçlar olmadığı araştırma sonuçlarında ifade edilen bir durumdur. Dolayısıyla her iki ölçüte göre temel düzeydeki soruların fazla olması kaçınılmazdır.

6. Üçüncü ve dördüncü problem durumları doğrultusunda soru türleri de sınıflandırılmıştır. Her iki ölçüte göre temel düzeydeki sorular şu başlıklar altında düzenlenmiştir:

- Bağlamdan yararlanarak anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin etmeye,
- Kısa bir metinde ya da paragrafta doğrudan verilen bilgiyi bulmaya,
- Bilgiyi anımsamaya ve aynen yazmaya,
- Basit bir cümlelerin gerçek anlamını tespit etmeye,
- Basit bir cümlede istenilen bilgiyi bulmaya,
- Okunanlara ilişkin çıkarımlarda bulunmaya,
- Basit metinlerin içeriğini yorumlayabilmeye,
- Okuduklarından hareketle kendi düşüncelerini aktarabilmeye,
- Metni ana fikir, ana duygu ve konu yönünden yorumlamaya,
- Metni kendine göre yeniden yorumlamaya yönelik sorulardan oluşmaktadır.

7. Temel düzeylerdeki soruların yapısı genellikle metindeki veya soru öncülündeki bilgiyi tespit etmeye, bulmaya yöneliktir. Üst basamaklara doğru ilerledikçe metnin anlamını keşfetmeye ve çıkarımda bulunmaya yönelik sorular bulunmaktadır. Tema sonu değerlendirme sorularındaki bir başka soru türü de “öğrencilerin duygularını, kişisel tercihlerini, bir olay karşısındaki tutumlarını tespit etmeye” dönük sorulardır. Bu sorularda öğrenciler, problemi farklı bakış

açılardan ele almazlar ya da belirli ölçütler yoluyla değerlendiremezler. “Bence...; ben böyle düşünüyorum...; evet, hayır; var, yok” gibi doğruluğu ve ya yanlışlığı belirlenemeyen tek kelimeyle yanıtlanabilecek sorulardır. Bu tür sorular öğrencilerin bilişsel becerilerinin gelişimine katkıda bulunmamaktadır.

8. PISA 2018 uygulamalarına göre tema sonu değerlendirmelerindeki metin türleri; tek kaynaklı, durağan ve paragraflardan oluştuğu için devamı olan bilgilendirici, hikâye edici ve şiir türündeki metinlerden oluştuğu tespit edilmiştir. Tema sonu değerlendirmelerinde uzun ve karmaşık yapıları paragraf ve metinler kullanılmamıştır. Sözcükte ve cümlede anlam soruları, tema değerlendirme sorularının büyük kısmını oluşturmaktadır. Metne bağlı sorularda ise öğrencilerin kolayca anlayabileceği cümle yapıları ve metin türleri kullanılmıştır. Metinde açıkça verilmiş bilginin sorulması soruların temel düzeyde kalmasına sebep olmuştur.
9. Metne ya da kısa bir paragrafa dayalı hazırlanmış tema değerlendirme soruları incelendiğinde metinlerin çeşitlilik göstermediği tespit edilmiştir. PISA 2015’te ilk defa bilgisayar tabanlı uygulama yapılmasıyla PISA’da metin türleri farklılaşmış ve çeşitlilik kazanmıştır. Bu durum ders kitaplarına metinler arasılık ve metin dışı okumalar yapılabilecek metinlerin eklenmesini gerektirmektedir.
10. Beşinci problem sorusunda yenilemiş Bloom taksonomisi bilişsel alan sınıflandırması ve PISA 2018 okuma becerileri yeterli düzeyleri arasındaki ilişki verilerden hareketle belirlenmiştir. Aralarında kesin bir hiyerarşi bulunmasa da YBT ve PISA yeterli düzeylerinin aşamalılık özelliği ölçütleri birbirine yaklaştıran bir durum olarak ifade edilebilir. Temel düzeylerdeki soruların her iki ölçütte örtüşmesi önemli bir bulgu olmakla beraber üst düzeylere doğru ölçütlerin ayrıştığı tespit edilmiştir. Her iki ölçütte üst düzey soru olmaması ölçütlerin benzerliklerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca tema değerlendirme sorularının basamaklara ataması yapılırken soruların tipleri, türleri ve metinlerin özellikleri iki ölçüt için de belirleyici rol oynamıştır. Bu yönüyle ölçütler benzerlik göstermektedir.

11. Sonuç olarak, ölçütlerin birbirini net bir şekilde karşılamadığı görülmekle beraber soruların incelenmesinde her iki ölçütün de kullanılması nesnel sonuçlara ulaştıracaktır. Bununla beraber ölçütler soru yapılarının özelliklerini irdelemede ve niteliklerini belirlemede önemli araçlardır. Elde edilen verilerden ve incelenen çalışmalardan hareketle ulaşılan sonuçlar neticesinde bu alanda çalışmalar yapan araştırmacılar için önerilerde bulunulmuştur.

5.3 Öneriler

Araştırmanın; ders kitabı yazarları, program geliştirme ve ölçme-değerlendirme uzmanları ile PISA gibi uluslararası sınavlar üzerine çalışmalar yapan araştırmacılar için önemli bir veri kaynağı olacağı düşünülmektedir. Tema değerlendirme sorularının yalnızca belirlenen ölçütlere göre incelenmediği aynı zamanda ölçütlerin benzerliklerinin, birbirlerini tamamlayan ve ayrılan yönlerinin de ne olduğunu belirlemeyi amaçlayan bu çalışmanın, öğretimin tamamlayıcı bir parçası olan ölçme ve değerlendirme aşamasında öğretmenlere de yol gösterici olacaktır.

Türkiye’de yaygın olarak kullanılan ve çeşitli araştırmalara konu olan ders kitapları, birbirinden farklı düzeylerde becerilere sahip öğrenciler için önemli bir ders materyalidir. Ders kitapları hazırlanırken farklı düzeylerdeki öğrenciler göz önüne alınarak düzenlenmesi önemlidir. Bu sebeple sürekli hatırlama, anlama gibi alt düzey becerileri ölçmek yerine çeşitli düzeylerde sorular hazırlanması öğrencilerin bilişsel gelişimlerine fayda sağlayacaktır.

Öğrencilerin, PISA gibi uluslararası sınavlarda hedeflenen başarıyı yakalayabilmesi için sınavlardaki sorulara benzer metinlerle ve sorularla tanışmış olması önemli bir etkidir. Eğitim politikalarında belirleyici bir etkisi olan uluslararası sınavların sağlıklı bir şekilde incelenmesi ve ders kitaplarının güncellenmesi önerilmektedir.

Ders kitabındaki hem etkinliklerde hem de tema değerlendirme sorularında kullanılan metinlerin seçiminde öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini destekleyecek, çoklu durumlara karşılık gelebilen metinlerin seçilmesine özen gösterilmelidir. Nitekim metin altı okuduğunu anlama sorularının niteliği doğrudan metnin özelliğine bağlıdır. PISA uygulamalarında çeşitli metin türleri öğrencilerin karşısına çıkmaktadır. Ders kitaplarında ise yalnızca sürekli, tek yazarlı, bilgilendirici veya hikâye edici metin türleri bulunmaktadır. Metinler; öğrencilerin metinler arası, metin dışı ve metin içi anlam kurabilmelerine olanak sağlayacak şekilde güncellenmelidir. Ayrıca disiplinlerarası bir yaklaşımla metinlerin konuları üzerinde değişiklikler yapılmalıdır. Farklı alanlardan yapılan konu seçimleri öğrencilerin metne karşı ilgisini artırabilmektedir. PISA uygulamalarında metinlerle ilgili karşımıza çıkan diğer bir durum da “metinlerin uzunluğu” konusudur. Metin şekli açısından devamı olan metinlerin de kullanıldığı PISA uygulamalarında uzun metinler tercih edilmektedir.

Bilgilerin açıkça ortaya konulduğu, kelime sayısının az olduğu, birbirinden kopuk ve yetersiz düşüncenin olduğu kısa metinler öğrencilerin söz varlığını geliştirmemekte ve anlam kurmasının önüne geçmektedir. Bu sebeple ders kitaplarında uzun metinlere yer verilmelidir ve/veya Türkçe öğretmenleri nitelikli uzun metinlerle etkinlikler planlamalıdır.

Ders kitaplarındaki sorular, öğrencilerin beğenme, sevmeye ve katılma/ katılmama gibi duygularını belirlemeye yönelik hazırlanmamalıdır. Okuduğunu anlama ve derinlemesine çözümleme yapabileceği sorular kullanılmalıdır. “Evet, hayır, var, yok” gibi tek kelimelik cevapları olan sorulardan kaçınılmalıdır. Ders kitaplarında en çok metin içi anlam kurma soruları yer almaktadır. Metin içi anlam kurmayla beraber öğrencilerin, metin dışı anlam kurabileceği ve metinler arası karşılaştırma yapabileceği sorular hazırlanmalıdır. Yazma becerisi üst düzey kazanımları gerçekleştirmede oldukça etkilidir. Ders kitaplarında yazma becerisini geliştirecek etkinliklere yer verilmesi önemlidir.

Öğretmenlerin, hedef-kazanımları etkili bir şekilde ölçen çeşitli düzeylerde nitelikli sorular yazmaları öğrencilerin dil ve düşünme becerilerini olumlu yönde etkileyecektir. Öğretmenlerin, yürütücü biliş becerilerini geliştirmeleri için öğrencilere rehber olmaları öğretim sürecini verimini olumlu yönde etkileyecektir.

PISA yeterlik düzeyleri ve yenilenmiş Bloom taksonomisi üzerine çalışma yapacak araştırmacılar;

- Kazanımların üst düzey becerileri ölçmedeki yeterliğini ortaya koyacak araştırmalar yapabilirler.
- PISA uygulamalarındaki örnek metinlerden yola çıkarak bu tür metinlerin Türkçe, okuma becerileri ya da yazma ve yazarlık becerileri derslerinin işlenişindeki etkisini araştırabilirler.
- Ortaöğretime geçiş sınavlarındaki soruları PISA yeterlik düzeylerine ve YBT’nin bilişsel alan basamaklarına göre inceleyebilirler.
- Lisans öğrencilerinin ve ya Türkçe öğretmenlerinin üst düzey becerileri ölçen soru yazma becerilerini araştırabilirler.

KAYNAKÇA

İncelenen Kaynak

Eselioğlu, H., Set, S., & Yücel, A. (2019). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8 ders kitabı. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Yararlanılan Kaynaklar

Alkan, M. (2013). PISA 2009 Okuma becerileri açık uçlu sorularının puanlanmasında genellenebilirlik kuramındaki farklı desenlerin karşılaştırılması (Tez No. 321957) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Anderson, L. W. (2005). Objectives, evaluation, and the improvement of education. *Studies in Educational Evaluation*, 31, 102-113.

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2018). Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi. (D. A. Özçelik, Çev.). Pegem Akademi Yayınları.

Applebee, A. N., Langer, J. A., & Mullis, I. V. S. (1987). *Learning to be literate in america: Reading, writing and reasoning*. Princeton NJ: Educational Testing Service.

Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink, Dettmer taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 259-290.

Arı, T. (2018). 2015 ve 2017 Ortaokul Türkçe öğretim programlarındaki kazanımların yenilenmiş bloom taksonomisine ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Tez No. 534456) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Aslantaş, T. (2017). Türkiye ve PISA da başarılı olan ülkelerin (Finlandiya, Güney Kore, Singapur) ana dili öğretim programlarının incelenmesi (Tez No. 490557) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

Aşıcı, M., Baysal, Z.N., & Şahenk Erkan, S.S. (2012). Türkiye'de yapılan 2009 PISA ve seviye belirleme sınavındaki (SBS) okuma becerileri sorularının karşılaştırılması. *Journal of Research in Education and Teaching*, 1(2), 210-217.

Aşıcı, M., Baysal, Z. N., Şahenk Erkan, S. S., Apak Tezcan, Ö., & Aydemir, Z. (2019). PISA uluslararası öğrenci değerlendirme programı öğretmen kılavuzu okuma becerileri okuryazarlığı (1. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.

Avşar, G., Mete, F. (2018). Türkçe öğretim programlarında kullanılan fiillerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 6, 75-87.

- Aydın, M. (2017). Geleceğin okuryazarlarını yetiştiren öğretmen eğitimi: Değişen okuryazarlık algısı. *Damla Ofset*, 18-21.
- Aydın, M. (2020). Eğitim sisteminde uluslararası değerlendirmelerin yeri. *Eğitime Bakış Dergisi*, 16(49), 1-10.
- Bakırcı, G. (2019). Ortaokul matematik öğretmenlerinin veri öğrenme alanına dair yazılı sınav soruları ile PISA sorularının karşılaştırmalı incelemesi (Tez No. 548787) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Batur, Z., & Ulutaş, M. (2013). PISA ile Türkçe öğretim programındaki okuduğunu anlama kazanımlarının örtüşme düzeylerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 1549-1563.
- Batur, Z., Ulutaş, M., & Beyret, T. (2019). 2018 LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri hedefleri açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, Millî Eğitim Dergisi Temel Eğitim Özel Sayısı, 48(1) 595-615.
- Benzer, A. (2019). Türkçe ders kitaplarının PISA okuma becerileri yeterlik düzeyleri ile imtihanı. *Research in Reading & Writing Instruction*, 7(2), 96-109.
- Bozkurt, B. Ü., Uzun, G. L., & Lee, Y. (2015). Korece ve Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının karşılaştırılması: PISA 2009 sonuçlarına dönük bir tartışma. *International Journal Of Language Academy*, 3(4), 295/313.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. (4. Baskı). Oxford University Press.
- Bülbül, S. (2019). Soru sorma becerisi eğitiminin ortaokul öğrencilerinin soru üretme düzeyine etkisinin incelenmesi (Tez No. 568686) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Bümen, Nilay T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 31(142), 3-14.
- Büyükanan Filiz, S., & Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İlköğretim Online*, 18(4), 1550-1573.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. (25. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Ceyhan, E., & Yiğit, B., (2005). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. (3. Baskı). Anı Yayınları.
- Ceyhan, E. (2019). PISA 2012 okuma becerileri ölçeğinin, uygulama dili doğrultusunda belirlenen ülkeler arasında ölçme değişmezliğinin incelenmesi (Tez No. 572502) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

- Çakır, Z. (2019). TEOG, LGS ve PISA fen bilimleri sorularının analizi ve karşılaştırılması (Tez No. 589346) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Çepni, S. (Ed.) (2016). PISA ve TIMSS mantığını ve sorularını anlama. (1. Baskı) Pegem Akademi Yayınları.
- Çerçi, A. (2018). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının (5, 6, 7, 8. Sınıf) Yenilenen Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *Research in Reading & Writing Instruction*, 6(2), 70-81.
- Çintaş Yıldız, D. (2015). Türkçe dersi sınav sorularının yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre analizi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(2), 479-497.
- Dalak, O. (2015). TEOG sınav soruları ile 8. sınıf öğretim programlarındaki ilgili kazanımların yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi (Tez No. 388903) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Demir, E. (2010). Uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA) bilişsel alan testlerinde yer alan soru tiplerine göre Türkiye’de öğrenci başarıları (Tez No. 257803) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Demiral, H., & Menşan, N. Ö. (2017). 8. sınıf Türkçe dersi kazanımları ve sınav soruları ile TEOG Türkçe sınavının PISA okuma becerileri düzeyleri açısından değerlendirilmesi. 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, Antalya.
- Diker Coşkun, Y. (2013). Türkçe ders kitaplarının PISA sınavı okuma ölçütleri açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(26), 22-43.
- Dindar, H., & Demir, M. (2006). Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersi sınav sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3) 87-96.
- Dolapçioğlu, S. (2020). Düşünen sınıf materyallerinin (DSM) PISA okuma becerileri üzerinde etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 196-210.
- Dolunay, S. K., & Savaş, Ö. (2016). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin üst düzey bilişsel beceriler açısından değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 122-157.
- Durukan, E., & Demir, E. (2017). 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin Bloom’un yenilenmiş taksonomisine göre sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1619-1629.
- EARGED (2005). PISA 2003 projesi ulusal nihai raporu. Millî Eğitim Bakanlığı.

- Eroğlu, D. (2013). 6, 7, 8. sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki dilbilgisi soruları ve kazanımlarının yenilenmiş bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi (Tez No. 411989) [Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- 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. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Göçer, A. (2008). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(1), 197-210.
- Göçer, A. (2011). Evaluation of written examination questions of Turkish language in accordance with Bloom's taxonomy. Croatian Journal of Education, 13(2), 161-183.
- Güneyli, A., Özder, H., Konedralı, K., & Arsan, N. (2010). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe ile diğer ders başarıları arasındaki ilişki. Mediterranean Journal of Educational Research, 3(7), 60-72.
- Güneş, F. (2013). Türkçe öğretiminde metin seçimi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1(1), 1-12.
- Güzle Kayır, Ç. (2012). PISA 2009 Türkiye verilerine dayanarak okuma becerileri alanında başarılı okullar ile başarısız okulları ayırt eden okul içi etmenler ve sosyo-ekonomik faktörler (Tez No. 325161) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- İnce, M., & Gözütok, F. D. (2017). Türkçe 6, 7, 8. sınıf ders kitaplarının PISA okuma becerilerine göre incelenmesi. Turkish Studies, 12(33), 213-225.
- İnce, M. (2016). Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının uluslararası öğrenci değerlendirme programı'nda (PISA) yoklanan "okuma becerileri" açısından analizi (Zonguldak örneği) (Tez No. 445818) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- İşeri, A. (2019). Uluslararası PISA yeterlikleri ve Türkiye öğretim programları kazanımları. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(2), 392-418.
- Kan, A. (2019). Ölçmenin temel kavramları. H. Atılgan (Ed.), Eğitimde ölçme ve değerlendirme. (12. Baskı) içinde (s. 1-22). Anı Yayıncılık.
- Karakaş Yıldırım, Ö. (2020). 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8(2), 315-325.
- Karasar, N. (2019). Bilimsel araştırma yöntemleri kavramlar, ilkeler, teknikler. (34. Baskı). Nobel Akademi Yayınları.

- Kaya, G. (2005). 2003- 2004 eğitim-öğretim yılında ilköğretim 7. sınıflarda okutulacak Türkçe ders kitaplarındaki hazırlık çalışmaları ve metni anlama sorularının incelenmesi (Tez No. 187902) [Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kaya, V. H. (2017). Okuma becerilerinin fen bilimleri okuryazarlığına etkisi. Millî Eğitim, 46(215), 193-207.
- Kıyagan, H. G. (2019). 5, 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin yenilenmiş Bloom sınıflamasına göre yaratıcılık açısından değerlendirilmesi. (Tez No. 601671) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Krathwohl, R. D. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: an overview. Theory Into Practice, 41(4), 212-218.
- Kurnaz, H. (2013). Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme soruları üzerine bir araştırma. (Tez No. 333802) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Lüle Mert, E. (2017). 8. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarının üst düzey bilişsel becerileri geliştirme yeterliliği. International Journal of Language Academy, 5(3), 293-305.
- MEB. (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6. 7. 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2011). PISA Türkiye. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2016). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 2015 Ulusal Raporu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2019a). PISA 2018 Türkiye Ön Raporu. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2019b). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- OECD (2000). Measuring Student Knowledge and Skills, The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy. OECD Publishing.
- OECD (2019a). PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- OECD (2019b). PISA 2018 Results Volume I: What Students Know and Can Do. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>

- Özçelik, D. A. (2013). Okullarda ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı. (2. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Özdemir, B. (2011). İlköğretim 1–5. sınıflar Türkçe ders kitaplarında kullanılan okuduğunu anlama sorularının incelenmesi (Tez No. 274636) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Savaş, Ö. (2014). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin güncelleştirilmiş Bloom sınıflaması'na göre üst düzey bilişsel beceriler açısından değerlendirilmesi (Tez No. 370215) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Sezer, A. (2018). Fen bilimleri dersi sınav soruları ve merkezî sınav sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi, TIMSS ve PISA açısından analizi (Kırıkkale İli Örneği) (Tez No. 495097) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Sönmez, H. (2017). Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre tasarlanan ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (model önerisi) (Tez No. 490677) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Taşdelen Teker, G., Boztunç Öztürk, N., & Eroğlu, M. G. (2014). Identifying the relationship between the reading literacy and learning strategies according to PISA 2009. Hacettepe University Journal of Education, 29(4), 244-255.
- Tekin, H. (2004). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. (17. Baskı). Yargı Yayınları.
- Tekindal, S. (2014). Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri. (4. Baskı). Nobel Akademi Yayınları.
- Temizyürek, F., Balcı, A. (2015). Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları türkçe programları. (2. Baskı). Nobel Akademi Yayınları.
- Temizyürek, İ., & İnce, V. (2019). Okuma becerileri dersi kazanımları ile PISA okuma becerilerine ait düzeylerin içerik açısından incelenmesi. International Journal of Language Academy, 7(3), 157-166.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2012). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. (4. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Tuzlukaya, S. (2019). 8. sınıf Türkçe dersi merkezî sınav sorularının PISA okuma becerileri yeterlilikleri açısından incelenmesi. The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences, 5(1), 92-100.
- Tüm, G. (2016). 5. ve 6. sınıf ilköğretim türkçe ders kitaplarında yer alan metin önü ve sonu sorularının Bloom taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11(14), 731-748.

- Vural, C. (2020). Son 10 yılda yapılan liselere giriş sınavlarında (SBS, TEOG ve LGS) yer alan Türkçe dersi sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından değerlendirilmesi (Tez No. 653512) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Yağmur, K. (2014). Türkçe ders kitaplarının üst düzey bilissel becerileri geliştirme yeterliliği / Türkçe ders kitaplarının üst düzey düşünme becerilerini geliştirme becerisi. H. Ülper (Ed.), Türkçe ders kitabı çözümleri (3. Baskı) içinde (s. 191-218). Pegem Akademi Yayınları.
- Yeşilyurt, Y. (2020). Uluslararası sınavların eğitim politikalarına ve öğretim programlarına etkisi. Eğitime Bakış Dergisi, 16(49), 21-34.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2019). 5-8. sınıf Matematik ders kitaplarının PISA değişim ve ilişkiler ölçeğine göre incelenmesi (Tez No. 602413) [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Yıldız, D. (2015). Türkiye, Kore, Finlandiya ana dili dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Eğitim ve Bilim, 40(179), 89-110.
- Yıldız, D. (2017). Türk öğrencilerin PISA sınavlarındaki okuma becerileri. Uluslararası Türk Dünyası Sempozyumu Bildiri Kitabı, 197-205.
- Yılmaz, G. (2020). Ortaokul düzeyindeki soruların yenilenmiş Bloom taksonomisi'nin bilişsel süreçlerine göre incelenmesi (Tez No. 630495) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Yurdabakan, İ. (2012). Bloom'un revize edilen taksonomisinin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye etkileri. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(2), 327-348.
- Yüksel, M. (2019). PISA 2015 Türkiye ve Finlandiya verilerine göre okul özellikleri ile öğrencilerin okuma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez No. 593762) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>

EKLER

EK- 1 Araştırmada kullanılan 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme soruları

ERDEMLER	
1. TEMA SONU DEĞERLENDİRME ÇALIŞMALARI HAYALLERİNİZE SAHİP ÇIKIN Babasının işi nedeniyle çocuğun oradağretimi kesintilere uğramıştı. Orta ikideyken büyüdüğü zaman ne olmak ve yapmak istediği konusunda bir kompozisyon yazmasını istedi hocası. Çocuk bütün gece oturup günün birinde at çiftliğine sahip olmayı hedeflediğini anlatan yedi sayfalık kompozisyon yazdı. Hayalini ayrıntılarıyla anlattı. Hatta hayalindeki 200 dönümlük çiftliğin krokisini de çizdi. Binaların, ahırların ve koşu yollarının yerlerini gösterdi. Krokide 200 dönümlük arazinin üzerine oturacak 1000 metrekaresel evin ayrıntılı planını da ekledi. Ertesi gün hocasına sunduğu yedi sayfalık ödev, tam kalibinin sesiydi. İki gün sonra ödevini geri aldı. Kağıdın üzerinde kırmızı kalemle yazılmış kocaman bir "0" ve "Dersten sonra beni gör." uyarısı vardı. — Neden "0" aldım? diye merakla sordu hocasına çocuk. — Bu senin yaşında bir çocuk için gerçekçi olmayan bir hayal, dedi hocası. — Paran yok. Kaynağın yok. At çiftliği kurmak büyük para gerektirir. Önce arazi satın alman lazım. Damızlık hayvanlar da alman gerekiyor. Bunu başarmam imkânsız. Eğer ödevini gerçekçi hedefler belirledikten sonra yeniden yazarsan o zaman notunu yeniden gözden geçirim. Çocuk evine döndü ve uzun uzun düşündü. Babasına da danıştı. — Oğlum, dedi babası: "Bu konuda kararını kendin vermelisin. Bu senin hayatın için oldukça önemli bir seçim!" Çocuk bir hafta kadar düşündükten sonra ödevini hiçbir değişiklik yapmadan geri götürdü hocasına. — Siz verdığınız notu değiştirmeyin... Ben de hayallerimi... Derleyen: HAN YILMAZ (İlk dört soruyu meine göre cevaplayınız.) 1. Çocuk, kompozisyonunda neyi anlatıyor? 2. Öğretmeni çocuğun yazdığı kompozisyon hakkında ne düşünüyor? 3. Öğretmenin yaptığı davranışı nasıl değerlendiriyorsunuz? Siz çocuğun yerinde olsaydınız nasıl davranırdınız? 4. Okuduğunuz metnin ana fikri nedir? 	5. Aşağıdaki dizelerde hangi söz sanatlarının kullanıldığını uygun boşluğa yazınız. Her şey yerli yerinde; bir dolap uzaklarda Azapta bir ruh gibi gicriyor durmadan. Kurnaz tiki sesini yumuşatarak ona Dedi ki: Kardeşçim, artık dostuz. Müjde geldim sana, in de bir öpüşelim. Barış öbü hayvanlar arasında. Biraz bakıver kendine. Bir deri bir kemik kalmışsin. İçmiş gibi geceyi bir yudumda Göğün mağnır bakışlı bulutlan. 6. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde uçmak sözcüğü "Uçuş böceği biraz havalanıp bir başka öçeğe kadar uçtu." cümlesindeki anlamıyla kullanılmıştır? A) Bu geceki fırtınada tahta perde uçmuş. B) Helikopter Ankara'dan Mardin'e kadar sorunsuz uçtu. C) Babam iş için dün İstanbul'a uçtu. D) Bacadaki baykuş sesini duyunca uçtu. 7. Aşağıdaki cümlelerden hangisi kamulanabilirlik açısından diğerlerinden farklıdır? A) Tanık Buğra, gazeteciliğe Nâzreddin Hoca gazetesini çıkararak başlamıştır. B) Tanık Buğra, ilk piyeslerini ve "Yalnızların Romanı"nı askerliği sırasında yazmıştır. C) Kurtuluş Savaşına bir kasabadan baktığı "Küçük Ağa"da anlatım süzölçeyicidir. D) Tanık Buğra'nın "Moskova Notları" adında bir gezi yazısı vardır. 8. Aşağıdakilerin hangisinde İsim-fil kullanılmıştır? A) Mutfaktaki işlerini çabucak bitirmişsin. B) Duvara çivi çakmak yasaktır bizim evde. C) Bahçede koşan çocuklardan biri düştü. D) Tüku söyleye söyleye odaya girdiler. 9. Aşağıdaki dizelerin hangisinde İlmsiye yer verilmiştir? A) Vıcılınm o gece dünyayı haviydi,¹ Gördüğüm şeylerin cümlesi maviydi. B) Yüce balkanlar duman bağlamış, Gene mi gurbetten kara haber var? C) Seher vakti burada kınlar ağlamış, Çemenzar üstünde taze çiğler var. D) Gündüz akar, çiçek kokar ırmağı, Delineler yatağıdır o eller!

2. TEMA SONU DEĞERLENDİRME ÇALIŞMALARI

CUMHURİYET AĞACI

Ağaçlar içinde çok yaşayanları vardır. Çınar ağacı böyle uzun yaşar. Yüzlerce yıllık çınarlar vardır yurdumuzda, en çok Bursa'da. Topraklı severek, güneşi severek yaşarlar. Bizler de doğduğumuz, büyüdüğümüz, inkişaf eden Türkiye'de yaşamaya çalışmalıyız. Halk yaşadıkça Cumhuriyet ağacı da yaşayacaktır. Ne var ki söylemek, gene söyleyelim: Cumhuriyet ağacının yaşaması da koca çınarların yaşaması, yuzyılların sürüp girmesi gibi insanoğlun, yurdtaşların güneşine, emeğine bağlıdır. Dikilen dal emek ister, bakımı ister, sevgi ister. Cumhuriyet ağacı da bakımı ister. Onu sevgilerimizle, emeklerimizle sulamalıyız. Değişim konusunun usta bahçıvanları, bakıcıları gibi kuruyan, eskiden dillerin düşüncelerinin, fikirlerinin özenliyle budamalıyız. Yeni dallara yeni yapraklar katmalıyız. Ne de olsa Cumhuriyet ağacı yabanda, yarıda, dağda, doğuda yalnız başına kalmış alıc ağacı değildir. Bir toplum ağacı, bir insan ağacıdır, bir milletin kökü ağacıdır. Onun yaşaması; topraklı güneşe, güneşli suya, suyu taze dallara, taze süngün dalların çiçeklere, yemlere değişerek yeni kuşların gücüne, emeğine, sevgisine bağlıdır.

Ceyhan Akif KANSU
(Kısaltılmıştır.)

(İlk dört soruyu metne göre cevaplayınız.)

1. Çınar ağacını diğer ağaçlardan ayıran özellik nedir?

2. Yazar Cumhuriyet neye benzetmiştir? Bu benzetmeyi doğru buluyor musunuz?

3. Cumhuriyet ağacının yaşaması nelere bağlıdır?

4. Metnin ana fikrini yazınız.

5. "Yeni halları gördüm, koyu sıcak kırmızılara diki maviler ağır basıyordu."

Bu cümlede geçen "ağır basmak" sözcük öbeğinin cümleye kattığı anlamı yazınız.

6. "Bayrağın" şairin konusunu ve ana duygusunu yazınız.

BAYRAĞIM

Atalarım, gökten yere
İndirmişler ay yıldızı,
Bir buluta sarmışlar kı,
Rengi şafaktan kırmızı.

Onun ateş kırmızısı
Ne gelinlik, ne gülden,
Türk oğlunun öz kancısı
Ona bu al rengi veret.

Ay yıldızı, gökyüzünün
Ayla yıldızından yüce
Türk ün alını yazıdır,
Türk tür onu yüceltecek.

Vazifendir bayrağımı
Üstün tutmak her bayraktan,
Can veririm, kan dökerim
Vazgeçmem ben bu haktan.

Hasan Ali YÜCEL

Konu

Ana Duygu

7. Aşağıdaki cümlelere ilgili verilen bilgileri inceleyiniz. Doğru olanın başına "D", yanlış olanın başına "Y" yazınız.

- () "İzledüğümüz film çok etkileyiciydi." cümlesinde **İsim-fil** vardır.
() "Fındık toplamak gerçekten çok zormuş." cümlesinde birden fazla **filimsel** vardır.
() "İzlediğim oyuncak alınca dünyalar onun oldu." cümlesinde **"alınca"** sözcüğü zarf-fildir.
() "Sokaktan gelen gürültüyle uyandıktan sonra sabah" cümlesinde **"geçen"** sözcüğü isim-fildir.
() "İstanbul'dan getirildiği hediyeler çok ağır," cümlesinde **"getirildiği"** sözcüğü sıfat-fildir.

8. Aşağıdakilerin hangisinde **neden-sonuç** cümlesi kullanılmıştır?

- A) Değerlerini ırpalamak için aynanın karşısına geçti.
B) Deniz dalgaları oduğu için rahatça yüzemedik.
C) Sabah okula geç kalmayayım diye erkenden yattım.
D) Yücecek sesle konuşursanız konularımız rahatlaşır olur.

9. Uzakta her şey gökyüzü, deniz....

Her an peşimizden koğan gölgemiz.

Bu dizelerdeki **filimsinin türce özeği** hangi seçenekte doğru verilmiştir?

- A) Kardeş yağdan üstümüze geçeden
Yağmurdu, karantik düşünceden
B) En alevli çölleri üstünden hep beraber
Geçerken bulmadılar, ne bir ot, ne bir yosun
C) En son şarkılarını dağıttılar ruzgâra,
İnce boyunlarını uzattılar taşlara
D) Mesut gömek isterdim hepimizi
Bu bahar gününde, denliyi ümitsiz.

3. TEMA SONU DEĞERLENDİRME ÇALIŞMALARI

YENİLENEBİLİR ENERJİ BİR NUMARA

Dünya Ekonomik Forumu geçtiğimiz günlerde bir rapor yayımladı. Bu rapora göre artık güneş ve rüzgâr enerjisi elde etmek, fosil yakıtlardan enerji elde etmek kadar ekonomik. Yenilenebilir enerjinin eskisine göre çok daha ekonomik bir enerji kaynağı haline gelmesinde, son beş yılda bu alana yapılan yatırımların etkili olduğu düşünülüyor. Teknolojik gelişmeler sonucunda güneş panellerinin donanım ve kurulum maliyetleriyle rüzgâr türbinlerinin üretim ve kurulum maliyetleri de düştü. Bu gelişmeler yenilenebilir enerjinin önemli bir dönüşüm noktasına ulaştığını gösteriyor. Yenilenebilir enerji kaynaklarının ekonomik hâle gelmesi ileride küresel ısınmanın önüne geçebilmek için önemli.

Seçil Güvenç HEPER
(Bilim Çocuk)



(İlk dört soruyu metne göre cevaplayınız.)

1. Dünya Ekonomik Forumunun yayımladığı raporda enerji ile ilgili hangi bilgiler verilmiştir?

.....

.....

.....

2. Güneş panelleri ve rüzgâr türbinlerinin üretim ve kurulum maliyetleri neden düşmüştür?

.....

.....

.....

3. Yenilenebilir enerji kaynaklarının ekonomik hâle gelmesi sizce neden önemlidir?

.....

.....

.....

4. Yukarıdaki metnin konusunu ve ana fikrini yazınız.

.....

.....

.....

5. Seksek çoğunuzun bildiği eğlenceli bir oyun. Salyangoz seksek de sekseğe benziyor ancak kuralları seksekte biraz farklı. Salyangoz seksek oynamak için önce salyangozun sarmal kabuğuna benzeyen bir oyun alanı çizmeniz gerekiyor.

Yukarıdaki paragrafta düşünceyi gelişime yollarından hangisi kullanılmıştır?

.....

6. Aşağıdaki cümleleri **anlam ilişkilerine** göre değerlendiriniz. (neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul-sonuç)

- Dağ geçitleri, dağları aşmak için kullanılır.
- Kış aylarında aşılması zor olduğu için Zigana Dağları'na tünel inşa edilmiş.
- Tünel bitirse ülkemizin en uzun tünel olacak.

7. Aşağıdaki deyimlerin hangisi **"parasal yönden işini yoluna koymak"** anlamındadır?

- A) Bel bağlamak B) Belini doğrultmak C) Belini bükmek D) Belini kırmak

8. Ankara'daki "Deniz Dünyası" Türkiye'nin en büyük ikinci akvaryumu. Deniz Dünyası'nda, dünyanın ve Türkiye'nin çeşitli deniz, göl ve nehirlerinden getirilen deniz canlıları bulunuyor. Rehber eşliğinde gezilebilen akvaryumun en ilgi çeken kısmı akvaryumun ortasından geçen tünel. İnsanlar bu tünelde yürürken başlarının üzerinden geçen balıkları seyredebiliyor. Akvaryum, pazartesi hariç her gün 10.00-21.00 saatleri arasında ziyaret edilebiliyor.

Yukarıdaki paragrafta göre aşağıdakilerden hangisi çıkarılamaz?

- A) Deniz Dünyası'nda Türkiye'nin çeşitli yerlerinden getirilen deniz canlıları bulunur.
B) Akvaryumun en ilgi çeken kısmı akvaryumun ortasından geçen tünelektir.
C) Ankara'daki Deniz Dünyası Türkiye'nin en büyük akvaryumudur.
D) Akvaryum, pazartesi hariç her gün 10.00-21.00 saatleri arasında ziyaret edilebilir.

9. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde, yer tamlayıcısı yoktur?

- A) Serçefer, her zaman görebildiğimiz sevimli kuşlardır.
B) Kullanılmayan eşyalar çöpe atılacak.
C) Gençler, toplumsal değerlere sahip çıkmalıdır.
D) Eski değerler değişimlerden korunmalıdır.

10. "Çağın yeni hastalığı sosyal medya bağımlılığıdır." cümlesinin **yüklemi** aşağıdakilerden hangisidir?

- A) çağın yeni hastalığı
B) medya bağımlılığıdır
C) bağımlılıktır
D) sosyal medya bağımlılığıdır

4. TEMA SONU DEĞERLENDİRME ÇALIŞMALARI

MUTSUZ, YALNIZ, YAPAYAYALINIZ

Ötünde yürüyor, sırtını görüyorum. Anna o kimseyi görmüyor. Biriyle göz göze gelecek diye ödü pastıyor sanki. Bölm kapının yanında görevli güvenlik elemanları var. Gençler... Bölm için orada dünüyorlar gün boyu... Her sabah, "Günaydın" derim hepsine aynı ayn. Adında onlara değil, kendime de bu... Gözlerinin içine bakarak "Günaydın" dediniz mi o gençler çok daha sıcak kucaklarlar sizi... Oyle bir "Günaydın" derler ki size, gününüz o saat aydınlanmaya başlar. İçerde gene sizi karşılayan gençler var. Görevli... Birer selamlaşma da onlara... Düşünülüyor musunuz? Daha ilk adımda, en az beş "Günaydın" dediği ahnak... Ve asansörün önü... Orada bekleyenler... Onlarla selamlaşma.

Herhang bir iş yerinin girişinde durun ve seyreidin. Bir yılın "Yalnızlık Mahkûm" gelir, girer içeri. Her kесе küs. Hayata küs. İnsana küs. Kendine küs. Kahırta başlar güne. Kahırta devam eder. Kahırta bitir. Büyük olasılıkla evine de böyle girer. Komşuları ile selamlaşmadan... Ailesi ile görüşmesmeden...

Bir deneyin dostlarım... Bir deneyin... Sabah sabah karşılaştıklarınızda merhabalaşmayı deneyin... "Günaydın" deyin. Onlar da size ösünler. Gülmüşeyin insanlara. Onlar da size gülmüşesiler. Gününüzün nasıl aydınlanmaya başladığını hissedebilirsiniz. Hayatın size gülmüşemeye başladığını görebilirsiniz. Kahrolası yalnızlığınız sizi terk edecek. O birkaç "Günaydın", o birkaç gülmüşeme, yepyeni ama bambaşka ana nesil güzel bir hayatın ilk adımları olacak. Deneyin. Bir sabah deneyin, ne olur!

HİNCAL ULUÇ
(Kısalılmıştır.)

(İlk dört soruyu nesne göre cevaplayınız.)

1. Yazar, güne başlarken selamlaşmanın kişiye neler kazandıracağını düşünüyor?

.....

2. Yazarın okuyuculara önerileri nelerdir?

.....

3. Yazar, "Yalnızlık Mahkûm" olanları nasıl betimlemiştir? Çevrenizde bu betimlemeyle nitelendirilebileceğiniz kişiler var mı? Açıklayınız.

.....

4. Okuduğunuz metinden nasıl bir sonuç çıkarıyorsunuz?

.....

5. Koyu yazılan sözcük ya da sözcük gruplarının cümlelerin hangi öğesi olduğunu bulunuz. Uygun kutucuğu işaretleyiniz.

	Yüklem	Özne	Nesne	Yer	Zarf
Çocuk, adının oturduğu banka doğru yürüdü.					
Ankadışarmla saat kulesinde buluşacağız.			X		
Çantam dün kışa da unutmuşum.					
Onu görmek tarif edilemez bir heyecandı.					
Anlatıklarını gülererek dinliyorduk.					

6. Aşağıdakilerin hangisinde yer alan deyim kullanıldığı cümleye uygun değildir?

- A) Genç gazeteci girdiği hiçbir işe dikış tuturamadı.
B) Mahalledekiler kendi derdine düşünce kimseyle ilgilenmediler.
C) İyi niyetli olduğundan burnundan kıl adırmiyor.
D) Kaç yaşına geldi hâlâ bir battaya sap olamadı.

7. (I) Şehrin kalmasını kimin yaptığı belli değildir. (II) Kalenin temelini yalnız kaya üzerine kuruluması akılcıca bir harekettir. (III) Şekli kareden uzuncadır. (IV) Uzuncası doğudan batıya olan yönüdür.

Bu parçada numaralanmış cümlelerin hangisi kişisel düşünce içermektedir?

- A) I B) II C) III D) IV

8. Kişinin değerini, kadir ve kıymetini en iyi bilenler, bu işle ilgili kimseler ile kendi çevresinde bulunurlardır. Bir insan ve onun yaptıklarını yakın çevresi takdir eder.

Yukarıdaki açıklamayı aşağıdaki atasözlerinden hangisi karşılamaktadır?

- A) Keskün sike köpüne zarar.
B) Gençliğin kıymeti ihtiyarlıkta bilinir.
C) İş insanın aynasıdır.
D) Taş yerinde ağırdır.

9. "Kendine özgü bakışı, duntuşu vardı Hâsan dayının. Mimikleriyle, bakışlarıyla konuşan, suskun bir adamdı. Bilge mi desem yoksa mecrun mu bilemedim. İlginc fiziksel görünüşü, eğik yürüyüşü, gizemli ve sürekli yalnız geçen yaşama dikkatimi çekmişti hep. Yalnız yaşadığı dağlarda, Uzun yüzünden aşağı çaprazlama inen kocaman burnu, keskin gözleri, her daim kirlili ve yırtık elbisesiyle karışımıza çıkan bu adamları çekinir, ürkerdik."

Dursun Ali SAZKAYA

Yukarıdaki paragrafta hangi anlatım biçimi kullanılmıştır?

- A) Tanımlama anlatım
B) Öyküleyici anlatım
C) Betimleyici anlatım
D) Açıklayıcı anlatım

10. "Dün gece apartman sakinleri sokakta buldukları köpeği doyurdular."

Bu cümlelerin öğeleri aşağıdakilerin hangisinde doğru sıralanmıştır?

- A) Zarf Tamlayıcısı / Özne / Belirtili Nesne / Yüklem
B) Yer Tamlayıcısı / Özne / Belirtili Nesne / Yüklem
C) Zarf Tamlayıcısı / Belirtili Nesne / Özne / Yüklem
D) Yer Tamlayıcısı / Belirtili Nesne / Özne / Yüklem

5. TEMA SONU DEĞERLENDİRME ÇALIŞMALARI

OTUZ BEŞ YAŞ

Yaş otuz beş! Yolun yarısı eder.
Dante gibi ontasındayız ömrün.
Delikanlı çağımızdaki çevher,
Yalvarmak, yakarmak nafile bugün,
Gözünün yaşına bakmadan gider.
(...)
Şakadılarına kar mı yağdı ne var?
Benim mi Allahım bu özgül yüz?
Ya gözler ahındaki mor halkalar?
Neden böyle düğman görürsünüz,
Yıllar yılı dost bildiğim ayrılar?

Zamanla nasıl değişiyor insan!
Hangi resmine bakımsın ben değilim.
Nerde o günler, o şevk, o heyecan?
Bu güler yüzlü adam ben değilim;
Yalandır kaygısız olduğum yalan.
(...)
Neylersin ölümlü herkesin başında.
Uyudun uyanamadın olacak.
Kimbilir nerede, nasıl, kaç yaşında?
Bir namazlık sallatanın olacak.
Taht misali o musalla başında.

Caht Sıdı TARANCI
(Kısalmıştır.)

(İlk dört soruyu şere göre cevaplayınız.)

1. Şair, hangi ruh haliyle bu şiiri yazmıştır? Açıklayınız.

2. Şiirin ikinci bölümünden anladıklarınızı açıklayınız.

3. Şiirin en çok hangi bölümünü beğendiniz? Neden?

4. Şiirin ana duygusu nedir?

5. "Otuz Beş Yaş" şiirine bir bölüm de siz ekleyiniz.

6. "Yumak" sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde "Kız, kitap dünyasını da vurdu." anlamıyla kullanılmıştır?

- A) Mahallenin çocukları kapıya vurup kaçıyor.
B) Odaya kalın perdelelerin arasından güneş ışıkları vuruyordu.
C) Tahaya vurulan cila, evin havasını değiştirmişti.
D) Avrupa'da yaşanan olaylar ekonomik hayatı vurdu.

7. Aşağıdaki paragrafın üçüncü cümlesini geliştirme yollarından hangisi kullanılmıştır?

Beyin en hızlı köşken şeyin aşırı televizyon izlemek olduğunu biliyor muydunuz? Alman Beyin Antrenman Kurumu Başkanı Prof. Berni Fischer (Berni Fischer) diyor ki: "İki saat televizyon seyretilmek suretiyle beyin uyarıldığını yoksun bırakılmasının beyinde oluşturduğu tembelliği gidermek için bir hafta zihin egzersizi yapmak gerekir."

- A) Örnekleme B) Karşılaştırma C) Tanık Gösterme D) Benzetme

8.

Faaliyet Adı	Saat	
	Ortalama	Erişim
Toplam	24.00	24.00
Yemek	2.39	2.34
Eğitim	3.05	2.59
Hane huku ve aile bakımı	1.16	0.33
Sosyal yaşam ve eğlence	1.36	1.37
Spor ve doğa sporları	0.19	0.30
Hobiler ve oyunlar	0.43	0.59
Ulaşım ve beklentiler zaman kullanımı	1.03	1.10
Uyku	9.25	9.26

Kaynak: TÜİK, Zaman Kullanım Anketi, 2014-2015

Yukarıdaki tabloya göre aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- A) Kadınlar, eğlence erkekler göre daha fazla zaman ayırmaktadırlar.
B) Kadınlar ve erkekler en fazla zamanı uykuya ayırmaktadırlar.
C) Kadınlar, en az vakti spor ve doğa sporlarına ayırmaktadırlar.
D) Erkekler kadınlara göre hobiler ve oyunlara daha az zaman ayırmaktadırlar.

9. Aşağıdaki cümlelerden hangisinin yüklemi nesnesine göre diğerlerinden farklıdır?

- A) Hamuru bir saat dinlendir.
B) Yaz tatilinde Marmaris'e gittik.
C) Annesi gelince sofrayı kuradı.
D) Rüzgâr konulu bir şiir yazdım.

10.

Gıydağı ceketini çıkardı. Ders programı hazırlandı.
Pasta gürelece süslendi. Sani görüldüğüne sevindim.
Yukarıdaki tabloda edilgen fillerin bulunduğu kutuları çıkararak nasıl bir şekli oluşur?

A) B) C) D)

6. TEMA SONU DEĞERLENDİRME ÇALIŞMALARI

İSTANBUL'U DİNLİYORUM

İstanbul'u dinliyorum, gözlerim kapalı;
Önce hafiften bir rüzgâr esiyor;
Yavaş yavaş sallanıyor
Yapraklar, ağaçlarda;
Uzaklarda, çok uzaklarda,
Soculların hiç durmayan çengirlerinden
İstanbul'u dinliyorum, gözlerim kapalı.

İstanbul'u dinliyorum, gözlerim kapalı;
Kuşlar geçiyor, derken;
Yükseklerden, sürü sürü, çığlık çığlık,
Ağlar çekiliyor dalayanlarda;
Bir kadının suya döküyor ayakları;
İstanbul'u dinliyorum, gözlerim kapalı.

Orhan Veli KANIK
(Kısaltılmıştır.)

(İki dört soruyu mende göre cevaplayınız.)

1. Şiir, İstanbul'u dinlerken hangi sesleri duyuyor?

.....

.....

.....

2. Şiirde hangi duygulardan yararlanılmıştır?

.....

.....

.....

3. Şiirin en çok hangi bölümünü beğendiniz? Neden?

.....

.....

.....

4. Şiirin ana duygusu nedir?

.....

.....

.....

5. Aşağıdaki metinlerde anlatım biçimini kaçınıcı kişi açısından yapılmıştır? Neden?

1. Metin

Sabahleyin Simon uyandı. Ço-
cuklar hâlâ uyuyordu. Karısı, komşuya
odunç ekmeğe istemeye gitti. Yabancısı,
eski gömlek ve pantolonu giymiş; yalnız
başına kanepede oturuyor, yukan baki-
yordu...

(İnsan Ne ile Yaşar)

.....

2. Metin

Yerimden fırlayıp gözlerimi ovuştur-
dum, her taraftı lıyce gözden geçirdim. Kar-
şında küçük, daha önce hiç görmediğim,
benzersiz biri vardı. Beni dikkatle süzü-
yordu. Bu kişinin sonradan yapıldığını resmi
aşağıdadır...

(Küçük Prenses)

.....

6. Saat kulesi, kare şeklinde planlı, aşağıdan yukarıya doğru incelen prizmaya benzer. Kes-
me taştan yapılan kule, bir balkon ve üç silme ile dört bölüme ayrılmıştır. Bunun üzerine çarın
asıldığı çökken gövdesi bir köşk yerleştirilmiş olup bu köşkün altında dört yöne doğru yuvataak
kadranlı bir saat bulunmaktadır. Kulenin ikinci ve üçüncü katında hafif sıvı kemeli olan aydınlık
pencereleri bulunur. Kuleye güney cephesindeki bir kapıdan girilir.

Yukarıdaki metinde anlatılan saat kulesi hangi görselle uyumludur?



7. Aşağıdakilerden hangisi devrik bir isim cümlesidir?

- A) Yeniden her şeye başlamak güzeldir.
B) Yaşam sadece hayal etmek değildir.
C) Çocukları bu hayali güzel yapan.
D) Düşünmeden beni hiç ne yapalım diye.

8. (i) Ebru sanatı, kendine has malzeme ve uygulama özelliğine sahiptir. (ii) Ebru sanatında
kullanılan bütün malzeme ve araçlar ebrucu tarafından hazırlanır. (iii) Boyaların tamamı tabiatın
doğal yönleriyle elde edilir. (iv) Suyun yoğunlaşmasını sağlayan kire, büküsel esası bir ana
malzemedir ve boyaların kire üzerinde ağırlaşmasını sağlayan doğal asit de hayvanın safrı kese-
sindeki öddür.

Bu parçada numaralanmış cümlelerle ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) I numaralı cümle felsefi bulunan cümledir.
B) II numaralı cümle birden çok yüklemli cümledir.
C) III numaralı cümle tek yüklemli cümledir.
D) IV numaralı cümle bağlacı olan cümledir.

7. TEMA SONU DEĞERLENDİRME ÇALIŞMALARI

ANADOLU'DA BAHAR

İlk bahar geldi Anadolu'nun,
Siltke'de çiçek açtılar nar şimdi.
Her tarafa yeşillendi Bolu'nun,
Sultandağı benek benek kar şimdi.
(...)
Durgun çayı köpüklendi Daday'ın,
Palmye'ye zümrüt tacı Hatay'ın
Çukurova cennetidir bu ayrı,
Aydan illerlere dar şimdi.

Gönül dile gelir kaval sesinde.
Boz marmarlar duğun yapar Mersin'de,
İsparta'nın renk renk gül bahçesinde
Bulbulün neşesini gör şimdi.
(...)
Çikip baksan Çamlıca'nın başına,
İki kır'a bir boğazda aşına...
Karakoç'un, gel, yorulma boğuşuna,
İstanbul'u tanıf etmek zor şimdi.

Abdurrahim KARAKOÇ
(Kısaltılmıştır.)

(İlk dört soruyu şiire göre cevaplayınız.)

1. Şair, baharda Anadolu'da meydana gelen hangi değişikliklerden bahsediyor?

2. "Gönül dile gelir kaval sesinde. / Boz marmarlar duğun yapar Mersin'de" dizelerinden ne anladığınızı açıklayınız.

3. Şair, İstanbul'u bu mevsimde tarif ederken niçin zorlanmış olabilir? Açıklayınız.

4. Bu şiirin şairi siz olsaydınız ilkbaharda doğada oluşan hangi değişikliklerden bahsederdiniz?

5. Aşağıdaki cümlelerden **öznel** olanların başına "Ö", **nesnel** olanların başına "N" yazınız.

- () Türkiye'nin güzellikleri görüldüğünde pek çok sözcük akla gelir.
() Türkiye'deki tatil sadece manzaralar değil, unutulmaz deneyimlerdir.
() Türkiye dört mevsim turizm potansiyeline sahip bir ülkedir.
() Türkiye turizm pazarında, turist sayısı bakımından ilk on ülke içerisinde.

6. "Kuş **kayıp**ya dayandı, daha körür alamadık." cümlesinde koyu yazılan sözle aşağıdakilerden hangisi anlatılmak istenmiştir?

- A) etkisi olmak B) gelip çatismak C) yola çıkmak D) yardım beklemek

7. Kuşçenneti Millî Parkı, Marmara Bölgesi'nde Balıkesir ili sınırları içindedir. 1959 yılında millî park ilan edilmiştir. Anadolu'dan Avrupa'ya geçen kuş göç yolu üzerinde bulunan Kuşçenneti, peyzan, balıkçı, kaşıkçı, karabatak, yaban kazı, yaban ördeği ve ördeklilerden oluşan binlerce kuşun ağaçlar ve sazlar üzerine yuva yaptığı büyük kuluçka kolonilerini barındırmaktadır. Kuşçenneti Millî Parkı, Avrupa Konseyi tarafından çok iyi korunan ve kıta ölçeğinde değer taşıyan doğal alanlara verilen "Avrupa Diploması'nın en üst kategorisi olan A sınıfı diplomayla 1976 yılında ödüllendirilmiştir. (Doğa Koruma ve Millî Parklar Genel Müdürlüğü)

Kuşçenneti Millî Parkı ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) Kuşçenneti Avrupa'ya geçen kuşların göç yolu üzerindedir.
B) Kuşçenneti A sınıfı diplomasıyla 1976 yılında ödüllendirilmiştir.
C) Kuşçenneti Marmara Bölgesi'nde Bursa ili sınırları içindedir.
D) Kuşçenneti'nde binlerce kuşun yuva yaptığı kuluçka kolonileri vardır.

8. "Anlatılanlara göre oğlun çok hırslıymış." cümlesi için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) fiil / kuralı / tek yüklemlil / olumlu
B) isim / devrik / tek yüklemlil / olumsuz
C) fiil / devrik / fiilimsil bulunan / olumsuz
D) isim / kuralı / fiilimsil bulunan / olumlu

9.



Anneniden ayrı kalamam ve sürekli ziyaret ederim.

Selim'in cümlesindeki anlatım bozukluğunun nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Nesne eksikliği B) Özne eksikliği C) Yüklemler eksikliği D) Çatı uyumsuzluğu

8. TEMA SONU DEĞERLENDİRME ÇALIŞMALARI

ÇAĞDAŞLAŞMADA KADIN HAKLARI

Medeni hukuk, bir ülkede bulunan vatandaşların diğer kişiler ile veya mal varlıklarıyla doğrudan doğruya veya dolaylı olarak ilişkilerinin düzenlenmesidir. 1926'da Türk Medeni Kanunu aile hukukunda kadına tam hak tanımıştır. Türk aileleri bu esasları kolaylıkla benimsemişlerdir. Kadının, aile içinde ve çocukları üzerindeki etkisi hukuki durum ile orantılı olarak kuvvetlenmiş; eş ve ana vasfıyla Türk kadını kişiliğini kazanmıştır.

Siyasi haklar bakımından da Türk kadınına Cumhuriyet devriminde kanunla tanınan haklar, o tarihlerde henüz bu hakları tanımayan olan diğer milletleri de örnek olacak niteliktedir. Siyasi hakları ve onların uygulanması, tarihin seyrî içinde ve her coğrafi bölgede çeşitli safhalar gösterir. Çünkü siyasi hak, devlet geldi ile doğrudan doğruya ilgilidir. "Devlet bir milletin hukukî şahsiyetidir." denildiği zaman bunun içinde kadın ve erkek topluluğunun millî teşkil ettiği anlaşılır. Demokratik prensibin en esaslı unsuru, bütün millî erkek ve kadının temsil etmesidir. Buna göre kanun karşısında sosyal sınıf tanımayan demokratik prensip, millet fertleri arasında erkek ve kadın vatandaşları eşit şartlara göre tanımayla mecburdur. Bu nedenle Türkiye Cumhuriyeti'nde bu haklar kanunlaştırılmış ve tarihî seyrini tanımlanmıştır. 3 Nisan 1930'da Belediye Kanunu, 26 Ekim 1933'te Köy Kanunu, 5 Aralık 1934'te de Milletvekili Seçimi Kanunlarıyla seçme ve seçilme hakkı Türk kadınlara tanınmıştır. Böylece siyasi alanda Türk kadını hemen bütün haklara sahip olabilmektedir. Devlet ve hükümet işlerinde sözün geçer ve idarede katkısı olan bir durum kazanmıştır.

Bu kanunlar, Atatürk'ün (sağ) ve İsmet İnönü hükümetlerinin teklifiyle Türkiye Büyük Millet Meclisinde müzakere edildiği zaman fikirlerini açıklayan milletvekilleri olumlu beyanlarda bulunmuşlardır.

Prof. Dr. Atıf İnan

(İlk dört soruyu metne göre cevaplayınız.)

1. Okuduğunuz metnin konusu nedir?

2. Türk kadını tüm haklarına ne zaman, nasıl kavuşmuştur?

3. Türk Medeni Kanunu'nun kadınlara sağladığı haklar nelerdir?

4. "Demokratik prensibin en esaslı unsuru, bütün milleti erkek ve kadını temsil etmesidir." cümlesinden ne anladığınızı ifade ediniz.

5. Cümlelerdeki anlam ilişkilerini karşılırlarına yazınız. (neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul-sonuç)

- Devlet toplumun düzenini sağlamak için kuralları koyar. (.....)
- Vergimizi düzenli öderssek ülkemiz kalkınır. (.....)
- Oğuz, 18 yaşını doldurduğu için seçme hakkına sahiptir. (.....)

6. Aşağıdaki tabloda verilen cümlelerin taşıdığı duyguları işaretleyiniz.

	Pisimlilik	Yakınlık	Endişe	Şaşırma	Ödüm
Köyünün yaylaları burumda tıbbıyor.					
Boyle, ansızın gödeceğini düşünmezdim.					
Eve hâlâ gelmedi. Başına bir şey mi geldi acaba?					
Kılabımı bulmak için bana hiç yardım etmedi.					
Keşke trafik kurallarına uysaydım.					

7. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde "almak" sözcüğü "bürümek, sarmak, kaplamak" anlamında kullanılmıştır?

- A) Etrafı mis gibi çiçek kokusu aldı.
- B) Patosunu sırtına aldı, dışarı çıktı.
- C) Dün çarşıda cebimden saatimi almışlar.
- D) Soğuk aldım galiba, boğazım çok ağrıyor.

8. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçesini kullanmıyız.

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bu uyarı dikkate alınmamıştır?

- A) O yıllarda Millî Mücadele habercileri radyodan alıyorduk.
- B) Gençler zamanlarının büyük bir kısmını bilgisayar başında geçiriyor.
- C) Yeni jenerasyon teknolojik gelişmeleri çok iyi takip ediyor.
- D) İnsanların hem kendilerine hem de doğaya karşı sorumlulukları vardır.

9. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bir anlatım bozukluğu vardır?

- A) Arabayı sokanın başına park etti, sessizce içine girdi.
- B) Büyüklüklerine değer veriri, bayramlarda aramayı ihmal etmezdi.
- C) Yaşadığı sıkıntının büyüklüğü, yüzünden okunuyordu.
- D) Bugün arkadaşlarımızı arayacağım ve onlarla buluşacağız.

EK- 2 PISA okuma becerileri yeterlik düzeyleri formu

DÜZEY	ÖLÇÜTLER	Tema: X								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
TEMEL DÜZEY	1c Düzeyi	Kısa ve basit cümlelerin anlamını kavrayabilme.								
	1b Düzeyi	Sınırlı bir süre içinde açık, basit ve somut amaçlar için okuma yapabilme.								
	1a Düzeyi	Basit cümlelerin ve metnin gerçek anlamlarını değerlendirebilme.								
		Açıkça ifade edilen bir ya da daha fazla bağımsız bilgiyi metinde bulma.								
		Aşına olduğu bir konu hakkında yazılmış bir metnin ana fikrini bulma.								
ORTA DÜZEY		Yazarın amacını anlama.								
		Metindeki bir bilgi ile yaygın olarak bilinen günlük bilgi arasında ilişki kurma.								
		Bilgilerin açıkça ifade edildiği soru türleri.								
		Metindeki ana düşüncüyü belirleme ve ilişkileri anlama.								
	2. Düzey	Çok fazla bilginin olmadığı, fazla çıkarımda bulunulmayacak durumlarda metnin belli bir bölümünden anlam çıkarma. (Çıkarımda bulunma.)								
ÜST DÜZEY		Metnin bir özelliğine dayanarak benzer ya da farklılıkları bulma.								
		Kişisel deneyim ya da tutumlarından yola çıkarak metnin dışındaki bilgilerle metnin içindeki bilgileri karşılaştırma ve bu bilgiler arasında ilişki kurma.								
		Çoklu durumlara karşılık gelebilecek bilgiler arasındaki ilişkiyi belirleme, ilişki kurma ve bu ilişkiyi tanımlama.								
		Deyimlerin ya da kelimelerin anlamlarını yorumlamak için metindeki bilgileri bir araya getirme.								
	3. Düzey	Metinde açıkça ifade edilmemiş bilgileri fark etme.								
		Açıklama yaparak metni irdeleme.								
		Metnin özelliklerini yorumlama.								
		Metni genel hatlarıyla anlama.								
		Metne yerleştirilmiş bilgileri belirleme ve gerekli olan bilgilere karar vererek metni düzenleme.								
	4. Düzey	Metnin üst dilimi ya da bilinen bağlamların dışındaki söylemlerini anlama.								
		Kişisel bilgilerini kullanarak hipotez kurma ya da bir metni eleştirel bir şekilde değerlendirme.								
		Aşına olumlayan bağlamları ayrıntılarıyla anlama.								
		Özel bilgilere dikkat çekerek eleştirel bir değerlendirme yapma ve hipotez kurma.								
	5. Düzey	Metnin içine yerleştirilmiş bilgileri belirleme ve gerekli bilgileri zırt ederek düzenleme.								
		Beklentilere ters düşen kavramların üstesinden gelme.								
		Detaylı bir şekilde benzerlikleri ve farklılıkları bulma ve çıkarımlarda bulunma.								
		Soyut kavramları yorumlama.								
		Birden fazla metinden elde ettiği bilgileri bir araya getirebilir. (Sentez)								
	6. Düzey	Birçok ölçütlü ve görüşü göz önünde bulundurarak ve de metnin ötesinde bir anlayış sergileyerek alışlagelmiş konuların dışındaki metinler üzerinde eleştirel bir değerlendirme yapabilir ya da hipotezler üretebilir.								
		Önemli bilgilerin olduğu metnin içerisinde açıkça ifade edilmemiş kavramlarla başa çıkma.								

EK- 3 YBT bilişsel alan basamakları formu

BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU	ÖLÇÜTLER	Tema: X									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
HATIRLAMA	Bilginin uzun süreli bellekteki yerini belirleme. (Bilgiye erişme.)										
	Bilgiyi tanıma.										
	Bilgiyi hatırlama. (USB'den geri getirme.)										
	Açıklık getirme, başka bir ifadeyle anlatma, çevirme. (Yorumlama)										
	Sayısal olarak ifade edilmiş bir bilgiyi sözlü olarak ifade etme										
ANLAMA	Bir konuşmayı ya da dokümanları farklı bir biçimde sunma										
	Kavram veya ilkeyi örneklendirmek, belirtmek, somutlamak.										
	Bir şeyin belli bir gruba dahil olup olmadığını belirlemek (ilgili gruba yerleştirme)										
	Bir kavramı, betimlemeyi gruplara ayırmak										
	Genel temayı, önemli noktaları toparlamak (kısaca ifade etmek, genellemek, özet çıkarmak)										
UYGULAMA	Verilenlerden hareketle bir genellemeye ulaşmak (sonuç çıkarma, çıkarsama, ulama, öteleme, önceden kestirme)										
	İki durum arasındaki benzerlik ve ya farklılıkları bulmak (karşılaştırma, eşleme)										
	Bir sistemdeki neden-sonuç ilişkilerini gösteren model oluşturma (açıklama)										
	İşlemi, bilinen bir göreve uygulayabilmek (yapma-icra etme)										
	Uygun olduğu yeni bir durumda işlemden yararlanma (kullanma)										
ÇÖZÜMLEME	Materyalin ilişkili, ilişkisiz ya da önemli, önemsiz kısımlarını birbirinden ayırt etme, seçme										
	Bir yapıda yer alan elemanların ne derece uygun veya işlevsel olduklarını belirleme, bütünlüğü görme, örgütleme										
	Materyalin bakış açısını, yanlışlıklarını, değerleri ve niyeti belirleme, irdeleme, atfetme, anlam yüklemeye.										
	Bir ürün veya üründeki uyumsuzlukları belirleme (denetleme)										
	Bir ürün veya üründeki iç tutarlılığı ortaya çıkarma										
DEĞERLENDİRME	Ürünün dış ölçütlerle uyumsuzluğunu ve uygunluğunu ortaya çıkarma (yargılama, eleştirme)										
	Ölçütlerden hareketle yeni hipotezler oluşturma										
	Verilen görevleri yerine getirmede işe yarayacak bir işlem tasarlama, planlama										
	Ürünler icatlar etme, üretme, yapma										