



T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

LGS TÜRKÇE SORULARININ BARRETT TAKSONOMİSİNE GÖRE
İNCELENMESİ VE ÖĞRETMENLERİN SORU YORDAMA
BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

Hikmet DURSUN

Malatya-2024

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

LGS TÜRKÇE SORULARININ BARRETT TAKSONOMİSİNE GÖRE
İNCELENMESİ VE ÖĞRETMENLERİN SORU YORDAMA
BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

Hikmet DURSUN

Danışman: Doç. Dr. Salim DURUKOĞLU

Malatya-2024

	KABUL ONAY FORMU	Doküman No	İNÜ-KYS-FRM-142
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ		Yayın Tarihi	19.08.2019
		Revizyon No	
		Revizyon Tarihi	

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ
LGS TÜRKÇE SORULARININ BARRETT TAKSONOMİSİNE
GÖRE İNCELENMESİ VE ÖĞRETMENLERİN SORU YORDAMA
BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ
DOKTORA TEZİ

DANIŞMAN
Doç. Dr. Salim DURUKOĞLU

HAZIRLAYAN
Hikmet DURSUN

Jürimiz tarafından/....../20...tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez **oy birliği /oy çokluğu** ile başarılı bulunarak Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyelerinin Unvanı Adı Soyadı

İmza

- | | |
|---------------------------------|-------|
| 1.Prof. Dr. Nesrin SİS | |
| 2. Doç. Dr. Salim DURUKOĞLU | |
| 3.Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN | |
| 4.Doç. Dr. Hatice ÇOŞKUN SÖNMEZ | |
| 5.Doç. Dr. Sedat EROL | |

O N A Y

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun/....../20... tarih ve 20....../..... sayılı kararıyla da uygun görülmüştür.

.....

Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Salim DURUKOĞLU’nun danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **“LGS Türkçe Sorularının Barrett Taksonomisine Göre İncelenmesi ve Öğretmenlerin Soru Yordama Becerisinin Geliştirilmesi”** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün eserlerin hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Hikmet DURSUN

ÖN SÖZ

Hayata, bilime ve insana bakış açısıyla her zaman örnek alacağım kıymetli tez danışmanım Doç. Dr. Salim DURUKOĞLU hocama, tezin hazırlanması sürecinde verdiği destek ve katkılardan dolayı şükranlarımı sunuyorum. Tezin her aşamasında bana rehberlik eden, bilgi, öneri ve tecrübelerini paylaştan Tez İzleme Komitesi üyeleri Prof. Dr. Nesin SİS ve Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN hocalarıma teşekkür ediyorum.

Doktora eğitimim sürecinde bilgi ve birikimlerinden yararlandığım Prof. Dr. İlhan ERDEM, Prof. Dr. Songül TAŞ, Prof. Dr. Esra MERT, Doç. Dr. Bahar DOĞAN KAHTALI hocalarıma teşekkür ederim.

Araştırmam boyunca görüşlerine başvurduğum ve benden yardımlarını esirgemeyen değerli dönem arkadaşlarım Dr. Bayram ÇELİKKIRAN, Dr. Bahadır OĞUZ ve Dr. Tuğrul Gökmen ŞAHİN'e teşekkür ederim.

Araştırmam sırasında beni sürekli destekleyen değerli dostlarım Mustafa TENKECİ, Samet ERDEM, Muhammed GÖMÜLÜTAŞ ve Şahin ÖZBİLİCİ'ye teşekkür ederim.

Doktora sürecinde yanımda duran maddi ve manevi destek olan, güç veren değerli annem Fatma DURSUN'a, kız kardeşlerim Yasemin, Songül, Halime, Meral'e; ağabeyim Mehmet'e ve yeğenim Yusuf'a şükranlarımı sunuyorum.

ÖZET

LGS TÜRKÇE SORULARININ BARRETT TAKSONOMİSİNE GÖRE İNCELENMESİ VE ÖĞRETMENLERİN SORU YORDAMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ

DURSUN, Hikmet

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Salim DURUKOĞLU

Temmuz-2024, XIV + 150 sayfa

Bu araştırmanın amacı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2017-2018 öğretim yılından itibaren uygulanan Liselere Giriş Sınavı'nda 8.sınıf Türkçe dersi sorularının Barrett Taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi ve taksonomiye uygun olarak Türkçe öğretmenlerinin üst düzey düşünme becerisine yönelik soru yordama becerilerinin geliştirilmesidir. Bu amacı gerçekleştirmek için nitel araştırma desenlerinden “temel nitel araştırma” deseni kullanılmıştır. Araştırmanın işlem basamakları eylem araştırmasına göre, veri analizi ise içerik analizi yaklaşımına göre düzenlenmiştir.

Araştırmanın birinci aşamasında LGS Türkçe soruları analiz edilmiştir. Soruların Türkçe Öğretim Programı'nda okuma alanında yoğunlaştığı ve bu kazanımların çıkarım yapma ve değerlendirme becerilerine yönelik olduğu ortaya çıkmıştır. En çok sorulan kazanımın “T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.” olduğu görülmektedir. Bu kazanımın genellikle en çok sorulan dördüncü kazanım olan “T.8.3.21. Metnin içeriğini yorumlar.” kazanımıyla birlikte kullanıldığı ve bazı soruların birden fazla kazanıma hitap ettiği ortaya çıkmıştır. Barrett Taksonomisi açısından değerlendirmede ise soruların üst düzey bilişsel becerileri ifade eden basamaklar olan çıkarım yapma ve değerlendirme basamaklarında yoğunlaştığı görülmüştür.

Araştırmanın ikinci aşamasında Barrett Taksonomisi'ne uygun olarak öğretmenlerin üst düzey düşünme becerilerine yönelik soru yordama becerilerini geliştirmek için hizmetiçi eğitim kurs programı geliştirilmiş ve MEB onayı almıştır. Araştırmanın üçüncü aşamasında ise 30 saatlik hizmetiçi eğitim kursu katılımcı grubuna

uygulanmıştır. Araştırmanın dördüncü aşamasında ise birinci ve üçüncü aşamanın sonuçları beraber değerlendirilmiştir.

Birinci aşamanın sonuçları kursun etkinliğini ölçmek için ölçüt olarak kullanılmıştır. Eğitim öncesi ve sonrası katılımcıların yordadıkları LGS Türkçe soruları Barrett Taksonomisi'ne göre değerlendirilmiştir. Hizmetiçi eğitim öncesi Türkçe öğretmenlerinin yordadıkları LGS sorularının taksonominin alt düzey basamaklarına hitap ettiği ortaya çıkmıştır. Hizmetiçi eğitim kursu sonrası ise öğretmenlerin yordadıkları soruların taksonominin üst düzey basamaklarına hitap ettiği ve katılımcıların LGS Türkçe sorularının taksonomi düzeyleriyle aynı düzeyde soru yazabildikleri ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Barrett Taksonomisi, LGS, Türkçe Soruları, Soru Yordama, Hizmetiçi Eğitim

ABSTRACT

EXAMINING LGS TURKISH QUESTIONS ACCORDING TO BARRETT TAXONOMY AND IMPROVING TEACHERS' QUESTION PREDICTIVE SKILLS

DURSUN, Hikmet

PhD, Inonu University Institute of Educational Sciences
Department of Turkish and Social Sciences Education,
Turkish Education Discipline

Advisor: Doc. Dr. Salim DURUKOĞLU
July-2024, XIV + 150 Pages

The purpose of this research is to evaluate the 8th grade Turkish course questions in the High School Entrance Exam, which has been implemented by the Ministry of National Education since 2017-2018 academic year, according to the Barrett Taxonomy and to develop the question prediction skills of Turkish teachers for higher-level thinking skills in accordance with the taxonomy. To achieve this purpose, the "basic qualitative research" design, one of the qualitative research designs, has been used. The process steps of the research have been organized according to action research, and the data analysis has been organized according to the content analysis approach.

In the first stage of the research, LGS Turkish questions have been analyzed. It has been revealed that the questions in the Turkish Curriculum focus on the reading skill and that these outcomes are aimed at inference and evaluation skills. It is seen that the most frequently asked learning outcome is “T.8.3.25. Student makes inferences about what he reads.” It has been revealed that it is used together with the outcome which is usually the fourth most frequently asked outcome, “T.8.3.21.” Student interprets the content of the text.” and that some questions addressed more than one learning outcome. In the terms of Barrett Taxonomy, the questions have been observed to have been concentrated on the inference and evaluation steps, expressing high-level cognitive skills

In the second stage of the research, an in-service training course program has been developed to improve teachers' question-producing skills for higher-level thinking skills in accordance with Barrett's Taxonomy and has been received approval from the Ministry of Education. In the third stage of the research, a 30-hour in-service training course has been applied to the participant group. In the fourth stage of the Main Research, the results

of the first and third stages have been evaluated together.

The results of the first phase have been used as benchmarks to measure the effectiveness of the course. The LGS Turkish questions predicted by the participants before and after the training have been evaluated according to Barrett's Taxonomy. It has been revealed that the LGS questions predicted by Turkish teachers before in-service training addressed the lower level levels of the taxonomy. After the in-service training course, it has been revealed that the questions predicted by the teachers addressed the upper levels of the taxonomy and that the participants were able to write questions at the same level of taxonomy as the LGS Turkish questions.

Keywords: Barrett Taxonomy, HSEE, Turkish Questions, Question-Prediction, In-service Training

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ.....	i
ÖN SÖZ	ii
ÖZET	iii
İÇİNDEKİLER	vii
TABLOLAR LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları	6
1.5. Tanımlar.....	6
BÖLÜM 2	8
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1.Kuramsal Bilgiler.....	8
2.1.1. Okuma Becerisi.....	8
2.1.1.1. Okuma Öğretiminin Önemi ve Amacı.....	8
2.1.1.2. Okumanın Gerçekleşme Süreci: Fiziksel ve Zihinsel Aşamalar	9
2.1.1.3. Okuma – Anlama İlişkisi	10
2.1.1.5. Okuma Modelleri	11
2.1.1.7. Okumanın Aşamaları	14
2.1.1.8. Okuma Türleri.....	14
2.1.2. Soruların Sınıflandırılmasına Yönelik Taksonomiler.....	15
2.1.2.1. Bloom Taksonomisi (1956)	16

2.1.2.2. Barrett ve Smith (1976)	17
2.1.2.3. Pearson ve Johnson (1978)	17
2.1.2.4. Hyman (1979)	17
2.1.2.5. Akyol (1994).....	17
2.1.2.6. Day ve Park (2005)	17
2.1.3. Barrett Taksonomisi.....	18
2.1.3.1. Basit anlama.....	18
2.1.3.2. Yeniden organizasyon.....	19
2.1.3.3. Çıkarım yapma.....	19
2.1.3.4. Değerlendirme	19
2.1.3.5. Tepki	20
2.1.4. Ortaöğretime Geçiş Sınavları.....	22
2.1.4.1 Liselere Giriş Sınavı (1997-2004)	23
2.1.4.2. Ortaöğretim Kurumları Sınavları (2004-2007).....	23
2.1.4.3. Seviye Belirleme Sınavı (2007-2014).....	24
2.1.4.4. Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (2014-2017).....	25
2.1.4.5. Liseye Geçiş Sınavı (2017-)	26
2.1.4. Sınavlarda Kullanılan Soru Tipleri	27
2.1.4.1. Açık Uçlu Sorular	27
2.1.4.2. Boşluk Doldurmalı Sorular	28
2.1.4.3.Kısa Cevaplı Sorular	28
2.1.4.4. Doğru Yanlış Soruları	29
2.1.4.5. Eşleştirme Soruları.....	29
2.1.4.6. Çoktan Seçmeli Sorular	29
2.2. İlgili Araştırmalar	30
BÖLÜM 3	38
YÖNTEM	38

3.1. Araştırmanın Modeli.....	38
3.1.1. Hizmetiçi Eğitim Kursunun Planlaması	42
3.1.2. İzinlerin Alınması:	44
3.2. Verilerin Toplanması	44
3.2.1. Birinci Aşamanın Verilerinin Toplanması.....	44
3.2.2. Üçüncü Aşamanın Verilerinin Toplanması	45
3.3. Verilerin Analizi	46
3.3.1. Birinci Bölümün Verilerinin Analizi	47
3.3.2. Üçüncü Bölümün Verilerinin Analizi.....	48
BÖLÜM 4.....	49
BULGULAR VE YORUM	49
4.1. LGS Türkçe Sorularının Değerlendirilmesi.....	49
4.2. Hizmetiçi Eğitim Kursuna İlişkin Bulgular	60
4.2.1. Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi Tüm Katılımcıların Soru Yordama Düzeyleri	62
4.2.2. Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Tüm Katılımcıların Soru Yordama Düzeyleri	63
4.2.3. Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi ve Sonrası Cinsiyete Dair Değişkenliğe İlişkin Bulgular	65
4.2.4. Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi ve Sonrası Kıdeme İlişkin Bulgular	71
4.2.5. Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi ve Sonrası Eğitim Düzeylerine İlişkin Bulgular	85
BÖLÜM 5.....	92
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	92
5.1. Sonuç ve Tartışma	92
5.1.1. LGS Türkçe Sorularına İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	92
5.1.1.1. LGS Türkçe Sorularının Kazanımlarına Yönelik Sonuçlar	92

5.1.1.2. LGS Türkçe Sorularının Barrett Taksonomisi Bilişsel Düzeylerine Göre Sonuçlar	94
5.1.2. Hizmetiçi Eğitim Kursuna İlişkin Sonuçlar.....	97
5.1.2.1. Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi Tüm Katılımcıların Soru Yazma Düzeyleri.....	97
5.1.2.2. Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Tüm Katılımcıların Soru Yordama Düzeyleri.....	98
5.1.2.3. Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi ve Sonrası Cinsiyete İlişkin Sonuçlar.	99
5.1.2.4. Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi ve Sonrası Kıdeme İlişkin Sonuçlar .	100
5.1.2.5. Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi ve Sonrası Eğitim Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	100
5.2. Öneriler	100
KAYNAKÇA.....	102
EKLER.....	114
EK-1 Etik Kurul Kararı.....	114
EK-2 Araştırma İzni.....	115
EK-3 Onam Formu	116
EK-4 Barrett Taksonomisine Uygun LGS Sorusu Yordama Becerisi Geliştirme Formu	117
EK-5 Eğitim Modülü Başvuru E Postası	118
EK-6 Şanlıurfa İl Millî Eğitim Müdürlüğünün “Öğretmenlerin LGS Sorusu Yordama Becerisi Geliştirme Kursu” Talep Yazısı.....	119
EK-7 MEB’in “Öğretmenlerin LGS Sorusu Yordama Becerisi Geliştirme Kursu” Onay Yazısı	120
EK-8 “Öğretmenlerin LGS Sorusu Yordama Becerisi Geliştirme Kursu” Eğitim Modülü.....	121
EK-9 TÜBİTAK 2237-A Üst Düzey Becerileri Ölçen Soru Yazma Sanatı.....	124
EK-10 MEB Test Hazırlama Teknikleri Semineri	125
EK-12 MEB Açık Uçlu Soru Hazırlama Kursu.....	126

EK-13 2022631121 Numaralı Öğretmenlerin LGS Sorusu Yordama Kursu Açılış Onayı.....	127
EK-14 2022631121 Numaralı Öğretmenlerin LGS Sorusu Yordama Kursu Ders Dağılım Çizelgesi	131
EK-15 Öğretmenlerin LGS Sorusu Yordama Kursu Öncesi Yordadıkları Soru Örnekleri	132
EK-16 Öğretmenlerin LGS Sorusu Yordama Kursu Uygulama Görselleri	137
EK- 17 Öğretmenlerin LGS Sorusu Yordama Kursu Sonrası Yordadıkları Soru Örnekleri	144
EK-18 Öğretmenlerin LGS Sorusu Yordama Kursu Sonrası Verilen Sertifika Örnekleri	149

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 Soruların Sınıflandırılmasına Yönelik Taksonomiler	16
Tablo 2 Barrett Taksonomisi ve Soru Hazırlama İpuçları	21
Tablo 3 SBS Sorularının Dağılımı	24
Tablo 4 LGS Soru Dağılımları	26
Tablo 5 Sözel Alan	26
Tablo 6 Sayısal Alan	26
Tablo 7 1.02.02.02.005 - Öğretmenlerin LGS Sorusu Yordama Becerisi Geliştirme Kursu Planı	42
Tablo 8 Katılımcıların Özellikleri	45
Tablo 9 2017-2018 LGS Türkçe Sorularının İncelenmesi	49
Tablo 10 2017-2018 LGS Türkçe Sorularının Taksonomi Basamağı Dağılım Oranları	50
Tablo 11 2018-2019 LGS Türkçe Sorularının İncelenmesi	51
Tablo 12 2018-2019 LGS Türkçe Sorularının Taksonomi Basamağı Dağılım Oranları	52
Tablo 13 2019-2020 LGS Türkçe Sorularının İncelenmesi	53
Tablo 14 2019-2020 LGS Türkçe Sorularının Taksonomi Basamağı Dağılım Oranları	54
Tablo 15 2020-2021 LGS Türkçe Sorularının İncelenmesi	55
Tablo 16 2020-2021 LGS Türkçe Sorularının Taksonomi Basamağı Dağılım Oranları	56
Tablo 17 2021-2022 LGS Türkçe Sorularının İncelenmesi	57
Tablo 18 2021-2022 LGS Türkçe Sorularının Taksonomi Basamağı Dağılım Oranları	58
Tablo 19 Tüm Yıllarda LGS Türkçe Sorularında En Çok Sorulan Kazanımlar	59
Tablo 20 Tüm Yılların (2017-2022) LGS Türkçe Sorularının Taksonomi Basamağı Dağılım Oranları	60
Tablo 21 Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi Katılımcıların Soru Dağılımı	61
Tablo 22 Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Katılımcıların Soru Dağılımı	61
Tablo 23 Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi Soruların Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları	62
Tablo 24 Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Soruların Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları	63
Tablo 25 Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Soruların Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları	64

Tablo 26 Erkek Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kurs Öncesi Soruların Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları.....	65
Tablo 27 Erkek Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları.....	66
Tablo 28 Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi ve Sonrası Erkek Katılımcı Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı'na Dağılım Oranları	66
Tablo 29 Kadın Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları.....	67
Tablo 30 Kadın Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları.....	68
Tablo 31 Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi ve Sonrası Kadın Katılımcı Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı'na Göre Dağılım Oranları	68
Tablo 32 Cinsiyete Göre Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları	69
Tablo 33 Cinsiyete Göre Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları	70
Tablo 34 Kıdem Yılına Göre (1-5 yıl) Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları	71
Tablo 35 Kıdem Yılına Göre (1-5 yıl) Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları	72
Tablo 36 Kıdem Yılına Göre (1-5 Yıl) Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları	72
Tablo 37 Kıdem Yılına Göre (6-10 yıl) Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları	73
Tablo 38 Kıdem Yılına Göre (6-10 yıl) Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları	74
Tablo 39 Kıdem Yılına Göre (6-10 Yıl) Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları	75
Tablo 40 Kıdem Yılına Göre (11-15 yıl) Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları	76
Tablo 41 Kıdem Yılına Göre (11-15 yıl) Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları	76
Tablo 42 Kıdem Yılına Göre (11-15 Yıl) Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları	77

Tablo 43 Kıdem Yılına Göre (16-20 yıl) Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları	78
Tablo 44 Kıdem Yılına Göre (16-20 yıl) Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları	78
Tablo 45 Kıdem Yılına Göre (16-20 Yıl) Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları	79
Tablo 46 Kıdem Yılına Göre (21+ yıl) Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları	80
Tablo 47 Kıdem Yılına Göre (21+ yıl) Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları	81
Tablo 48 Kıdem Yılına Göre (21+ Yıl) Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları	82
Tablo 49 Kıdem Yılına Göre Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları	83
Tablo 50 Kıdem Yılına Göre Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları	84
Tablo 51 Lisans Öğrenimine Sahip Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi Sorularının Dağılımı	85
Tablo 52 Lisans Öğrenimine Sahip Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Sorularının Dağılımı	85
Tablo 53 Lisans Öğrenimine Sahip Katılımcıların Sorularının Eğitim Öncesi ve Sonrası Dağılım Oranları	86
Tablo 54 Lisansüstü Öğrenime Sahip Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi Sorularının Dağılım Oranları	87
Tablo 55 Lisansüstü Öğrenime Sahip Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Sorularının Dağılım Oranları	87
Tablo 56 Lisansüstü Öğrenime Sahip Katılımcıların Sorularının Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi ve Sonrası Dağılım Oranları	88
Tablo 57 Öğrenim Durumlarına Göre Katılımcıların Sorularının Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi Dağılım Oranları	89
Tablo 58 Öğrenim Durumlarına Göre Katılımcıların Sorularının Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Dağılım Oranları	90

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Ortaöğretime öğrenci alımı sınavları (Güler v., 2019, s. 338).....	22
Şekil 2 Nitel Araştırma Şablonu (Korkmazyürek, 2020: 81)	39
Şekil 3 Temel Araştırma Deseni	40
Şekil 4 Araştırmanın İşlem Basamakları	41



KISALTMALAR LİSTESİ

akt.	: Aktaran
çev.	: Çeviren
f	: Frekans
LGS	: Liselere Giriş Sınavı
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
OKS	: Ortaöğretim Kurumlarına Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
SBS	: Seviye Belirleme Sınavı
ss.	: Sayfa sayısı
TDK	: Türk Dil Kurumu
TEOG	: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı
vb.	: Ve benzeri
Yay.	: Yayını, yayınları

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Okuma, yeni bin yılın başlangıcında önceki anlamlarına ek anlamlar yükleyerek önemini daha da arttırmıştır (Akyol, 2003). Okuma becerilerinde meydana gelen değişimler okumanın anlamını değiştirmiştir. Akyol (2014: 33) okuma becerisini yazar ile okuyucu arasında bir süreç olarak tanımlamış ve gözlemlenmesi mümkün olmayan zihinsel bir süreç olarak nitelemiştir. Her okuyucunun farklı düzeyde beceriler geliştirdiğini ifade etmiştir.

“Eğitimde uluslararası izleme araştırmaları ülkelerin durumlarını görmelerine ve diğer ülkelerinki ile karşılaştırabilmelerine imkân tanımaktadır. Bu kapsamda PISA ve TIMSS gibi uluslararası araştırmalara katılan ülke sayısı giderek artmakta, ülkeler araştırma sonuçlarını eğitimde yapacakları iyileştirmelerde ve politika oluşturmada bir enstrüman olarak kullanmaktadır.” (MEB PISA, 2018). PISA sınavının sonuçları eğitim programlarına da yansımıştır. Özbay’a (2008: 8) göre 2005 öğretim programında öğrencilerin okuduklarını değerlendirip eleştirel bakış açısıyla yorumlamalarının amaçlandığını belirtmiştir. Lise Giriş Sınavı (LGS) gibi sınavlar adayların dil becerilerini ölçmeye yönelik olsa da ağırlıklı olarak ölçülen adayların okuma becerileridir.

Okumaya yönelik bakış açısı gelişmiş, 2018 öğretim programında öğrencilerin okuma becerilerinin değerlendirilmesi için yapılandırılacak sınavlarda üst düzey bilişsel becerilerin kullanılmasına imkân sağlayacak madde türlerinden yararlanılması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2018).

Bu gerekliliğin öğrencilerin okuma becerilerini değerlendiren soruların üst düzey bilişsel becerileri ölçüp ölçmediği sorununu ortaya çıkarmıştır. Bu amaçla MEB çalışmalar başlatmış ve en sonuncusu 2019 yılının Aralık ayında yapılan çalıştaylar düzenlemiştir. Ayrıca 2017-2018 öğretim yılından itibaren Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi (TEOG) yerini beceri temelli soruların yer aldığı LGS’ye bırakmıştır.

LGS sınav sorularının gerçekten üst düzey bilişsel becerileri ölçüp ölçmediği araştırma konusudur. Türkçe alanında soruların Bloom Taksonomisi açısından inceleyen sınırlı çalışma (Vural, 2020) ile bu sınavın öğretmen, öğrenci vb. eğitim paydaşlarının görüşlerini inceleyen çalışmalar (Sosyal ve Güngör 2022, Öner, 2022; Kolçelik 2023) bulunmaktadır. Bu eksikliğin giderilmesi için öncelikle LGS Türkçe sorularının hangi becerileri ölçtüğü ve hangi kazanımlara hitap ettiğinin belirlenmesi gerekmektedir.

Hazırlanan soruların hangi becerileri ölçtüğünü tespit etmek amacıyla taksonomilerden yararlanılmaktadır. Barrett Taksonomisi (1968), özellikle okuma alanında öğrencilerin anlama becerilerini ölçmek üzere geliştirilmiştir. Taksonomi ilk olarak öğretmenler tarafından sınıf içinde anlama sorularının sınıflandırmasında ve hazırlanmasında kullanılmıştır (Clymer, 1968; Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan, 2019). Abu Humos (2012), Bloom Taksonomisi ışığında hazırlanan Barrett Taksonomisi'nin doğrudan okuma becerisiyle bağlantılı olduğu için okuma becerisini ölçmede daha uygun olduğunu belirtmiştir.

Bu çalışmada Türkçe alanına ait soruların değerlendirilmesi için Barrett Taksonomisi kullanılmıştır. Soruların bilişsel düzeylerinin belirlenmesi beraberinde ikinci bir soruyu doğurmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin üst düzey bilişsel becerileri ölçen soruları yordama becerisine sahip olup olmadığı sorusu. Yapılan çalışmalar (Aydemir ve Çiftçi, 2008; Yeşilyurt, 2012; Göçer, 2014; Ateş vd. 2016; Aktaş, 2017; Kocaaslan ve Yamaç, 2018; Özyalçın, 2019, Özyalçın ve Kana, 2020; Usta, 2022) Türkçe öğretmenlerinin ve öğreticilerinin soru yazma eğitimlerine ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

LGS Türkçe sorularını yordayamayan öğretmenlerin, bu soruları çözme becerisini öğrencilerine kazandıramayacağı inancından hareketle Türkçe öğretmenlerine yönelik üst düzey bilişsel becerileri ölçen soru yordama eğitimi verilmesi ihtiyacı doğmuştur. Türkçe öğretmenleri LGS Türkçe sorularını değil sınavda çıkabilecek tarzda soru yazacakları için “soru yazma” ifadesi yerine “soru yordama” ifadesi kullanılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2017-2018 öğretim yılından itibaren uygulanan Liselere Giriş Sınavı'nda 8.sınıf Türkçe dersi sorularının

Barrett Taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi ve taksonomiye uygun olarak Türkçe öğretmenlerinin beceri temelli soru yordama becerilerinin geliştirilmesidir.

Bu amaca ulaşmak için temel sorunun ve buna bağlı alt soruların cevabı aranmıştır. Bu araştırmanın temel sorusunu “LGS sınavında sorulan Türkçe dersi soruları Barrett Taksonomisi'nin anlama düzeylerine göre hangi basamaklarda bulunmaktadır ve taksonomiye uygun olarak beceri temelli soru yordama eğitiminin öğretmenlerin soru yordama becerisine etkisi nedir?” oluşturmaktadır.

Araştırmanın temel soru cümlesi doğrultusunda şu alt sorulara yer verilmiştir:

1. LGS Türkçe sorularının Barrett Taksonomisi'ndeki anlama düzeylerine göre dağılımı nasıldır?
2. LGS Türkçe soruları Barrett Taksonomisi'ndeki anlama düzeyleri öğrenme alanlarına göre farklılık göstermekte midir?
3. LGS Türkçe soruları Barrett Taksonomisi'ndeki anlama düzeylerine göre hangi kazanımlarda ne düzeyde yoğunlaşmıştır?
4. Katılımcıların "*Öğretmenlerin LGS Sorusu Yordama Becerisi Geliştirme Kursu*" öncesinde ve sonrasında Barrett Taksonomisi basamaklarına göre soru yordama becerisi ne düzeydedir?
5. Cinsiyet açısından katılımcıların "*Öğretmenlerin LGS Sorusu Yordama Becerisi Geliştirme Kursu*" öncesinde ve sonrasında Barrett Taksonomisi basamaklarına göre soru yordama becerisi ne düzeydedir?
6. Kıdem süreleri açısından katılımcıların "*Öğretmenlerin LGS Sorusu Yordama Becerisi Geliştirme Kursu*" öncesinde ve sonrasında Barrett Taksonomisi basamaklarına göre soru yordama becerisi ne düzeydedir?
7. Öğrenim durumları açısından katılımcıların "*Öğretmenlerin LGS Sorusu Yordama Becerisi Geliştirme Kursu*" öncesinde ve sonrasında Barrett Taksonomisi basamaklarına göre soru yordama becerisi ne düzeydedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Ulusal ve uluslararası literatürde öğretmenler tarafından sorulan soruların ya da öğrencilerin sınavlarda sıkça karşılaştıkları soruların onların düşünme düzeylerini etkileyebileceğine yönelik genel bir kabul söz konusudur (Ateş, vd. 2016).

PIRLS, TIMSS, PISA, ICILS gibi birçok uluslararası değerlendirme çalışmasında; öğrencilerin anlama becerilerinin, mantık ve bilgiyi kullanma yeteneklerinin, bilgilerin yeni durumlarda ya da gerçek yaşamda nasıl kullanılabileceğine odaklanmanın ve üst düzey bilişsel becerilerinin ölçülmesi hedeflenmektedir (Yazıcı, 2017).

LGS ile beraber Türk eğitim sistemi beceri temelli sorular olarak adlandırılan sorularla tanışmıştır. Bu durum MEB tarafından uluslararası sınav sonuçlarının analizlerinden hareketle sonucu bu sınavlarda yer verilen soru tiplerinin Türk eğitim sistemine entegre edilmesiyle ortaya çıkmıştır. Bu değerlendirme sonucu hazırlanan sınav soruları yalnız Türkçe alanında değil diğer ders alanlarında da anlama becerilerini ölçen sorulardır. Akyol ve diğerleri (2013) PIRLS, PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlarda üst düzey (eleştirel düşünme gibi) düşünmeyi gerektiren sorularda, Türk öğrencilerin başarı durumları dikkate alındığında bunun öğretim sürecinde ve yazılı materyallerde karşılaştıkları soruların düzeyi ile de ilişkili olabileceğini ifade etmektedirler.

MEB buna uygun olarak 2019 PISA sonuç raporunda uluslararası sınav sonuçlarının hassas şekilde incelendiğini ifade etmiş, raporda müfredat ve ölçme değerlendirme üzerine yaptığı revizyonlardan bahsetmiştir: “Müfredatlar, bilginin günlük hayattaki rolüne daha fazla önem verecek şekilde güncellendi. Bu şekilde öğrencilerin bilgiyi günlük hayatla ilişkilendirmeleri, analiz yapıp çıkarımda bulunabilmeleri, süreç ve olguların içeriğine daha fazla odaklanması amaçlandı. Benzer şekilde ölçme ve değerlendirmede de bu anlayışa göre revizyona gidildi” (MEB PISA Raporu, 2019).

MEB öğrencilerin üst düzey anlama becerilerini ölçecek sorulara önem verdiğini 2018 programında göstermiştir. Soruların öğrencilerin çıkarımda bulunma, eleştirel düşünme, analiz etme, görsel okuma, akıl yürütme, uzamsal becerilerini kullanmaları ve geliştirmelerine imkân sağlayacağı vurgulanmıştır (MEB, 2018).

Hem 2018 öğretim programında hem LGS’de hazırlanan Türkçe soruları daha ayırt edici hale gelmiştir. MEB 2018 programında hazırlanacak soruların mümkün

olduğunca yazılı (kısa metin, şiir, tablo, grafik vb.) ve görsel unsurlar (karikatür, fotoğraf, resim vb.), grafik düzenleyiciler (kavram haritaları, zihin haritaları vb.) gibi öncüllere yer verilerek zenginleştirilmesi ve bunların aktif kullanılması gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2018).

MEB (2018) raporunda bahsedilen soruların öğretim faaliyetleri içerisinde kullanılması önemlidir. Bu soruları yapılandırmak ve değerlendirmek için ise taksonomilerden yararlanılır. Chikalanga (1992), öğretmenlerin taksonomilerin varlığından haberdar olmasının hayati öneme sahip olduğunu söylemiştir. Taksonomileri kullanmanın asıl faydasının öğretmenlere sorularını yapılandırmaları ve değerlendirmeleri için bir sistem sunması olduğunu ifade etmiştir. Ancak bu taksonomilerin ne derece kullanıldığı araştırma konusudur.

Çıkarım yapma gibi becerileri geliştirmeye yönelik pek çok sınıflama/taksonomi yapılmış olmasına rağmen öğretmenlerin bu becerilerin öğretimine yönelik çok az uygulama yaptıkları bilinmektedir (Davey ve McBride, 1986; Chikalanga, 1992; Akt. Akyol vd., 2013).

Son zamanlarda ise özellikle Türkçe ve okuma öğretimi alanında anlamaya yönelik geliştirilen Barrett Taksonomisinin anlama sorularının hazırlanmasında ve incelenmesinde kullanıldığı göze çarpmaktadır (Yıldırım, 2012; Akyol vd., 2013; Göçer, 2014; Çelik, Demirgüneş ve Fidan, 2015; Kocaaslan ve Yamaç, 2018).

TÜSİAD (2014) PISA raporuna göre PISA başarısı yüksek olan Japonya, Hong Kong-Çin, Güney Kore gibi birçok ülke öğretmen başarısını arttırmaya yönelik politikalara yönelmişlerdir.

PISA sonuçları öğretmenleri ders işleyiş yöntemlerini ve değerlendirme anlayışlarını değiştirmeye yönlendirmektedir. Öğretmenler öğrencilerin ne öğrendiğinden daha fazla verilen bilgiyle ne yapabileceğine yoğunlaşmalıdır (Aşıcı, Baysal, Şahenk Erkan, Apak Tezcan ve Aydemir, 2019: 16). LGS sınav sistemi de PISA'ya benzer şekilde öğretmenlerin soru sorma becerilerini geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır.

Bu çalışma, MEB tarafından hazırlanmış LGS Türkçe sorularının gerçekten amacına uygun olarak üst düzey anlama becerilerini ölçecek şekilde hazırlanıp

hazırlanmadığını ortaya koyması ve Türkçe öğretmenlerinin üst düzey bilişsel becerileri ölçen soru yordama becerilerinin geliştirilmesi açısından önemlidir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada aşağıda yer alan varsayımlardan hareket edilmiştir.

- Öğretmenlerin veri toplama araçlarına verdikleri cevaplar gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtmaktadır.
- Öğretmenlerden ölçme araçları aracılığıyla toplanan veriler, öğretmenlerin üst düzey bilişsel becerileri ölçen soru yordama becerilerindeki gerçek durumlarını yansıtmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıklarını;

- 2017-2018 eğitim öğretim yılından başlayarak 2021-2022 eğitim öğretim yılına kadar MEB tarafından her yıl yapılan LGS'nin Türkçe soruları (100 soru),
- MEB Türkçe Öğretim Programı kazanımları,
- Şanlıurfa şehir merkezi ilçeleri olan Karaköprü, Haliliye ve Eyyübiye'de görev yapan Türkçe öğretmenlerinden oluşturmaktadır.

1.5. Tanımlar

Barrett Taksonomisi: Barrett tarafından 1968 yılında öğrencilerin okuma alanında anlama becerilerini ölçmek için geliştirilmiştir.

Basit Anlama: Basit anlama metinde açıkça ifade edilmiş bilgi, düşünce ve olayları ele alan bir aşamadır.

Yeniden Organize Etme: Yeniden organizasyon bir metinde açıkça ifade edilmiş bilgi, düşünce ve olayın yeniden örgütlenmesi anlamındadır.

Çıkarımsal Anlama: Metinde ifade edilmiş olay ve düşüncelerle okurun ön bilgilerinin birleştiği aşamadır.

Değerlendirme: Bu aşama, bir ölçüt üzerinden metnin karakterlerine, olaylarına, düşüncelerine yönelik değerlendirme işlemidir.

Tepki: Bu aşama okuduğunu anlama sürecinin son basamağıdır. Bu aşama kendisinden önceki aşamalarda ele alınan anlamının bilişsel boyutlarını da kapsamaktadır.



BÖLÜM 2

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Kuramsal Bilgiler

Bu bölümde araştırmaya dair kuramsal bilgiler verilmiştir.

2.1.1. Okuma Becerisi

Bireylerin etkili bir iletişim süreci gerçekleştirebilmeleri, dil becerilerini aktif kullanmaları ile mümkündür. Bu bağlamda söz konusu dil becerileri içerisinde yer alan okuma, birçok yönden bireyler üzerinde geniş etkiler bırakmaktadır. Literatür incelendiğinde, okuma eğitimi ve okuma beceri alanı üzerine birçok farklı tanım yapıldığı görülmektedir.

Güneş'e göre (2017) okuma, bireylerin var olan bilgi birikimlerini yeni edindikleri bilgi bütünü ile birleştirdikleri etkileşimsel bir süreçtir. “Okuma, harflerin bir anlama kavuşması, zihinsel yapılandırmayla insan beyninde yeni anlamlar oluşması, anlamın insan zihninde somutlaşması, seslerin bir anlam olarak karşılığını bulmasıdır” (Epçaçan, 2012 akt. Epçaçan, 2018: 620). “Okuma; sözcükleri, cümleleri veya bir yazıyı bütün unsurlarıyla görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliğidir” (Gündüz ve Şimşek, 2011: 13). Demirel'e (2006) göre ise okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir (akt. Lüle Mert, 2018: 311). Akyol'a (2007) göre okuma, okuma eylemini gerçekleştiren birey ve bireyi şekillendiren yazar arasındaki karşılıklı alışverişin bir ürünüdür. “Okuma, beş duyu organının çeşitli hareketlerinden ve zihnin, anlamı kavrama çabasından meydana gelen karmaşık bir faaliyettir” (Aktaş, 2005: 462).

Okumanın farklı modeller kapsamında farklı yönlerine dikkat çekilerek yapılan söz konusu tanımlardan hareketle, okumanın fiziksel ve zihinsel aktivitelerin iş birliği çerçevesinde gerçekleştirilen karmaşık bir eylem olduğu sonucuna ulaşılabilir.

2.1.1.1. Okuma Öğretiminin Önemi ve Amacı

Bireylerin var oldukları yaşam düzleminde iletişim kurabilmeleri, onları hayvanlardan ve diğer canlılardan ayıran önemli farklılıklardan birisidir. Bireylerin iletişim sürecini en üst seviyede gerçekleştirebilmesi noktasında dile ait temel becerileri

edinmeleri ve bu becerileri aktif olarak kullanabilmeleri oldukça önemlidir. Bu sebeple temel dil becerilerinden birisi olan okuma beceri alanının bireyler tarafından kazanılmasının, onların toplum içerisinde söz sahibi olmaları açısından büyük önem taşıdığı söylenebilir. Okuma eğitiminin temel amacı, öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmek, sosyal bir varlık olarak bulundukları toplumsal yapı içerisinde aktif olarak iletişimde bulunabilmelerini sağlayarak dili etkin kullanmalarına yardımcı olmaktır.

Ayrıca okuma öğretimi ile bireylerin sosyal ve zihinsel bağımsızlık yetilerinin güçlendirilmesi, çağdaş toplum içerisinde kendilerine düşen rolleri başarı ile gerçekleştirmeleri hedeflenir (Güneş, 2017). Birey, okuma öğretimi kapsamında edindiği teorik ve pratik bilgileri yaşam süreci içerisinde aktif olarak kullanarak sosyal varlık olmasının kendisine yüklediği göreve ve sorumlulukları başarı ile yerine getirebilecektir.

2.1.1.2. Okumanın Gerçekleşme Süreci: Fiziksel ve Zihinsel Aşamalar

Okumanın gerçekleştirilmesi noktasında fiziksel ve zihinsel olmak üzere iki farklı boyut karşımıza çıkar. Söz konusu iki farklı boyutun birbirini tamamlaması ve iş birliği içerisinde çalışması, nitelikli bir okuma sürecinin gerçekleştirilmesi adına oldukça önemlidir. Okumanın fiziksel yönünü oluşturan temel organ göz ve bu organı yönlendiren göz kaslarıdır. Metinler üzerinde sıçrayarak hareket eden göz, okuma eylemine temel oluşturan harfleri, sözcükleri veya görselleri algılar ve işlenerek anlamlandırılması için beyne iletir. Söz konusu sıçrama eyleminin gerçekleşmesinde göz kasları aktif olarak görev alır. “Göz, satır üzerinde ne kadar hızlı sıçramalar yapar ve geniş bir alanı görürse okuma o kadar iyi ve hızlı olur” (Arıcı, 2012: 5).

Okuma eğitiminde en önemli fiziksel unsur olarak görme unsuru olan gözden sonra üzerinde durulması gereken diğer önemli hususlar netlik açısı, aktif görme alanı ve okuma mesafesidir. Netlik açısı, okuma esnasında gözün okuma eylemine esas teşkil eden yazılı unsurları en iyi algılayabildiği mesafe olarak tanımlanabilir. Nitelikli bir okuma, göz ile okuma materyali arasındaki açının 13-19 derece olması ile mümkündür. Söz konusu 13-10 derecelik açı sınırları içerisinde kalan bölge ise aktif görme alanı olarak adlandırılır. Göz, satır üzerinde yer alan sözcüklerden 15-20 kadarını görecektir şekilde bir genişliğe sahiptir (Temizkan, 2009).

Bunun dışındaki bölgede kalan sözcükler ise okuma sürecini yönlendiren göz tarafından herhangi bir algılamaya maruz tutulmaz, dolayısıyla okuma sürecine aktif olarak katılamaz. Okuma mesafesi, göz ile okunan metin arasındaki mevcut uzaklığı ifade

eder. Nitelikli bir okuma sürecinde, göz ile okuma materyali arasındaki uzaklığın en az 30 en fazla 40 cm aralığında olmasına dikkat edilmelidir.

Okuma sürecinin gerçekleşmesinde diğer bir boyutu ise zihinsel işlemler oluşturmaktadır. Okumanın fiziksel kısmında göz aracılığıyla beyne iletilen kodlar, beyinde anlamlandırılır ve okuma süreci başarı ile tamamlanmış olur. “Etkili bir okumada, beynin iki yanı da kullanılır” (Townsend, 2002 akt. Arıcı, 2012: 6). Böylelikle fiziksel işlemlerin tamamlanmasının ardından zihinsel işlemler de başarılı bir şekilde tamamlanır ve nitelikli bir okuma gerçekleştirilmiş olur.

2.1.1.3. Okuma – Anlama İlişkisi

Okuma eğitiminin temelinde ‘anlama’ olgusu yer alır. Anlamanın gerçekleşmediği bir ortamda okuma eyleminin geçerliliğinden bahsedilmesi mümkün değildir. Bu sebeple başarılı bir okuma eyleminin temelinde okuma sonucu elde edilen girdilerin işlenmesi ve anlamlı bir çıktıya dönüştürülmesi yatmaktadır. “Okuduğunu anlama, hem metindeki bilgileri hem de okuyucunun yorumlarını kapsayan, yazarın vermek istediği mesajların mantıksal olarak yapılandırıldığı etkin bir süreç olarak tanımlanabilir” (Radoyevic, 2006, akt. Demirel ve Epçaçan, 2012: 77). Okuduğunu anlama sürecinde birey, okuduğu metinden edindiği bilgileri yapılandırır ve ulaşılamayan noktalara, daha önce keşfedilmemiş anlamlara ulaşır. Bu bağlamda okuduğunu anlama, bireyin kendisini geliştirmesi ve okuma eylemini yapılandırmacı bir yaklaşımla işleyebilmesi adına olmazsa olmaz öğelerden birisi olarak nitelendirilebilir.

Okuma ve okuduğunu anlama becerisi, dinleme becerisi gibi bireylerin doğumlarından itibaren kendiliğinden gelişmeye başlayan bir süreci kapsamaz. Fiziksel ve zihinsel boyutun iş birliği içerisinde çalışmasıyla gerçekleşen okuma, zamanla gelişen bir beceridir. Okuma becerisinin geliştirilmesinde aile, arkadaş, eş, dost vb. yakın çevrede yer alan üyeler dışında okul ve öğretmenlerin de rolü büyüktür. İlkokuldan itibaren bireye kazandırılmaya çalışılan temel dil becerilerinden birisi de okumadır. “Bu nedenle okuma becerisi kazandırma konusunda Türkçe öğretim programlarına ve bu programın uygulayıcılarına büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir” (Batur ve Alevli, 2014: 23).

Bireylerin okuduklarını anlama düzeylerinin geliştirilmesi adına birçok çalışma yapılabilir. Sözcük hazinesi, bireylerin sahip oldukları söz varlığını ifade etmektedir. Bireylerin sahip oldukları söz varlığının nicelik ve nitelik olarak gelişmiş olmasının, onların okuduklarını anlama yetileri üzerinde olumlu bir etki sağlayacağı söylenebilir.

“Bulunduğu yaş ve sınıf seviyesine uygun kelime dağarcığına sahip olan öğrenciler anlama ve anlatma öğrenme alanlarına yönelik dil becerilerini (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) geliştirmede, temel dil bilgisi konu, kavram ve kurallarını kavramada büyük avantaja sahiptir” (Göçer, 2009: 1027).

Öğrencilerin kelime hazinelerinin zenginleştirilmesi adına bildikleri ve bilmedikleri sözcükleri içeren farklı türlerde metinler aracılığıyla okuma çalışmaları yapmaları, sözlük incelemeleri sağlanarak temel söz varlığı içerisinde yer alan sözcüklerin çeşitli anlamlarına dair farkındalık kazanmaları sağlanmalıdır. Böylelikle bildikleri ve kullandıkları (aktif) veya bildikleri fakat kullanamadıkları (pasif) kelime hazineleri yardımıyla bireyler, daha nitelikli bir anlamlandırma gerçekleştirebileceklerdir.

2.1.1.5. Okuma Modelleri

Günümüzde okuma eyleminin farklı yönlerine vurgu yapan birden çok okuma modeli alan yazında kendisine yer bulmaktadır. Bu okuma modelleri temel olarak bütünleştirici, çözümleyici ve etkileşimsel olmak üzere üç başlık altında toplanmaktadır. Gough tarafından 1972 yılında ortaya atılan ve ‘iç doğrultulu model’ olarak da bilinen bütünleştirici okuma yaklaşımı, okuma sürecinde önce seslerin, daha sonra hecelerin ve en sonunda ise sözcüğün okunarak anlamlandırılması sürecini kapsamaktadır. Okuyucu, okuma eylemi sırasında söz konusu edilen, aşamalı bir anlamlandırma işlemi gerçekleştirir ve metne bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşmayı tercih eder. Bu yaklaşım, araştırmacılar tarafından okuyucunun sürece kendisinden bir şey katamadığı, var olan salt bilgiyi alıp anlamlandığı bir süreç olarak dile getirilir (Alderson, 2007; Treiman, 2003 akt. Ülper, 2010).

İç doğrultulu modele tepki olarak ortaya çıkan dış doğrultulu modelde, okuyucunun pasif olmasından ziyade metne odaklandığı ve yeni anlamlara bireysel çabası ile ulaştığı vurgulanır. Goodman tarafından ortaya atılan söz konusu modele göre okuma, bireyin ön bilgileri ile gerçekleştirilen bir tahmin oyunudur (Kuzu, 2003). Okuyucu, bu modelde metinde verilen salt anlamla yetinmez, arka planda kalmış gizil anlamlara ulaşmaya çalışır. İç doğrultulu ve dış doğrultulu modelin bir sentezi niteliğinde olan etkileşimsel okuma yaklaşımı ise Rumelhart tarafından ortaya atılmıştır. Bu modele göre okuma sürecinde tek başına iç doğrultulu ve dış doğrultulu model yeterli değildir. Etkileşimsel model, söz konusu iki modelin bir sentezi mahiyetindedir. Rumelhart, bu

modelde bilgi sağlayan kaynaklar arasında etkileşimin olduğunu ve bu etkileşimde beynin önemli bir rol üstlendiğini savunur (Kuzu, 2003).

Tüm bu okuma yaklaşımları, okumanın farklı yönlerine atıf yaparken esasen okuma becerisi ile bireyde gerçekleştirilmek istenilen temel noktanın, birey ve metin arasında sağlam bir anlam kurma süreci olduğu söylenebilir. “Tarihi gelişimi içerisinde bütünleştirici, çözümleyici, etkileşimsel ve dönüşümsel okuma yaklaşımlarının etkisinde farklı anlamlar yüklenen okumanın esas amacının anlam kurmak olduğu konusunda araştırmacılar fikir birliği içerisindeyler” (Kökçü ve Demirel, 2017: 1136).

2.1.1.6. Okuma Stratejileri

Okuma; öncesinde, okuma sırasında ve sonrasında yapılması gereken uygulamalarla planlı bir süreci teşkil etmektedir. Temel dil becerilerine sahip olan her bireyin okuma sürecinin farklı aşamalarında uygulamaları ve dikkat etmeleri gereken birtakım noktalar bulunmaktadır. Okumanın sağlam bir temele dayanması, öncelikle okuma öncesinin iyi bir şekilde yapılandırılmasına ve uygulamaya konulmasına bağlıdır. Okuma öncesi yapılması gerekenler şu şekilde betimlenebilir:

- a. Zihinsel hazırlık yapma
- b. Amaç belirleme
- c. Metnin içeriğini tahmin etme
- d. Ön bilgileri harekete geçirme
- e. Metni gözden geçirme (Güneş, 2012).

Zihinsel hazırlık, bireylerin dış etkenlerden arınarak hedef metne tam anlamıyla odaklanmaları hususunda önem taşımaktadır. Bireyin, hedef metne odaklanarak metin ile nitelikli bir etkileşim içerisine girebileceği ve böylelikle metindeki açık anlamların yanı sıra gizil anlamlara da ulaşabileceği söylenebilir. İyi bir okuma, mutlak bir amaç çerçevesinde gerçekleştirilmelidir. Bireyin “okuyacağı metnin kendisine ne fayda sağlayacağını bilmesi, niçin okuyor olduğunu düşünmesi dikkatinin metin üzerine yoğunlaşmasını sağlar” (Yılmaz, 2008: 136).

Yapılandırmacı yaklaşımın temel formülünü oluşturan ön bilgiler ve söz konusu ön bilgilerin organize edilerek uygulamaya konması, okunan metinden elde edilenlerin daha kolay anlamlandırılması ve hatırlanması açısından önem taşımaktadır. Yapılan araştırmalar, ön bilgilerin harekete geçirilmesini sağlayan uygulamalar aracılığıyla

öğrenilen bilgilerin bireyler tarafından daha kolay hatırlandığı ve organize edildiğine dair sonuçların elde edildiğini göstermektedir (Anderson vd., 1984: 255-291 akt. Beydoğan, 2010).

Okuma öncesinde yapılan metin içeriğine yönelik tahminler, bireylerin var olan bilgilerini harekete geçirmeleri ve okuma işlemine hazır hale gelmelerini sağlamaktadır. Birey, yaptığı tahminler aracılığıyla metnin içeriğinin ne olabileceği yönünde görüşler ortaya atarak aynı zamanda ön bilgilerini harekete geçirmekte, okuma işlemine hazır hale gelmektedir. Her metin, sahip olduğu türe özgü farklı özellikler taşır. Bireylerin okuma öncesi yaptıkları metne yönelik gözden geçirme eylemleri, metnin türünün belirlenmesi, metnin okunmasında hangi yöntem ve tekniğin kullanılacağına saptanması vb. yönlerden oldukça önemlidir. Okuma öncesi yapılan gözden geçirme eylemi ile birey, metin içi öğelere dikkat ederek metne nasıl yaklaşması gerektiğine dair farkındalık kazanacaktır. Bu durumun, okuyucu açısından nitelikli bir okuma sürecinin gerçekleşmesine önayak olacağı varsayımında bulunulabilir.

Okuma öncesinde olduğu kadar okuma sırasında da okuyucu tarafından birtakım hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir. Okuyucu, okuma sırasında metinde önemli gördüğü yerlerin altını çizmeli, metnin anahtar kelimelerini belirlemeli, hatırlamayı kolaylaştırmak ve bilgilerin organize edilmesini sağlamak amacıyla kısa notlar almalı, metnin konusunu netleştirmeli, metnin ana ve yardımcı düşüncelerini ortaya çıkarabilmelidir (Temizkan, 2009).

Söz konusu eylemlerin dışında, metin içerisinde yer alan tablo, şekil, grafik vb. göstergelerden yararlanma, farklı okuma türlerinden yararlanma diğer önemli stratejiler olarak değerlendirilebilir. Okuyucu tarafından gerçekleştirilen tüm bu eylemlerin, okuyucunun okuma eylemini yapılandırıcı yaklaşım altında şekillendirmesi ve anlamlı öğrenmelerin oluşması adına oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Okumanın sonlanması, fiziksel olarak göz ve göz kaslarının metin üzerindeki hareketini tamamlaması olarak algılanmamalıdır. Okuma, ancak üzerinde anlam kurma gerçekleştiği zaman tam anlamıyla 'okuma' olur. Aksi takdirde yapılan eylemin, yazılı materyal üzerinde göz gezdirmekten başka bir izahının olması mümkün değildir. Okuma bir anlam kurma, edinilen bilgileri yapılandırma sürecidir. Okuma sonrasında okunan metnin özeti yapılmalı, metne ilişkin sorular sorulmalı ve sorulara cevap verilmeli,

edinilen bilgilerin ön bilgiler ile tutarlılığı sorgulanmalı, metne yönelik yapılan değerlendirmelerle metnin analizi gerçekleştirilmelidir.

2.1.1.7. Okumanın Aşamaları

Okuma, tek bir düzlemde gerçekleştirilen durağan bir eylem değildir. Okumanın ve okuma sonucu elde edilen bilgileri anlamlandırmanın en önemli yollarından birisi de okuma aşamalarına dikkat etmek ve bu aşamaları başarı ile tamamlayabilmektedir. Akyol (2007), okuma eyleminin aşamalarını 9 alt başlıkta ele almıştır:

- a) Hazırlık ve Taklit Aşaması
- b) Başlangıç Aşaması
- c) Gelişim Aşaması
- d) İlerleme Aşaması
- e) İlişkilendirme Aşaması
- f) Akıcı Okuma Aşaması
- g) Usta Okuma Aşaması
- h) Bağımsız Okuma Aşaması.

Okuma, başlangıcı ve sonu belli olmayan, kendiliğinden / spontane gelişen bir eylem olmamalıdır. Etkin bir okumada, her bir aşamada yapılacaklar bellidir ve bu aşamalar, okuyucuyu anlam kurma sürecine hazırlar. Söz konusu aşamaların her birinin başarılı bir biçimde uygulanmasının, okuma sonucunda nitelikli anlam kurabilmenin sağlanması açısından okuyucular için oldukça önemli olduğu söylenebilir.

2.1.1.8. Okuma Türleri

Okuma süreci, amacına göre şekillenmeli ve okuyucu tarafından bu doğrultuda yönetilmelidir. Her metne tek ve değişmez bir bakış açısı ile yaklaşmak, okumanın ruhuna aykırılıktır. Çünkü metinler, içerikleri itibarıyla birbirlerinden farklı yapılar sergilemekte ve dolayısıyla anlam kurma sürecine ilişkin ihtiyaçlar da farklılaşmaktadır. Günümüzde okuma eğitimi kapsamında uygulanan bazı okuma türleri şu şekilde sıralanabilir:

Sesli Okuma: Bireylerin okuma eylemini, yazıyı ve sözcükleri algılama işleminin hemen ardından ses organlarını kullanarak gerçekleştirmeleridir. “Sesli okuma, öğrencilerin okumayı öğrenmesine, okuma düzeylerinin tanınmasına ve dinleme alışkanlığının kazanılmasına hizmet etmektedir” (Güneş, 2017: 151). Ayrıca farklı

türlerde gerçekleştirilen sesli okuma alıştırmalarının, bireylerin telaffuz ve boğumlama gibi konuşmayı etkileyen faktörleri geliştirmelerine yardımcı olacağı söylenebilir.

Sessiz Okuma: Okuma eyleminin ses organları işe koşulmadan yalnızca zihinsel faaliyetler aracılığıyla gerçekleştirilmesidir. Sessiz okumada, konuşmayı sağlayan herhangi bir ses organının aktif kullanımı söz konusu değildir. Sessiz okuma, metnin zihin ile takip edilmesi ve zihinde anlamlandırılarak okuma sürecinin gerçekleştirilmesini esas alır. Sessiz okuma, öğrencilerin bağımsız okuma becerisi kazanarak zamanı daha etkili kullanmasına olanak sağlamaktadır (Güneş, 2017).

Eleştirel Okuma: “Eleştirel okuma denildiğinde pek çok okuyucunun zihninde, eleştiri kavramının edebî ve bilimsel, hatta daha çok günlük ve politik hayattaki çağrışımları doğmaktadır” (Çifçi, 2006: 57). Oysaki eleştirel okuma, okuma eyleminin sorgulanması, değerlendirilmesi ve okuma eyleminin çıktıları üzerine bir şeyler söylenebilmesidir. Eleştirel okuma ile okunan metnin gizli kalmış yönleri ortaya çıkarılmaya çalışılır. Böylelikle zengin bir anlam evrenine ulaşılmış olur.

Göz Atarak Okuma: Okuma eylemine zemin oluşturan materyalin bireyin farklı ihtiyaçlarını karşılaması açısından hızlı göz hareketleri ile taranmasıdır. Söz konusu okuma türünde metne yönelik detaylı bir okuma sürecinden bahsedilmesi mümkün değildir. Göz atarak okuma, okuma metninin türünün belirlenmesi, metne yönelik bir ön bilgi edinilmesi açısından önem taşımaktadır.

Tartışarak Okuma: Tartışarak okumada amaç, bireylerin metinde geçen konu ile ilgili görüş alışverişinde bulunmalarının sağlanması ve böylelikle metne yönelik farklı bakış açılarının ortaya çıkarılmasıdır (Demirtaş ve Süğümlü, 2013).

2.1.2. Soruların Sınıflandırılmasına Yönelik Taksonomiler

Alanyazın incelendiğinde anlama düzeylerine yönelik birçok taksonominin kullanıldığı görülür.

Tablo 1’de okuduğunu anlama üzerine kullanılabilecek taksonomiler verilmiştir.

Tablo 1 Soruların Sınıflandırılmasına Yönelik Taksonomiler

Taksonomiler	Anlama Düzeyleri					
Bloom (1956)	Bilgi	Kavram a	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme
Barett (Cleymer, 1968)	Basit Anlama	Yeniden Organiz e Etme	Çıkarım Yapma	Değerlendirme	Tepki	
Barett ve Smith (1976)	Tanıma veya Hatırlama	Anlam Kurma	Değerlendirme	Takdir Etme		
Pearson ve Johnson (1978)	Cevabı Metin İçerinde Açıkça Verilen Sorular	Cevabı Metin İçerinde İma Edilen Sorular	Cevabı Metin İçerisinde Bulunmayan Sorular			
Hyman (1979)	Tanıma Dayalı	Pratik (Empirik)	Değerlendirici	Metafizik		
Akyol (1994)	Cevabı Metin İçerisinde Bulunan Sorular	Cevabı Metin Dışında Bulunan Sorular	Cevabı Metinler Arası Olan Sorular			
Day ve Park (2005)	Basit Anlama	Yeniden Organiz e Etme	Çıkarım Yapma	Tahmin Yürütme	Değerlendirme	Kişisel Tepki

(Day ve Park, 2005; Yıldırım, 2012; Akyol, 2013: 218; Kocarslan ve Yamaç, 2017)

2.1.2.1. Bloom Taksonomisi (1956)

Benjamin Bloom (1956) tarafından yapılandırılmıştır. Eğitimle ilgili hedefleri sınıflandırması için başlangıç olarak kabul edilen bu araştırmadan hareketle sonraki araştırmacılar tarafından soruların sınıflandırılmasında kullanılmıştır. Sorular bu taksonomide bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme başlıkları altında ele alınmıştır (Akyol, 2013: 216).

Eğitimcilerin orijinal taksonomiye tekrar odaklanmasını sağlamak ve eğitim bilimleri ile ilgili çağdaş bilgileri taksonomiye yansıtmak için Bloom'un öğrencisi, meslektaşları ve diğer önemli bilim insanlarının katkılarıyla taksonomi güncellenmiştir. (Bümen, 2006: 4).

2.1.2.2. Barrett ve Smith (1976)

Barrett (1968) tarafından yapılan sınıflandırılmayı dört kategoriye indirmiş ancak her bir kategorideki alt soruları da tanımlamıştır. Bu kategoriler tanıma veya hatırlama, anlam kurma, değerlendirme ve takdir etmedir (Ateş, 2011; Yıldırım, 2012; Akyol, 2013: 216; Kocarslan ve Yamaç, 2018).

2.1.2.3. Pearson ve Johnson (1978)

Pearson ve Johnson (1978) tarafından yapılan sınıflandırmada hem soruların oluşturduğu bilişsel süreçler hem de cevapların kaynağı üzerinde durulmuştur. Sorular “cevabı metin içerisinde açıkça olan, cevabı metin içerisinde ima edilen ve cevabı metin içerisinde olmayan sorular” olmak üzere üç sınıfa ayrılmıştır (Yıldırım, 2012; Akyol, 2013: 217; Kocarslan ve Yamaç, 2018; Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan, 2019).

2.1.2.4. Hyman (1979)

Hyman (1979) tarafından yapılandırılan taksonomi tanıma dayalı, pratik, değerlendirici ve metafizik sorulardan oluşmaktadır. Tanıma dayalı sorular bilgilerin açıklandığı sorulardır. Pratik sorular gerçeklere dayalı karşılaştırmalar ve bunların ötesine yönelik sorulardır. Değerlendirme soruları kişisel görüş içeren, eleştiri, açıklama vs. gerektiren sorulardır. Metafizik sorular ise çeşitli inançlar ve cevapları içermektedir (Yıldırım, 2012; Akyol, 2013: 218; Kocarslan ve Yamaç, 2017; Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan, 2019).

2.1.2.5. Akyol (1994)

Akyol (1994) tarafından geliştirilen sınıflama soruların sınıflandırılmasında genel olarak kullanılan “cevabı metin içinde veya metin dışında” olan sorular sınıflandırılmasına yeni bir boyut eklenerek “cevabı metinler arasında olan sorular” adıyla yeni bir sınıflama getirmiştir (Yıldırım, 2012; Akyol, 2013: 218; Kocarslan ve Yamaç, 2017; Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan, 2019).

2.1.2.6. Day ve Park (2005)

Day ve Park (2005) tarafından geliştirilen bu taksonomide altı farklı anlama düzeyinin olduğu belirtilmiş sorular ise beş türe ayrılmıştır. Anlama düzeyleri: basit anlama, yeniden organizasyon (örgütlenme), çıkarım, değerlendirme, tahmin ve tepkidir

(Day ve Park, 2005; Yıldırım, 2012; Akyol, 2013: 218; Kocarslan ve Yamaç, 2017; Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan, 2019).

2.1.3. Barrett Taksonomisi

Okuduğunu anlama becerisini çözümleyen ve hiyerarşik bir özelliğe sahip taksonomi Barrett (1968) tarafından geliştirilmiştir. Her ne kadar Thomas C. Barret tarafından geliştirilse de taksonomi literatüre kazandıran “*Okuma Öğretiminde Yenilik ve Değişim*” adlı eser ile Theodore Clymer olmuştur (Robinson, 1968). Barrett Taksonomisi Bilişsel boyutların yanı sıra duyuşsal boyutları da barındırır. Bu taksonomiye göre okuduğunu anlama beş farklı düzeyden oluşmaktadır. Bunlar basit anlama, yeniden organizasyon (örgütlenme), çıkarım, değerlendirme ve tepkidir (Clymer, 1968; Yıldırım, 2012, Akyol, 2013, Ateş vd., 2014; Sezgin, 2019; Temur, 2019; Kaldırım, 2020; Çakmakçı, 2021).

Barrett Taksonomisi okuduğunu anlama becerisine yönelik geliştirilecek ölçeklerde etkili bir şekilde kullanılabilir (Yıldırım, 2012). Beş aşamalı olarak geliştirilen düzeyler genel olarak şu şekilde açıklanabilir (Yıldırım, 2012; Akyol, 2013: 218; Kocarslan ve Yamaç, 2017; Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan, 2019; Temur, 2019, Kaldırım, 2020; Çakmakçı, 2021):

2.1.3.1. Basit anlama

Basit anlama taksonominin ilk basamağıdır. Metinde açıkça ifade edilmiş bilgi, düşünce ve olayları ele alan bir aşamadır. Bu aşamada hatırlama, fark etme, ayrıntıları görme, ana fikir bulma, olay sırası, karşılaştırmalar ve sebep-sonuç ilişkiler gibi alt beceriler yatmaktadır. Bu aşamanın en temel özelliği sorulan soruların cevapları metin içinde bir sözcük, ifade veya cümle olarak mutlaka bulunmasıdır. Örneğin bir paragraf ya da metinde ana fikir sorusu sorulmuşsa ana fikir bir ifade olarak doğrudan metin içinde geçiyorsa bu soru basit düzey bir sorudur.

Soruların basit düzeyde anlama olarak ifade edilmesi tek başına soruların güçlük düzeyini belirtmez. Eğer sorulan sorunun cevabına sadece bir cümle ya da paragraf okunarak değil de ancak tüm metin okunarak ulaşılabiliyorsa o soru zor bir soru olarak nitelendirilebilir. Barrett Taksonomisi ile soruların güçlük düzeylerine yönelik tahminlerde bulunulmasına rağmen asıl doğru sonucu o soru ile ilgili madde analizleri verecektir. Bu aşamadaki sorular “*Olay nerede geçmektedir? Metnin ana fikri nedir? A*

ile B'nin hangi özellikleri farklılık / benzerlik göstermektedir?olabilmesi için hangi olaylar gerçekleşmiştir? Kemalalmasını istemiştir. 5 N 1K, Ne oldu? Elif hangi paragrafta, bölümde babası ile dolaşmaya karar vermiştir? Önce ne oldu, sonra ne oldu? Daha sonra ne oldu? Neden böyle davrandı? Sonucunda ne oldu? vb.” taksonomiye örnek olarak verilebilir.

2.1.3.2. Yeniden organizasyon

Yeniden organizasyon bir metinde açıkça ifade edilmiş bilgi, düşünce ve olayın yeniden örgütlenmesi anlamındadır. Metni analiz ederek ana hatlarını belirleme, kişi, nesne ve olayların sınıflandırılması, bilgilerin sentezlenmesi ve metnin belli bir bölümünü ya da tümünü özetleyebilme becerilerini içerisinde barındırır. Bu aşamanın en belirgin özelliği bir metinle ilgili olarak sorulan soruların cevaplarının metin içinde somut olarak yer alması ancak öğrenci tarafından yeniden organize edilmesi gerekliliğidir. Basit düzeyde bir sorudan ya da aşamadan farklı olan yanı öğrencinin cevabını oluştururken yeni bir organizasyon yapmasıdır. Örneğin bir metnin özetlenmesiyle ilgili bir soruda aslında anlatılanlar metin içinde geçmektedir ancak özet öğrenci tarafından yazıldığından Barrette'e göre yeniden bir organizasyon söz konusudur.

2.1.3.3. Çıkarım yapma

Okurun ön bilgileriyle metinde ifade edilen olay ve düşüncelerin birleştiği aşamadır. Öğrenciden kişisel bilgi ve deneyimlerinden yararlanarak metinde açıkça ifade edilmemiş olay, sonuç, ana fikir, bilgi veya içeriğin kestiriminde bulunması beklenmektedir. Açıkça belirtilmemiş olay ve eylem sırası belirleme, karşılaştırmalar yapma, sebep sonuç ilişkileri kurma, tahminler yapma, mecazî dile yönelik çıkarımlarda bulunma bu aşamada ele alınan becerilerdir. Bu aşamada öğrenciler, metin içinde doğrudan ifade edilmemiş ancak metindeki ipuçlarından yararlanarak yeni bir anlam kurma sürecini işe koşmaktadırlar. Başka bir ifadeyle satırların değil satır aralarının okunması anlamını taşımaktadır.

2.1.3.4. Değerlendirme

Bu aşama, bir ölçüt üzerinden metnin karakterlerine, olaylarına, düşüncelerine yönelik değerlendirme işlemidir. Öğrenciden olgu ile görüşün, gerçek ile kurgusalın ayırmasına varması, metinde sunulan bilgilerin, yaşanan olayların gerçek hayatta geçerliliğini ve kabul edilebilirliğini sorgulayabilmeleri beklenmektedir. Ayrıca metnin değeri ve ilgi çekiciliği üzerine bir değerlendirme bu aşamada yapılmaktadır.

2.1.3.5. Tepki

Bu aşama okuduğunu anlama sürecinin son basamağıdır. Bu aşama kendisinden önceki aşamalarda ele alınan anlamının bilişsel boyutlarını da kapsamaktadır. Okuduğunu anlama becerisiyle birlikte öğrencinin; yazara, metnin bilişsel, psikolojik, duyuşsal ve estetik boyutlarına ilişkin tepkilerini açığa çıkarmayı amaçlayan bir aşamadır. Metnin içeriği, karakterleri ve yazarın diline yönelik tepkiler, metnin görselleştirilmesi bu aşamada ele alınabilecek noktalardır.

Tablo 2’de Barrett Taksonomisi ve taksonomi basamaklarına ait soru hazırlama ipuçları verilmiştir.



Tablo 2 Barrett Taksonomisi ve Soru Hazırlama İpuçları

Aşamalar	Alt başlıklar	İçerik
Basit anlama	Hatırlama /Fark etme	Bu aşamadaki sorular farklı içerik ve yapıda olsa da önemli olan her sorunun cevabına ilişkin ayrıntının metin içinde açıkça geçiyor olmasıdır. Soru karmaşık ilişkileri ayrıntıları çözümlemeye çalışsa da cevap metin içerisinde. Hikâye unsurları, karakter ve olay ayrıntılarını hatırlama. <i>Olay nerede geçmektedir? Metnin ana fikri nedir? A ile B'nin hangi özellikleri farklılık/ benzerlik göstermektedir?olabilmesi için hangi olaylar gerçekleşmiştir? Leventalmasını istemiştir. 5 N 1K, Ne oldu? Ece hangi bölümde, paragrafta annesi ile gzmeye karar vermiştir? Önce oldu, sonra oldu? Daha sonra ne oldu? Neden böyle davrandı? Sonucunda ne oldu? vb.</i>
	Sınıflama	Metnin yeniden ele alınması, düzenlenmesi olarak düşünülebilir. Metni analiz etme, sentezleme veya yeniden örgütleme demektir. İnsanlar, nesneler, mekânlar, olay ve fikirlerin kategorize veya analiz edilmesi.ya göre nasıl sınıflandırılabilir? En uygun başlık hangisi olabilir? Olay akışına göre metin kaç bölümden oluşmaktadır? Hikâyeyi kaç bölüme ayırabiliriz? Metni en iyi şekilde özetleyen cümle/ ifade hangisidir? Bu noktadan sonra ne olabilir? vb.
	Ana hatları belirleme	Metinde ifade edilmiş olay ve düşüncelerle okurun ön bilgilerinin birleştiği aşamadır. Metinde açıkça ifade edilmemiş olay, bilgi veya içeriğin kestirimidir. <i>Metnin ana fikri nedir? (açıkça metinde yoktur) Hangi olayların sonucundabaşarılı olmuştur? Hava nasıldı? Komşularıyla konuşmaktan neden çekinmiş olabilir? Metinde anlatılanları özetleyen bir cümle yaz. Paragrafların ana fikirlerini yazınız. ... olayı ile ...olayı arasında neler oldu? Mantık sırasına göre sıralayınız? Sonrasında ne olacak? A ile B arasında nasıl bir ilişki vardır? Farklı/benzerliği nelerdir? Kerem ‘ ’ cümlesini neden söylemiştir?yapmasının amacı neydi?yaptığında üzüldüğünü nereden anlayabiliriz?yı yapsaydı sonuçta ne ile karşılaşabilirdi? Levent'in tutumunu nasıl değerlendirebiliriz? Ayye 'yi en iyi anlatan özellikler hangileridir? Nasıl tanımlayabiliriz?olsaydı ne olabilirdi? ‘ ’ ifadesiyle yazar ne demek istemiştir?</i>
	Sebeup-Sonuç ilişkileri	Metne, karakterlere, olaylara, düşüncelere yönelik bir dış ölçüte göre değerlendirme işlemidir. ölçütüne göre olayı, düşüncüyü, metni nasıl değerlendirebiliriz?
	Sebeup-Sonuç ilişkileri	<i>Metinden kaç kurgusal davranış çıkarılabilir? Aşağıdakilerden hangisi bir görüşür? Gerçek hayatta nasıl karşınıza çıkabilir? ‘ ’ düşüncesine sahip olması yeterli midir? ‘ ’ hareketi gerçek hayatta geçerli bir davranış mıdır? ‘ ... ’ düşüncesinin/ davranışının doğruluğunu/ yanlışlığını nasıl değerlendirebilirsiniz? Karakteri en uygun açıklayan ifade hangisidir? Karakterin davranışını doğru/yanlış olarak nasıl değerlendirebiliriz? Yazarın amacı nedir? Karakterin davranış/tutumu hakkında ne düşünebiliriz?</i>
	Sebeup-Sonuç ilişkileri	Okurun; metne, yazara bilişsel, psikolojik, duyuşsal ve estetik tepkilerini alan aşamadır. <i>Metnin hangi bölümü ilgi çekicidir/ eğlencelidir/ sıkıcıdır? Hikâye mutlu bir sonla mı bitti? Hangi karakter daha etkileyiciydi? Hangi ifade/kelimedüşüncelerini en iyi açıklamaktadır?dan sonra nasıl hissettiler? Metni kendi cümleleriyle nasıl sonuçlandırabilirsin? Sen olsaydın ne yapardın? A ile B'yi sen konuşturmuş olsaydın ...bölümde ne demelerini isterdin? Yazarcümlesinde kullandığı hangi kavram kavram/kelime anlam için en iyidir? Yazarın kullandığı kişileştirme, kinaye, cinas... yazar nasıl bir dil kullanmıştır? Yazar ...fikirini nasıl vurgulamıştır? Metin ile ilgili bir resim yapma, vurgulu okuma, dramatize etme, hangi kelimeyi / kavramı kişileştirmek senin için daha uygundur?</i>
Yeniden organizasyon	Ana fikir	
	Yardımcı fikirler	
	Olay ve eylem sırası	
	Karşılaştırmalar yapma	
	Sebeup- sonuç ilişkileri	
	Şahıs kadrosu özellikleri	
Çıkarım yapma	Sonucuçları tahmin	
	Mecazi dile yönelik çıkarım	
	Gerçek veya kurgusal	
	Olgu veya görüş	
	Yeterlilik veya geçerlilik	
	Uygunluk	
Değerlendirme	Metnin değeri, ilgi çekiciliği, kabul edilebilirliği	
	İçerige yönelik tepki	
	Olay / karakter tepkileri	
	Yazarın diline yönelik tepkiler	
	Betimleme/ hayal	
	Tepki	

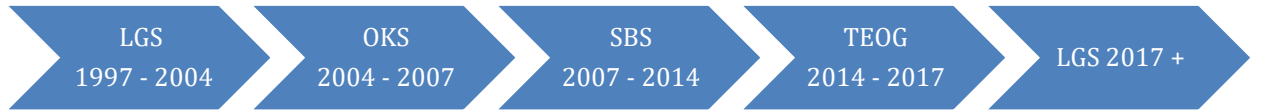
Tablo 2 incelendiğinde Barrett Taksonomisi basamak düzeylerinde ilişkin hazırlanan sorularda alt başlıklarda hangi konulara yönelik sorular sorulduğu görülmektedir. Ayrıca içerikler incelendiğinde her basamağa uygun soru örnekleri de verilmiştir.

2.1.4. Ortaöğretime Geçiş Sınavları

Her geçen gün eğitim programlarının üzerinde yapılan güncellemeler, ölçme ve değerlendirme sistemlerinde de değişimler meydana getirmektedir (Karacaoğlu, 2014). Bu değişimlerle birlikte okullara öğrencinin nasıl kabul edileceği de belirlenmektedir. Öğrencilerin meslek hayatını yakından ilgilendiren bu ortaöğretim kurumları için yapılacak olan ölçme ve değerlendirme sınavı üzerindeki değişiklikler bireyler için önem arz etmektedir (Vurucu, 2010).

Sürekli olarak artan öğrenci nüfusundan kaynaklı okulların belirli problemleriyle baş edebilmek için Millî Eğitim Bakanlığı her dönem sistemde düzeltmeler yaparak ilerlemektedir. Ortaöğretim kurumları için Liselere Geçiş Sınavı (LGS), Ortaöğretim Kurumlarına Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), Seviye Belirleme Sınavı (SBS), Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) gibi sınav sistemleri bakanlık tarafından bir süre kullanılmış ve tespit edilen sorunlar ve eksiklikler düzeltilmiş ve son olarak LGS sistemiyle devam edilmiştir (Taşkın ve Aksoy, 2018).

1997'den günümüze kadar uygulanan ortaöğretime geçiş sınavları Şekil 1'de gösterilmiştir



Şekil 1 Ortaöğretime öğrenci alımı sınavları (Güler v., 2019, s. 338).

Dünya geneline bakıldığında da ülkeler ortaöğretime geçişte farklı sistemler kullanmaktadır. Hollanda merkezi sınav uygulaması kullanırken, Japonya, Macaristan ve Güney Kore'de okul puanları ile birlikte merkezi sınavlar ve okulların özelliğine göre giriş sınavları uygulanmaktadır. Eğitimde önde gelen ülkelerden biri olan Finlandiya'da

ortaöğretime geçişte okul notları kullanılmaktayken, Almanya’da okul notlarının yanı sıra öğretmenlerin de görüşlerine bakılmaktadır. ABD ise ortaöğretime geçişte hem merkezi bir sınav hem de adrese dayalı bir sistem kullanmaktadır (Demir ve Yılmaz, 2019).

2.1.4.1 Liselere Giriş Sınavı (1997-2004)

LGS ortaöğretim kurumlarına geçişte bakanlığın ilk merkezi sistem uygulamasıdır (Bakırcı ve Kırırcı, 2018). Merkezi Sınav; resmi ve özel ortaokullar, imam hatip ortaokulları ve geçici eğitim merkezlerinin 8. sınıf öğrencilerinin fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, proje uygulayan eğitim kurumları ile mesleki ve teknik Anadolu liselerinin Anadolu teknik programlarına yerleştirilmesi amacıyla Millî Eğitim Bakanlığınca yapılan sınavlardır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018a).

LGS sisteminde kurumların eğitim öğretim alanlarındaki farklılığına göre öğrencilere ayrı ayrı sınav yapılmış ve öğrencinin yıl sonu puan ortalaması dikkate alınmamıştır (Çelik, 2015; Dinç & Akşit 2015; Duban & Arısoy, 2017; Şad & Şahiner, 2016; Uzoğlu, Cengiz ve Daşdemir, 2013). 1998 yılından 2004 yılına kadar LGS merkezi sistemi uygulanmış resmi ve özel fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, Anadolu liseleri, Anadolu teknik ve Anadolu meslek lisesi, Anadolu öğretmen lisesi, Anadolu imam hatip lisesi gibi ortaöğretim kurumları öğrencileri LGS puanlarına göre almıştır (Görmez ve Coşkun, 2015).

2.1.4.2. Ortaöğretim Kurumları Sınavları (2004-2007)

2004 yılında Millî Eğitim Bakanlığı LGS’yi kaldırmış ve yerine OKS sistemini uygulamaya geçirmiştir. Bu yeni sisteminin önceki uygulamadan en önemli farkı, farklı alanlardaki tüm sınavları tek bir yerde toplaması olmuştur (Gür vd. 2013). Eğitim – öğretim yılı sonunda 120 dakikalık bir sürede ve tek oturum halinde uygulanmıştır. OKS’de öğrencilere altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf müfredatlarından Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik ve Fen Bilgisi derslerini içeren 100 soru sorulmuştur (Bakırcı ve Kırırcı, 2018).

OKS telafisi olmayan bir sınavdır. Bu durum sınav stresini artırmış, öğrenci ve velilerin psikolojik durumlarını ve sosyal yaşantılarını olumsuz etkilemiş, öğrenci başarılarını doğru bir biçimde ölçmemiştir. Öğrencilerin dersane gibi okul dışı kaynaklara yönelmesine sebebiyet vermiş, eğitimde fırsat eşitsizliğine yol açmıştır (Millî

Eğitim Bakanlığı, 2010). Öğrenci bilgilerini yeterli derecede ölçemediğinden dolayı ve bazı olumsuzluklar yaşayan öğrenciler için telafisi olmayan bu sistem yetersiz bulunmuş, bakanlık tarafından değişikliğe gidilmiştir.

2.1.4.3. Seviye Belirleme Sınavı (2007-2014)

Seviye Belirleme Sınavı (SBS), Millî Eğitim tarafından 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerine eğitim-öğretim gördüğü yılın derslerinin kazanımlarını ne derece elde ettiğinin ölçülmesi amacıyla dönem bittikten sonra yapılan merkezi sistem sınavıdır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2007). SBS Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Sistemi (OGES)’nin değerlendirme unsuru olarak tanımlanmıştır. SBS’nin de bağlı olduğu OGES, MEB tarafından “İlköğretimde öğrenci performansını daha doğru ve çok yönlü olarak ölçen, ilköğretim düzeyinde sürdürülen eğitim ve öğretimin temel ruhu ile bağdaşan ve ortaöğretim kurumlarına doğru yönlendirilmiş geçişler için zemin sağlayan yeni bir model” olarak tanımlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2007).

OGES, SBS puanı ve yılsonu başarı puanlarının dikkate alındığı bir geçiş modelini öngörmüştür (Millî Eğitim Bakanlığı, 2010). 6, 7 ve 8. sınıflarda gerçekleştirilen SBS uygulaması 2010 yılında MEB tarafından kademeli olarak yürürlükten kaldırılarak sınavın yalnızca 8. sınıfta yapılmasına karar verilmiştir (Eğitim Araştırma ve Geliştirmesi Daire Başkanlığı [EARGED], 2010). SBS’de okullarda verilen derslerden Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve Yabancı Dil yer almaktadır. Bu derslere ve sınıf seviyelerine göre madde dağılımı Tablo 3’te gösterilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2010).

Tablo 3 SBS Sorularının Dağılımı

Dersler	Soru Sayıları		
	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Türkçe	19	21	23
Matematik	16	18	20
Fen ve Teknoloji	16	18	20
Sosyal Bilgiler	16	18	20
Yabancı Dil	13	15	17
Toplam	80	90	100

2.1.4.4. Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (2014-2017)

Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG), ilköğretim 8. sınıf öğrencilerine birinci ve ikinci dönemde öğrencilerin ikinci sınavlarının karşılığı olarak uygulamaya alınmıştır (Bakırcı ve Kırıcı, 2018). Öğrenciler Türkçe, Sosyal Bilimler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Matematik, Fen Bilimleri ve İngilizce olmak üzere 6 ayrı dersten TEOG kapsamında sorumlu tutulmuşlardır. Her ders için 20 çoktan seçmeli soru öğrencilere yöneltilmiştir. Puanlamada hem yapılan TEOG sınavı dikkate alınmış hem de öğrencilerin 6, 7, ve 8. sınıflarda elde ettikleri not ortalamaları dikkate alınmıştır. Bazı nedenlerden dolayı sınava giremeyen öğrencilere mazeretlerini belirtmeleri halinde tekrar sınav hakkı verilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2014a).

Millî Eğitim Bakanlığı TEOG sistemine geçişindeki amaçlarını aşağıdaki gibi açıklamıştır;

- Öğrenci, öğretmen ve okul ilişkisini güçlendirmek,
- Başarı değerlendirmesini sürece yaymak,
- Eğitim sürecinde öğretmenlerin ve okulun rolünü daha etkin kılmak,
- Ülke çapında müfredatın eş zamanlı uygulanmasını sağlamak,
- Okul dışı eğitim kurumlarına yönelik ihtiyacı azaltmak,
- Telafi imkânı sağlayarak tek sınavdan kaynaklanan olumsuzlukları azaltmak,
- Sınav kaygısını sürece yayarak azaltmak,
- Öğretim programlarının uygulanmasını ve öğrenci kazanımlarını objektif bir şekilde izlemek ve değerlendirmek,
- Öğretmenin mesleki performansını artırmak,
- Öğrencilerin okula devamsızlığını en aza indirmek,
- Orta ve uzun vadede öğrencinin ders dışı sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif faaliyetlerini değerlendirmek (Millî Eğitim Bakanlığı, 2014b, ss. 4-6).

Ancak bu sistem de TEOG puanı olmadan liselere girişin mümkün olmadığı ve tüm öğrencilerin sınava girmek zorunda kalarak sınav stresi yaşadığı gerekçesiyle 3 Ekim 2017 tarihinde kaldırılmış ve yerine 14 Şubat 2018 tarihinde Liselere Geçiş Sistemi (LGS) adında yeni bir ortaöğretime geçiş sistemi uygulamaya konulmuştur. (Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, 2018).

2.1.4.5. Liseye Geçiş Sınavı (2017-)

TEOG sisteminin kaldırılmasıyla birlikte yerine eski sistemleri anımsatan ve günümüzde de uygulaması devam eden LGS sistemi getirilmiştir. MEB'in bu yeni sistemi iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada nitelikli okullara öğrenci seçiminde sınav puanlarıyla yerleştirme yapılırken; ikinci aşama sınava hiç girmeyen ya da sınavda yeterli başarıya ulaşamayan öğrencilerin ikamet ettikleri adrese en yakın ortaöğretim kurumuna yerleştirilmesidir (Vural, 2020). Sınav puanıyla öğrenci seçimi yapan belirli okullara girebilmek için öğrencinin %10'luk kısmın içinde yer alması gerekmektedir (Gün ve Kaya, 2018).

Yeni sınav sistemiyle birlikte gelen değişimlerden biri de sınavda her alan için öğretim programlarında belirlenen kazanımlar esas alınarak öğrencinin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme becerisi geliştirme, yorumlama, problem çözme ve benzeri becerilerini ölçecek nitelikte soruların yer alacağı belirtilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018b). Bu sistemde kullanılan soru tipi, öğrencilerin okullarda yapılan yazılı sınav sorularından ve daha önceki merkezi sınav sistemlerinde yöneltlen sorulardan oldukça farklıdır. Bu durum öğrenci üzerinde soruların zor olduğu kanısı uyandırmaktadır (Kablan ve Bozkuş, 2021).

LGS' de yer alan soruların derslere dağılımı Tablo 4'te gösterilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018a).

Tablo 4 LGS Soru Dağılımları

BİRİNCİ BÖLÜM

Tablo 5 Sözel Alan

Alt Testler	Soru Sayısı
Türkçe	20
T.C. İnkılâp Tarihi	10
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	10
Yabancı Dil	10
Toplam	50

İKİNCİ BÖLÜM

Tablo 6 Sayısal Alan

Alt Testler	Soru Sayısı
-------------	-------------

Matematik	20
Fen Bilimleri	20
Toplam	40

2.1.4. Sınavlarda Kullanılan Soru Tipleri

Çetin (2020: 128) maddeleri açık uçlu ve seçme gereken maddeler olmak üzere iki ana gruba ayırmıştır. Açık uçlu maddeler, öğrencinin yanıtı kendi oluşturması gereken kısa veya uzun yanıtli maddelerdir. Seçme gereken maddeler ise doğru-yanlış, eşleştirme ve çoktan seçmeli maddelerdir.

Ölçme ve değerlendirme için kullanılan başlıca soru tipleri birçok bilim insanı tarafından açık uçlu sorular, boşluk doldurmalı sorular, kısa cevaplı sorular, doğru-yanlış maddeleri, eşleştirme soruları ve çoktan seçmeli sorular olarak sınıflandırılmıştır (Özçelik, 2016; Göçer, 2018; Güler, 2019; Turgut ve Baykul, 2019; Yurdakul, 2020).

2.1.4.1. Açık Uçlu Sorular

Göçer (2018: 290) açık uçlu soruları uzun cevap gerektiren sorular olarak tanımlamıştır. Bu sınav tipinin diğer soru tiplerine göre daha kolay hazırlandığını belirtmiş ve Türkçe dersi için daha uygun olduğunu ifade etmiştir. Bu soru tipinin üst düzey bilişsel becerileri ölçtüğünü ifade etmiştir. Ancak bu sorularının nesnel olarak değerlendirilmesinin daha zor olduğunu da eklemiştir. Özçelik (2016: 125) uzun cevaplı soruların kısa olmamasından ötürü cevapların bir yere kadar doğru geri kalan kısmının yanlış olabileceğini belirtmiştir. Bu nedenle bu tip soruların değerlendirilmesinde öznelliğin sorun yaratabileceğini ifade etmiştir. Cevabı sınırlamadaki zorluk, kapsam geçerliliğinin, güvenilirlik ve geçerliğin düşük olmasını bu tip soruların eksiklikleri olarak tanımlamıştır.

Turgut ve Baykul (2019: 146) ise bu soru tipini üç veya beş sorunun sorulduğu, öğrencinin bunları belirli bir sürede cevaplandırmasının istendiği sınavlarda kullanılan bir soru tipi olarak tanımlamıştır. Cevaplayıcının bağımsızlığı, puanlayıcının yanlılığı, cevapların yazılı ve uzun olması gibi nedenlerden ötürü bu soru tipinin olduğu sınavlarda güvenilirlik ve geçerlilik gibi sorunların olduğunu ifade etmişlerdir. Güler (2019: 65) bu soru tipini öğrencilerin cevapları kendilerinin verdiği soru tipi olarak tanımlamıştır. Cevaplamadaki öğrenciye verilen özgürlük güvenirliliği artırırken cevaplayıcının puanlarının karşılaştırılamamasının güvenirliliği düşürdüğünü ifade etmiştir. Bu soru tipinde az sayıda sorunun sorulabilmesinin de kapsam geçerliliğini düşürdüğünü

eklemiştir. Yurdakal (2020: 417) bu soru tipini üst düzey bilişsel becerileri ölçmek için kullanılabilecek soru tipi olarak görmektedir.

2.1.4.2. Boşluk Doldurmalı Sorular

Göçer (2018: 292) bu soru tipinin, eksik soru kipinde çoktan seçmeli soru tipinde (boşluğu tamamlayan ifade hangisidir) sorularına benzediğini ifade etmiştir. Ancak bu soru tipinde seçeneklerin bulunmayışından ve cevaplayıcıdan ifadelerin tamamlanması istendiğinden bu soru tipini ayırmıştır. Bu soru tipinin alt düzey bilişsel becerileri ölçtüğünü belirtmiştir. Özçelik (2016: 128) boşluk doldurmalı soruların kısa cevaplı sorular içerisine yerleştirilebileceğini belirtmiştir. Güler (2019: 68) ise boşluk doldurmalı soruları kısa cevaplı sorular sınıfına sokmuştur. Bu soru tipinin alt düzey bilişsel basamakların ölçülmesinde kullanılabileceğini belirtmiştir. Yurdakal (2020: 416) da bu soru tipinin ancak bilgiye dayalı becerilerin ölçülmesinde kullanılabileceğini ifade etmiştir.

2.1.4.3. Kısa Cevaplı Sorular

Turgut ve Baykul (2019: 165) kısa cevaplı soruları; bir kelime, bir rakam, bir ifade ya da en çok bir cümle ile cevaplanan maddeler olarak kabul etmişlerdir. Cevaplayıcının cevabı seçmek yerine kendi yazması istendiğinden bu soru tipini çoktan seçmeli soru tipinden ayırmaktadırlar. Bu soru tipinin cevaplandırılmasının uzun cevaplı sorulara göre daha kolay olduğunu belirtmiş ancak tamamen nesnel olmadığını ifade etmişlerdir. Göçer (2018: 292) ise benzer bir tanım yaparak bir kelime veya birkaç cümle ile yanıtlanabilen maddeler olarak tanımlamıştır. Hazırlanması zor ancak cevaplanması kolay ve objektif olan soru tipi olarak belirtmiştir. Bu soru tipinde orta ve üst düzey bilişsel becerilere yönelik soruların sorulabileceğini ifade etmiştir.

Özçelik (2016: 128) kısa cevaplı soruları, uzun cevaplı sorulardan kaynaklı endişeleri ortadan kaldıran bir soru tipi olarak belirtmiştir. Cevaplarının kısa olması sebebiyle bu tarzda çok sayıda soru sorulabildiğini ve bunun da kapsam geçerliğini arttırdığını anlatmıştır. Ayrıca cevaplandırmadaki kolaylığın ise güvenilirlik özelliğini arttırdığını belirtmiştir. Özçelik (2016: 32) bu soru tipinde öğrencilerin bilgilerini aynen tekrar etmek yerine yeniden düzenlemesi, özetlemesi gerektiğini ifade etmiştir. Soruların bu özelliğinden ötürü bu tip soruların Barrett Taksonomisi'ndeki *yeniden organizasyon* basamağına karşılık geldiğini söylemek mümkündür. Güler (2019: 69) bu soru tipini değerlendirmenin çoktan seçmeli sorulara göre daha öznel olduğunu belirtmiştir.

Yurdakal (2020: 417) ise bu soru tipini alt düzey bilişsel becerileri ölçmek için kullanılabilecek bir soru tipi olarak görmektedir.

2.1.4.4. Doğru Yanlış Soruları

Göçer (2018: 296), bu soru tipini iki seçenekli soru tipi olarak tanımlamıştır. Şans başarısının yüksek olduğu bu soru tipinin cevaplandırmanın kolay olması sebebiyle küçük sınıflarda bile kullanılabileceğini belirtmiştir. Özçelik (2016: 134) doğru / yanlış sorularının sorulduğu testleri doğru/yanlış sorusu olarak tanımlamıştır. Bu soru tipinde cevaplayıcı kendine verilen önermenin doğruluğunu veya yanlışlığını sorgular. Özçelik (2016: 134), şans başarısının yüksek olmasını bu soru tipinin yaygın olarak kullanılmayışının nedeni olarak açıklamıştır. Ancak değerlendirmenin nesnel olması, çok sayıda soru sorulabilmesi ve küçük yaş gruplarına bile uygulanabilmesi bu soru tipinin avantajı olarak kabul edilir.

Turgut ve Baykul (2019: 175) bu soru tipini sınıflama gerektiren soru tipi olarak tanımlamışlardır. Bu soru tipinde soru yerine madde ifadesinin daha doğru olacağını belirtmişlerdir. Bu soru tipini verilen önermenin doğru veya yanlış olarak sınıflandırılmasının istendiği soru tipi olarak ifade etmişlerdir. Bu soruların olduğu sınavlar önermelerin bazen doğru bazen de yanlış olarak verildiği sınavlardan oluşur. Bu soru tipinin değerlendirmesi nesneldir ancak şans başarısı yüksektir. Güler (2019: 70) doğru yanlış test maddelerinin soru cümlelerinden oluşmadığını belirtmiştir. Cümlelerin doğruluğu veya yanlışlığı net olan önermelerden oluştuğunu ifade etmiştir. Bu soru tipinin alt düzey bilişsel basamakları ölçmek için kullanılabileceğini belirtmiştir. Yurdakal (2020: 415) ise bu soru tipinin ancak diğer ölçme araçlarıyla birlikte kullanılabileceğini ifade etmiştir.

2.1.4.5. Eşleştirme Soruları

Göçer'e (2018:297) göre bu sorular iki sütunda verilen öncül ve seçeneklerin birbiriyle eşleştirildiği soru tipidir. Bu soru tipinde çok sayıda kazanımın tek soruda değerlendirmesi mümkündür.

2.1.4.6. Çoktan Seçmeli Sorular

Göçer (2018: 299) bu soru tipini cevaplayıcıya sunulan dört veya beş seçenekten doğru olanın belirlenmesi istenen soru tipi olarak tanımlamıştır. Bu soru tipi konu kapsamı ve güvenilirlik açısından iyi bir soru tipidir. Özçelik (2016 :141) çoktan seçmeli soru tipinde soru hazırlama kriterlerine uyulduğu takdirde bir eksikliğin olmadığını

belirtmiştir. Bu tip soruların hazırlamasında uygun hazırlık ve eğitim gerekmektedir. Bu sayede bu soru tipinde hemen hemen her bilişsel yeterliliğe uygun soru sorulabilir.

Turgut ve Baykul (2019: 175) soru yazarının alanına hâkim olması ve soru yazma konusunda uygun eğitimle teknik beceriye sahip olması durumunda Bloom Taksonomisi'ndeki yaratma basamağı hariç her basamağa uygun soru sorulabileceğini belirtmiştir. Çoktan seçmeli sorulardan oluşan testlerin ölçme ve değerlendirme ilkelerine uyulduğu takdirde diğer test türlerine göre daha yüksek güvenirlik ve geçerliğe sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Güler (2019: 71) bu soru tipini cevabın cevaplayıcı tarafından değil soruyu soran tarafından seçenekler içerisinde verildiği soru tipi olarak tanımlamıştır. Bu sebeple bu soru tipinin üst düzey bilişsel becerileri ölçme açısından yetersiz olduğu görüşündedir. Yurdakal (2020: 411) çoktan seçmeli sorularda şans başarısını düşürmek için hata düzeltme formülünün kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Buna göre seçenek sayısından bir eksilterek kalan seçenek sayısı kadar yanlış sorunun bir doğru cevabı götürmesi şans başarısını düşürür. Yurdakal (2020: 413-414) da eğer uygun ölçütlere göre soru hazırlanmazsa bu soru tipinin üst düzey bilişsel becerileri ölçemeyeceğine inanmaktadır.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bozkırlı (2023) yaptığı yüksek lisans tezinde Hollanda'da bulunan iki dilli öğrenciler için hazırlanmış metne dayalı Türkçe sınavlarındaki soruları Barrett Taksonomisi'ne göre değerlendirmiştir. Soruların metinsellik ölçütlerine uygun olmasına rağmen çoğunluğunun *Basit Anlama* düzeyinde olduğunu tespit etmiştir.

Kolçelik (2023) yüksek lisans tezinde LGS Türkçe sorularını eğitim paydaşlarının gözünden değerlendirmiştir. Araştırmasında Türkçe dersindeki başarı düzeylerinin diğer derslerdeki başarıyı da etkilediğini belirlemiştir. LGS'deki Türkçe sorularının üst düzey düşünme becerilerine hitap edilen sorular olduğunu ortaya koymuştur.

Oğuztekin ve Bektaş (2023) yaptıkları çalışmada LGS fen sorularını Bloom Taksonomisi düzeylerine göre incelemiştir. Yaptıkları çalışmada soruların üst düzey basamaklarda yer aldığı ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar basamaklar arasında daha dengeli bir dağılım yapılmasını önermişlerdir.

Polat ve Başaran (2023) yaptıkları çalışmada Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarında yer alan 5. ve 6. sınıflardaki okuma metinlerinin sorularını incelemişlerdir. İnceleme sonucunda 5. sınıf düzeyindeki soruların cevaplarının daha çok metin içinde bulunduğunu 6. sınıf düzeyinde ise metin dışı sorular bulunduğunu tespit etmişlerdir. Yaptıkları çalışmaya göre her iki sınıf seviyesinde de soruların Bloom Taksonomisi'nin alt düzey basamaklarında yer aldığı belirlenmiştir.

Hançer ve Özmen (2022) yaptıkları çalışmada LGS'de sorulan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularını Yenilenmiş Bloom Taksonomisi sorularına göre incelemişlerdir. Çalışma sonunda bu derse ait soruların taksonominin alt düzey basamaklarında yer aldığını ortaya koymuşlardır.

İltar ve Karataş'ın (2022) çalışmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde kullanılan C1 seviyesi soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisi düzeylerine göre incelenmiştir. Çalışma sonunda soruların büyük çoğunluğunun alt düzey basamaklarda yer aldığını tespit edilmiştir.

Sosyal ve Güngör (2022) yaptıkları çalışmada LGS'de dil bilgisi sorularının gerekliliği üzerine Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini almışlardır. Çalışmada LGS'de dil bilgisi sorularının oldukça yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcı öğretmenler Türkçe sorularının %30'unun dil bilgisi sorularından oluşması gerektiği görüşündedir.

Öner (2022) TEOG'tan LGS'ye geçiş sürecinde branş öğretmenlerinin deneyimlerini incelenmiştir. Türkçe öğretmenlerinin de bulunduğu araştırma grubunda öğretmenlerin LGS'yi oldukça zor bulduğu ve bu sebeple olumsuz bir bakış açısına sahip olduğunu belirtmiştir.

Usta (2022) farklı branşlardaki öğretmenlerin üst düzey soru yazma becerilerini geliştirmek için bir eylem araştırması yapması yapmıştır. Soru düzeylerini belirlemede Bloom Taksonomisi'ni kullanmış ve araştırmada eğitim sonrası öğretmenlerin büyük bir gelişim gösterdiğini ortaya çıkarmıştır.

Ülger, Ar ve Sarioğlu (2022) yaptıkları çalışmada soru yazma eğitimine katılan fen bilgisi öğretmenlerinin bağlam temelli soru kullanma durumlarını incelemişlerdir. Öğretmenlerin yazılı kağıtları incelenmiş ve çalışma sonunda öğretmenlerin bağlam temelli sorular kullanmadıkları görülmüştür.

Üzümcü ve İpek'in (2022) yaptıkları çalışmada LGS'de sorulan matematik soruları ve soruların kazanımları Yenilenmiş Bloom Taksonomisi boyutlarına göre incelenmiştir. Çalışmada soruların üstbilişsel basamaklarda yer almasına rağmen kazanımların alt düzey basamaklarda yer aldığı ortaya çıkmıştır.

Yurtbakan (2022) yaptığı çalışmada ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yazdıkları soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelemiştir. Çalışmada soruların büyük çoğunluğunun *Hatırlama* düzeyinde olduğu ortaya çıkmış, 4. sınıf öğrencilerinin az da olsa 3. sınıf öğrencilerine göre daha fazla her düzeyde soru yazabildiği belirlenmiştir.

Altun (2021) yüksek lisans tezinde 8.sınıf Türkçe kitabındaki tema sonu değerlendirme sorularını PISA okuma becerileri yeterlilik düzeylerine ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi basamak düzeylerine göre değerlendirmiştir. Çalışma sonucunda tema sonu soruların her iki ölçüte göre de uygun olmadığını ve alt düzey sorulardan oluştuklarını ortaya koymuştur.

Atay (2021) yüksek lisans tezinde Türkçe ve T.C. İnkılâp Tarihi derslerine ait LGS'de sorulan beceri temelli sorulara yönelik öğretmen görüşlerini değerlendirmiştir. Çalışma sonucunda her iki derste de beceri temelli soruların amacına hizmet ettiği ortaya çıkmıştır. Çalışma sonunda bu tip soruların öğretmenleri kendilerini gelişime ve değişime ittiği belirlenmiş, öğrenciler için okuma alışkanlığı ve akademik başarı gibi kavramların önem kazandığı tespit edilmiştir.

Çakmakçı (2021) yaptığı yüksek lisans tezinde İstanbul'da görev yapan 108 sınıf öğretmeninin ürettiği soruları Barrett Taksonomisi'ne göre değerlendirmiştir. Nitel araştırma yöntemlerini kullandığı tezinde sınıf öğretmenlerinin hazırladıkları soruların düşük düzeyde olduğunu tespit etmiş, hazırlanan soruların derslere bağlı olarak farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Kaya (2021) hazırladığı yüksek lisans tezinde 2018 Türkçe öğretim programının kazanımlarıyla 2019 LGS Türkçe sorularının uyumunu kontrol etmiştir. Yaptığı çalışmada dinleme ve konuşma öğrenme alanlarında hiç soru sorulmadığını, yazma alanında ise sınırlı sayıda soru sorulduğunu tespit etmiştir. Sorularının büyük çoğunluğunun okuma öğrenme alanına ait olduğunu ortaya koymuştur.

Özgül ve Polat (2021) yaptıkları çalışmada ilköğretim matematik öğretmeni adaylardan öğretim programındaki kazanımları Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre

analiz etmelerini daha sonra ise taksonominin basamaklarına uygun soru yazmalarını istemişlerdir. Yaptıkları çalışma sonucunda öğretmen adaylarının üst düzey bilişsel beceri gerektiren sorular yazmada sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Kaldırım (2020) yaptığı doktora tezinde 7. sınıf öğrencilerine yarı deneysel yöntemle Barrett Taksonomisine Dayalı Öğretim Programı uygulamış, programın sonuçlarını nicel veri analiz yöntemleriyle analiz etmiştir. Çalışma sonucunda uygulanan öğretim programı sonucunda anlamlı değişiklik tespit etmiştir.

Özyalçın ve Kana (2020) yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin hazırladıkları metin altı soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisi düzeylerine göre incelemişlerdir. Çalışma sonucunda soruların taksonominin alt basamağında bulunduğunu, yaratma basamağı gibi üst düzeylerde hiç soru bulunmadığını ortaya çıkarmışlardır.

Yılmaz (2020) yüksek lisans tezinde 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki soruları ve 8. sınıf öğrencilerinin yazdıkları soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisi düzeylerine göre değerlendirmiştir. Çalışma sonucunda hem öğrencilerin hem de kitabın sorularının alt düzeylerde olduğu ortaya çıkmıştır.

Vural (2020) yaptığı yüksek lisans tezinde 2010 -2020 yılları arası liselere geçiş sınavlarında kullanılan Türkçe sorularını Yenilenmiş Bloom Taksonomisi düzeylerine göre değerlendirmiştir. Yaptığı çalışmada Türkçe sorularının Taksonominin alt düzeylerinde bulunduğunu tespit etmiştir.

Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan'ın (2019) çalışmasında Barrett Taksonomisi'ne göre Türkçe ders kitaplarındaki metne yönelik anlama soruları incelenmiştir. Metinlerin yarısının öyküleyici metin türünde olduğu ve metne dayalı sorulan soruların çoğunluğunun bu tür ile ilişkili olduğu görülmüştür. Barrett Taksonomisi'ne göre metin sorularının büyük çoğunluğunun basit anlama düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Barrett Taksonomisi'nin diğer basamaklarında yer alan soru oranının az olduğu belirlenmiştir.

Özyalçın (2019) hazırladığı yüksek lisans tezinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin soru yazma becerilerini Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirmiştir. Yaptığı çalışmada öğretmenlerin alt düzey bilişsel basamaklarda sorular yazdığı tespit edilmiştir.

Cumhur, Çavdar ve Polat (2018) matematik ve fen bilimleri öğretmen adaylarının oluşturdukları soruları Bloom Taksonomisi basamaklarına göre değerlendirmişlerdir. Çalışmada öğretmen adaylarının basamaklar arası ayrımı yapamadıkları ortaya çıkmıştır. Fen bilimleri öğretmen adaylarının matematik öğretmeni adaylarına göre daha uygun sorular yazabildiği ortaya çıkmıştır.

Demir ve Altun (2018) formasyon eğitimi alan matematik öğretmen adaylarının soru yazma ve seçme becerilerini geliştirmek için bir öğretim etkinliği gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin soru yazma ve seçme becerilerinin geliştiğini gözlemleyip ilgili faaliyetin lisans eğitimine de dahil edilmesini önermişlerdir.

Kocaarslan ve Yamaç'ın (2018) çalışmasında Türkçe dersi sınavlarında sınıf öğretmenlerinin sordukları metne dayalı sorular, Barrett Taksonomisi'nden türetilen Day ve Park (2005) Taksonomisi kullanılarak incelenmiştir. Benzer düzeylerin yer aldığı bu taksonomiye dayalı araştırmada sınıf öğretmenlerinin hazırladıkları metin sorularının ağırlıklı basit anlama düzeyinde yer aldığı belirlenmiştir. Yeniden organize etme, kişisel tepki ile tahmin yürütme düzeylerinde soru sayısının az olduğu ayrıca değerlendirme ile çıkarım yapma düzeylerinde hiç soru sorulmadığı görülmüştür. Araştırmada soru cevaplarının büyük bir bölümünün metinde bulunduğu bu soruların fazla bir zihinsel çaba harcamadan hatırlama yoluyla cevaplanabilecek türden sorular olduğu tespit edilmiştir. Bunlardan farklı olarak öyküleyici metinlerde daha çok anlamaya yönelik sorular bulunduğu ve sınavlarda cevabı kısa olan soruların tercih edildiği belirlenmiştir.

Aktaş (2017) Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının farklı metin türlerinde soru yazma becerilerini değerlendirmiştir. Öğretmen adaylarına şiir ve hikâye türlerine yönelik sorular yazdırılmış ve bur sorular Yenilenmiş Bloom Taksonomisi düzeylerine göre değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının üst düzey bilişsel beceri gerektiren sorular yazmada yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır.

Dellinges ve Curstis (2017) yaptıkları çalışmada dış hekimliği fakültesi öğretim görevlilerine onların çoktan seçmeli soru yazım becerilerini geliştirmek için kısa süreli kurs vermişlerdir. Yaptıkları çalışmada öntest sontest uygulamış ve anlamlı farklılık tespit etmişlerdir.

Yazıcı'nın (2017) çalışmasında, Türk Dili ve Edebiyatı dersi kapsamında farklı metin türleri kullanılarak okuma-anlama etkinliklerinin (Metni Anlama ve Çözümleme, Eleştirel Okuma) çoğunlukla sorularla gerçekleştirildiğinden bahsedilmiştir. Bu çalışmada, metinlere yönelik kullanılan soruların; etkili ve anlamlı öğrenme aracına dönüştürülerek üst düzey bilişsel becerileri geliştirmesinde işlevsellik kazanmasını sağlayan nitelikler belirlenmeye çalışılmıştır. Metin dışı bağlantılar kurulmasını sağlayacak soruların öneminden bahsedilip metin, etkinlik ve soru örnekleri verilmiştir.

Ateş, Güray, Döğmeci ve Gürsoy'un (2016) çalışmasında öğretmenlerin sınıfta sordukları sorular ile öğrencilerin oluşturduğu sorular Barrett Taksonomisi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin sınıfta düşük düzeyde yer alan sorular sorma eğiliminde oldukları, öğretmenlerin sordukları soruların öğrencilerin düşünme düzeylerini etkilediği ve öğrencilerin de öğretmenlerin sordukları sorulardan daha üst düzey sorular soramadıkları belirlenmiştir.

Çetinkaya (2016) yaptığı yüksek lisans tezinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının soru yazma becerilerini Bloom Taksonomisi kullanarak incelemiştir. Araştırmada katılımcıların taksonominin uygulama ve değerlendirme basamaklarında soru yazma becerisine sahip olmadığı görülmüştür.

Rush, Rankin ve White (2016) yaptıkları çalışmada madde yazma kusurlarının ve madde karmaşıklığının sınav madde zorluğu ve ayırt etme değeri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Sağlık fakültesinde kullanılan yazılı sorularının incelendiği çalışmada üst düzey bilişsel becerilere yönelik soruların ayırt ediciliğinin daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Abdulghani vd. (2015) yaptıkları çalışmada fakülte öğretim görevlilerinin çoktan seçmeli soru yazım becerilerini geliştirmek için hazırlanan uzun süreli eğitim programının etkisini ölçmüşlerdir. Eğitimde soruların düzeyleri Bloom Taksonomisi basamaklarına göre belirlenmiştir. Üniversitede sağlık fakültesinde işe yeni başlayan öğretim görevlilerinin deney ve kontrol gruplarını oluşturduğu çalışmada eğitim sonunda deney ile kontrol grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Demir (2015) yaptığı doktora tezinde PISA sonuçlarından ortaya çıkan ulusal performans düşüklüğünden hareketle matematik öğretmeni adaylarının matematik

okuryazarlığı soru yazma süreç ve becerilerini geliştirmek için öğretim programı tasarlamıştır.

Göçer'in (2014) çalışmasında 43 ortaokulda 49 farklı Türkçe yazılı sınav kağıdı Barrett Taksonomisi'ne uygun olarak incelenmiştir. Çalışma sonucunda okullarda uygulanan yazılı sorularının çoğunluğunun basit anlama düzeyinde sorulardan oluştuğu ortaya çıkmıştır. Yeniden organizasyon basamağına ait yeterince sorunun bulunmadığı ve Barrett Taksonomisi'nin seviyeleri arasında soru dağılımının dengeli olmadığı belirlenmiştir.

Gürbüz (2014) yüksek lisans tezinde PISA matematik okuryazarlık öğretimi tasarlamış, bunun ilköğretim matematik öğretmen adaylarının soru yazma becerilerine etkisini belirlemiştir. Yaptığı çalışma sonucunda öğretmen adaylarının okuryazarlık düzeylerinde ve soru yazma becerilerinde anlamlı bir artış gözlemlenmiştir.

Abu Humos (2012) çalışmasında Filistin'de 12. sınıf düzeyi için hazırlanmış İngilizce ders kitabındaki soruları Barrett Taksonomisi'ne göre değerlendirmiştir. Çalışma sonucunda soruların %60'ının basit anlama düzeyinde olduğunu ve soruların düzeylere uygun olarak dengeli dağılım göstermediğini ortaya koymuştur.

Iramaneerat (2012) yaptığı çalışmada madde yazım kusurlarının ve karmaşıklığının madde zorluk ve ayırt edicilik değerleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Sağlık fakültesi sınavlarında kullanılan 1925 soru incelenmiş ve madde yazım kusurlarının soruların zorluk ve ayırt ediciliklerini olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Yeşilyurt (2012) öğretmen adaylarının bilişsel alanla ilgili soru yazma durumlarını değerlendirmiştir. Tarama modeli kullanılan araştırmada öğretmen adaylarının alt düzey bilişsel alanlara yönelik soru yazma yeterliliklerinin üst düzey alanlara göre daha fazla olduğu görülmüştür.

Yıldırım'ın (2012) çalışmasında Barrett Taksonomisi hakkında genel bilgiler verilmiştir. Taksonominin bir tanıtımı olarak değerlendirilebilecek bu çalışmada sorular sormanın hem öğretmenlerin öğrencilerini anlama becerileri yönünden değerlendirmeleri sağlayacağı hem de öğrencilerin kendi becerilerini izleyebileceği belirtilmiştir.

Aydemir ve Çiftçi (2008) yaptıkları çalışmada edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerilerini değerlendirmişlerdir. Öğretmen adaylarından üç farklı metin türüne yönelik Bloom Taksonomisi düzeylerine uygun soru yazmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerilerine yönelik soru sorma becerilerini tam olarak kazanamadıkları ortaya çıkmıştır.

İlgili araştırmalar incelendiğinde LGS Türkçe sorularının eğitim paydaşlarına göre zor bir sınav olduğu görüşü ortaya çıkmaktadır. LGS’de sorulan diğer alanlar yapılan çalışmalarda soruların üst düzey bilişsel becerilerine hitap ettiği görülmektedir.

Türkçe alanında yapılan çalışmalar, öğretim materyallerindeki soruların alt düzey becerilere hitap ettiğini göstermektedir. Hem anadil hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan öğretmen ve öğreticilerin soru yazma eğitime ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Diğer alanlarda yapılan soru yazma eğitimlerinin başarılı olduğu görülmüştür. İlgili araştırmalar sonucunda benzer bir çalışma ihtiyacının Türkçe öğretmenleri için de gerekli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, deseni, evreni, örnekleme, veri toplama süreci ve araştırmadan elde edilen verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

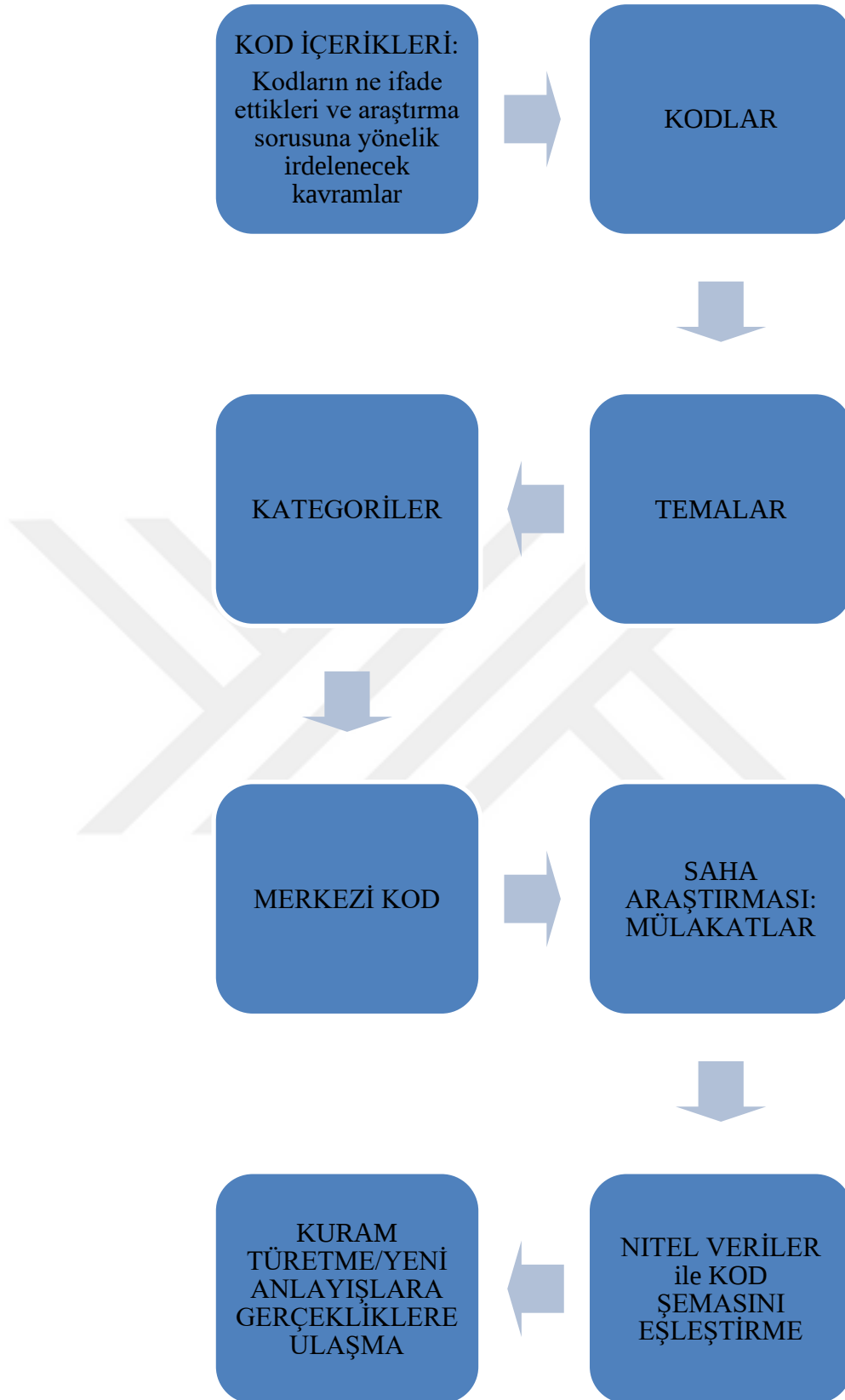
3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma için çeşitli tanımlar mevcuttur. "Nitel araştırma, olayları ve olguları anlama ve derin analizler yapma amacıyla yürütülen araştırmalardır" (Tutar ve Erdem, 2020: 61).

Nitel araştırma, sosyal ve bireysel sorunlar ile bu problemlerle ilişkili insan veya gruplar üzerine yoğunlaşan araştırma problemi/problemleri ile başlar. Araştırma konusu üzerinde çalışabilmek için var olan nitel araştırma yöntemleri ya da yaklaşımlarından biri kullanılır. Bu yöntem veya yaklaşım baz alınarak veriler toplanır, tümevarım hedefine uygun olarak veriler analiz edilir. Araştırma konusuna ilişkin temalar ve modeller oluşturulur. Araştırma sonucunda katılımcıların tepkileri, bunlara araştırmacının karşı tepkisi, problemin geniş çaplı bir tanımı ve bu problem hakkındaki yorumlar yazılacak rapor ve sunumda yer almalıdır. Yazılacak bu rapor, problemin çözümüne yönelik bir şeyler yapılabilmesi için harekete geçirici rol üstlenirken aynı zamanda literatüre de katkıda bulunmalıdır (Creswell, 2021: 4; Denzin & Lincoln, 2011).

Nitel araştırma; birçok akademik disiplinin yanı sıra özellikle sosyal bilimler alanında yaygın bir şekilde kullanılan, sosyal fenomenleri, insan davranışlarını ve bu davranışların sebeplerinin neler olduğunu detaylı ve derin bir şekilde anlamayı amaçlayan bir araştırma yöntemidir (Güler, Hacıoğlu ve Taşgın, 2015).

Creswell (2021: 6) bir problemin keşfedilmesi ya da karmaşık bir duruma bir ayrıntılı anlayış getirmek için nitel araştırma yönteminin kullanılması gerektiğini ileri sürmüştür. Nicel ölçümlerin veya istatistiksel analizlerin araştırma problemine uymamasından ötürü nitel araştırmaların kullanıldığını belirtmiştir. Nitel araştırmanın araştırma şablonu Şekil 2’de verilmiştir.



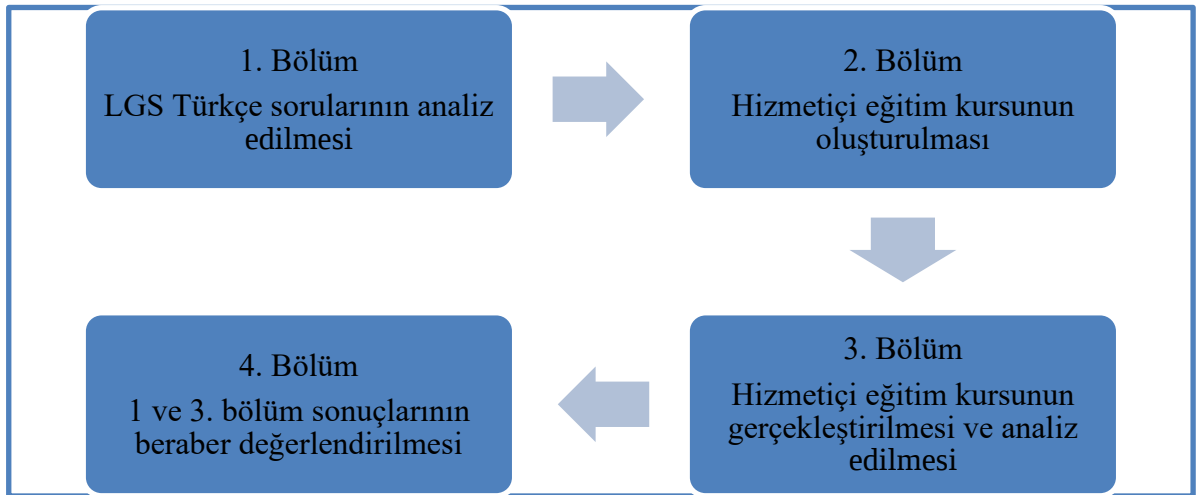
Şekil 2 Nitel Araştırma Şablonu (Korkmazyürek, 2020: 81)

Nitel araştırmanın genel olarak kabul edilen anlatı araştırması, fenomenoloji, kuram oluşturma, etnografi ve durum çalışması isimli beş yaklaşımı vardır (Creswell, 2021). Ancak Merriam (2013) yaklaşım sayısını altı, Güler vd. (2015) bu sayıyı yedi olarak kabul etmiştir. Güler ve diğerleri (2015: 173), Creswell'in (2021) belirlediği yaklaşımlara eylem araştırmalarını ve içerik analizini eklemiştir.

Eylem araştırması, eğitim kurumları da dahil olmak üzere bir iş yerinde yaşanan sorunların giderilmesi için uygulanan bir araştırma yöntemidir. Araştırmacı bir sorunu tanımlar, eylem planı hazırlar ve planın etkinliğini değerlendirir (Ocak ve Akkaş Baysal, 2020: 23 – 36). Araştırmacı gözlemci olmasının yanında bir düzeye kadar eyleme katılımcıdır (Erturhan İlker vd., 2018: 20-25). Merriam (2013: 27) ise eylem araştırmalarını eleştiri araştırmaları olarak tanımlamış ayrıca temel nitel araştırma türünü eklemiştir.

Temel nitel araştırma anlatı araştırması, fenomenoloji, kuram oluşturma, etnografi ve durum çalışması gibi nitel çalışmanın alt türlerinden birine girmeyen bir çatı araştırma türüdür. Temel nitel araştırma en yaygın nitel araştırma biçimidir. Diğer alt türleri temel nitel araştırmanın özelliklerini taşır ancak farklı boyutlarıyla ondan ayrılır (Merriam, 2013: 22-37).

Araştırmanın desenini “temel nitel araştırma” oluşturmaktadır. Araştırmanın işlem basamaklarının 2 ve 3. bölümleri eylem araştırmasına göre, veri analizi ise içerik analizi yaklaşımına göre düzenlenmiştir. Araştırmanın işlem basamakları Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3 Temel Araştırma Deseni

Bu araştırmanın planlanması Şekil 4’te ayrıntılı şekilde verilmiştir:



Şekil 4 Araştırmanın İşlem Basamakları

3.1.1. Hizmetiçi Eğitim Kursunun Planlaması

Bu araştırmanın saha araştırması bölümü için Türkçe öğretmenlerine yönelik “LGS Sorusu Yordama Kursu” verilmesi planlanmıştır. Planlama aşamasında MEB hizmet içi eğitim kursları ve benzer şekilde eğitimler veren TÜBİTAK 2237-A proje eğitimleri incelenmiş ve verilecek kurs planlanmıştır. Kursun verileceği katılımcı grubu MEB’de faal olarak çalışan Türkçe öğretmenleri olduğu için Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği’ne uygun olarak hareket edilmiştir. İlgili yönetmeliğin hizmet içi eğitim sürelerini belirleyen Madde 10’dan hareketle kurs 30 ders saati olacak şekilde planlanmıştır.

Kursun içeriği ve eğitim süreleri Tablo 7’deki gibidir:

Tablo 7 1.02.02.02.005 - Öğretmenlerin LGS Sorusu Yordama Becerisi Geliştirme Kursu Planı

Konular	Süre (Saat)
Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Kavramlar • Ölçme • Değerlendirme • Değişken • Ölçek • Ölçmede Birim • Ölçmede Sıfır Noktası • Planlama	3
Soru Hazırlamada Temel İlkeler • Konuları Kapsama (Belirtke Tablosu) • Bilgiye Ulaşma İsteği Uyandırma • Yaratıcılık Geliştirme • İş Birliği ve Grup Çalışmasına Teşvik • Problem Çözüm Becerileri Geliştirme	3
Soru Sınıflamasında Bloom’un Taksonomi Sistemi • Bilişsel Alan • Duyuşsal Alan • Psikomotor Beceriler	4

Soru Sınıflamasında Barrett Taksonomisi • Basit Anlama • Yeniden Organizasyon • Çıkarım Yapma • Değerlendirme • Tepki	6
Türkçe Öğretim Programı • Öğretim Programının Amaçları ve Yetkinlikler • Öğretim Programında Kazanım Kavramı ve Kullanılan Kavramlar • Türkçe Öğretim Programlarının Katılımcı Grupla Beraber İncelenmesi	3
Uluslararası Ölçme ve Değerlendirme Sınavları • PISA ve TIMSS Sınavının Amacı • PISA ve TIMSS Sınavlarında Kullanılan Çoktan Seçmeli Soru Örnekleri	3
Ölçme Değerlendirmede Soru Hazırlama • Yazılı Yoklamalar • Kısa Cevaplı Sorular • Doğru-Yanlış Soruları • Çoktan Seçmeli Test • Eşleştirme Soruları	6
Ölçme Değerlendirme (Sınav)	2
Toplam	30

Kurs içeriği hazırlanırken Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü ile de görüşülmüş ve ölçme, değerlendirme ile ilgili konuların ilgili birimin uzmanları tarafından verilmesine karar verilmiştir.

Kurs içeriği hazırlanırken Tablo 7’de yer alan başlıklar belirlenmiştir. Bu kurs için temel olarak kullanılan taksonomi Barrett Taksonomisi’dir. Sadece okuma becerilerine özel olarak hazırlanmış bir taksonomi olarak hazırlandığı için bu taksonomi seçilmiştir. Ayrıca Barrett Taksonomisi’nin de hazırlanmasına da kaynaklık eden Bloom Taksonomisi’nin de kurs içeriğine eklenmesi uygun görülmüştür.

3.1.2. İzinlerin Alınması:

Öncelikle araştırmacının bağlı bulunduğu İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kuruluna başvuruda bulunulmuş 22.09.2022 tarihinde araştırma için etik kurul onayı alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı Bilgi İşlem Müdürlüğüne bağlı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik Sistemi (<https://ayse.meb.gov.tr>) üzerinden ilgili araştırma için 202209121140862426 dilekçe numaralı araştırma iznine başvurulmuş ve gerekli izin alınmıştır.

Kursun verilmesi için Şanlıurfa İl Millî Eğitim Müdürlüğü Hizmet İçi Eğitim Şubesine başvuruda bulunulmuş ancak ilgili eğitimin bakanlığın var olan eğitim modülleri arasında bulunmamasından dolayı kabul edilmemiştir. Bu sebeple kursun gerçekleştirilmesi için eğitim modülü hazırlanmıştır. Eğitim modülü için ilgili birim üzerinden Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüne başvuruda bulunulmuştur. Modül bakanlık tarafından kabul edilmiş ve 18.10.2022 tarihinde “1.02.02.02.005. Öğretmenlerin LGS Sorusu Yordama Becerisi Geliştirme Kursu” adıyla bakanlığın standart eğitim modülleri arasına girmiştir. Modül onayının alınması sonra tekrar Şanlıurfa İl Millî Eğitim Müdürlüğü Hizmet İçi Eğitim Şubesine başvuruda bulunulmuş ve 31.10.2022 - 03.11.2022 tarihleri arasında “022631121 - 1.02.02.02.005 - Öğretmenlerin LGS Sorusu Yordama Becerisi Geliştirme Kursu” faaliyet numarası ve ismiyle ilgili kursun izni alınmıştır.

3.2. Verilerin Toplanması

3.2.1. Birinci Aşamanın Verilerinin Toplanması

Çalışmanın nitel boyutunda 2017-2018 eğitim öğretim yılından başlayarak 2021-2022 eğitim öğretim yılına kadar MEB tarafından her yıl yapılan LGS Türkçe soruları değerlendirilmiştir. LGS’de her yıl 20 Türkçe sorusu sorulmaktadır. Toplam 100 soru değerlendirilmiştir. Sorulara Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Sınav Hizmetleri Daire Başkanlığına ait internet adresinden ulaşılmıştır. Sorular oluşturulan Barrett Taksonomisi Değerlendirme Formu ile incelenmiştir. Katılımcı grubuna çalışma öncesi ve sonrasında yazdırılan sorular da yine aynı forma uygun olarak değerlendirilmiştir.

3.2.2. Üçüncü Aşamanın Verilerinin Toplanması

Araştırma için Öğretmenlerin LGS Sorusu Yordama Becerisi Geliştirme Kursu 31.10.2022 - 03.11.2022 tarihleri arasında 30 ders saati olarak gerçekleştirilmiştir. Kursa 19 gönüllü Türkçe öğretmeni katılmıştır. Kursu katılan öğretmenler MEB'e bağlı okullarda kadrolu olarak görev yapmaktadır. Katılımcılar kurs süresince görevli izinli sayılmıştır.

Kursun başlangıcında katılımcılardan, hazırlanan soru hazırlama formlarına uygun olarak üçer LGS sorusu yordaması istenmiştir. Daha sonra eğitimlere geçilmiştir. Eğitimlerin 9 saati ölçme değerlendirme uzmanı tarafından verilmiştir. Geriye kalan 21 saatlik eğitim ise araştırmacı tarafından verilmiştir. Kursun sonunda da katılımcılardan tekrar üçer LGS sorusu yordanması istenmiştir. Kurs öncesi ve sonrası yazılan sorular Barrett Taksonomisi'ne uygun olarak incelenmiş ve eğitim sonunda farklılık olup olmadığı ortaya konulmuştur. MEB Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliğine uygun olarak ayrıca kurs sonunda katılımcılara çoktan seçmeli 40 soruluk bir sınav uygulanmıştır. Adayların tamamı sınavdan başarılı olarak kurs sertifikalarını elde etmiştir.

Tablo 8 Katılımcıların Özellikleri

Kişisel Bilgiler		f	%
Cinsiyet	Erkek	11	57,89
	Kadın	8	42,11
Hizmet Yılı	0-5	5	26,31
	6-10	5	26,31
	11-15	3	15,78
	16-20	2	10,52
	21+	4	21,05
Öğrenim Durumu	Lisans	14	73,68
	Lisansüstü	5	26,31
Toplam		19	100

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların %57,89'nun erkek %42,11'nin ise kadın olduğu görülmüştür. Katılımcıların cinsiyet eşitliği olarak ideale yakın bir oranda

oldukları söylenebilir. Çalışmada katılımcılar hizmet yıllarına göre de sınıflanmış; bunların %26,31'nin 0-5 yıl, %26,31'nin 6-10 yıl, %15,78'nin 11-15 yıl, %10,52'sinin 16-20 yıl ve %21,05'nin ise 21-25 yıl arasında sürelerde görev yaptığı belirlenmiştir. Katılımcıların %78,94'ü lisans eğitime sahipken %21,05'i lisansüstü eğitime sahiptir.

3.3. Verilerin Analizi

Bu bölümde çalışmanın verilerinin nasıl analiz edildiği anlatılmıştır.

Bu çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik Analizi; metinlerin ya da transkriptlerin içerisinde gizli kalmış anlamların veya orada verilmek istenen mesajların, belli bir sistematik izlenerek kavramlar ve kategoriler şeklinde ortaya konarak bu kavram ve kategorilerin nicel ve nitel olarak analiz edilmesidir (Güler, vd., 2015).

Analiz yöntemlerini basamaklara ayıran Bektaş (2021, 174) içerik analizini Bloom'un taksonomisinden yola çıkarak "değerlendirme düzeyinde analiz" olarak isimlendirmiş ve içerik analizinin üst düzey düşünme becerilerini ölçen soruları analiz etmede kullanılabileceğini ifade etmiştir.

Nicel içerik analizi, istatistiki testler ve analizler sonucunda analitik değerlendirmeye yönelik bir tekniktir (Fields, 1988). Bu teknikte araştırma tasarımının yapılandırılması önemlidir. Bu yapılandırma kategorilerin yapılandırılması ile başlar. Araştırma aşamaları; örneklem, verilerin toplanması, verilerin analizi ve analizden varılan çıkarımların yorumlanması sonrası değerlendirilmesi ile sonuçlanır (Altheide, 1987). Bu yöntemle nicel içerik analizi denmesinin sebebi algoritmik araştırma ve nicel verilerin kullanılmasıdır (Forman ve Damschroder, 2008).

Nitel içerik analizi, metinlerin anlamını keşfetmeyi ve yorumlamayı amaçlayan bir yöntemdir (Lincoln & Guba, 1985; Krippendorff, 2004). Nitel içerik analizi yönteminde, verilerin belli bir sistem içerisinde toplanması, tasnif edilmesi, kategorilere ayrılması ve bu şekilde düzenlenen verilerin analizi ve yorumlanması süreci işler (Mayring, 2000). Patton (2014) bu süreci; araştırma tasarımının planlanması, veri toplanması, kodlama, temaların belirlenmesi ve sonuçların yorumlanması ile raporlanması olarak açıklar. Nitel içerik analizi yönteminde veriler genellikle doğrudan gözlem, görüşmeler veya dokümanlardan elde edilir ve bu veriler, içerik analizinde nitel teknikler kullanılarak yorumlanır (Hsieh & Shannon, 2005). Nitel içerik analizi yönteminde araştırmacı; katılımcıların perspektiflerini anlamayı, karmaşık olguları açıklamayı ve yeni kavramlar geliştirmeyi amaçlar. Bu araştırma yönteminde de doğruluk

ve güvenilirliği sağlamak için verilerin dikkatlice örneklenmesi ve analiz edilmesi önemlidir (Lincoln & Guba, 1985).

Bu çalışmada verilerin doğası ve çalışmanın yapısı gereği nitel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

3.3.1. Birinci Bölümün Verilerinin Analizi

Çalışmanın doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı kısmında LGS sınav sorularının ölçmeyi hedeflediği kazanımlar bulunup eşleştirilmiştir. Bu süreçte Barrett Taksonomisi'nin anlama düzeylerine ilişkin önermelerinden hareketle Barrett Taksonomisi Değerlendirme Formu oluşturulmuştur. Çoktan seçmeli soru tipinde tepki düzeyinde soru sorulamayacağı için bu basamak değerlendirmeye tabi tutulmamıştır. Daha sonra hem kazanımların hem de sınav sorularının, taksonominin hangi düzeylerinde olduğu belirlenmiştir.

Soruların düzeylerini belirleme analizinde yanlılığı önlemek ve araştırmanın güvenilirliğini arttırmak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Sorular iki alan ve bir ölçme değerlendirme alan uzmanı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiş olup çalışmanın güvenilirliği uzmanların görüşlerinin karşılaştırılması sonucu sağlanmıştır. Güvenirliği sağlamak için Miles ve Huberman (2015: 64) tarafından geliştirilmiş güvenilirlik formülü kullanılmıştır.

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}} \times 100$$

Uzman görüşü alındıktan sonra ortak uzlaşısı sonucu soruların taksonomi basamaklarına karar verilmiştir. Bu sayede soruların sınav yapıldığı yıl ve kazanımlara bağlı olarak yüzde ve frekans dağılımı belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışma LGS Türkçe sorularının Barrett Taksonomisi basamaklarına göre yıllara dayalı karşılaştırma yapma imkânı da sağlamıştır.

Araştırmada değerlendiriciler 94 soru üzerinde ortak görüşe sahip olmuşken 6 soru üzerinde farklı görüşler belirtmişlerdir. Bu 6 soru üzerinde yapılan tartışmalar sonucu bu soruların basamak değerleri belirlenmiştir. Araştırmanın güvenilirlik oranı

$$\text{Güvenirlilik} = \frac{94}{94+6} \times 100 = 94 \text{ olarak çıkmıştır.}$$

3.3.2. Üçüncü Bölümün Verilerinin Analizi

Kurs sonucunda elde edilen veriler kurs öncesi ve sonrası kıyaslamalar yapmada kullanılmıştır. Veriler katılımcı grubu için aşağıdaki açılardan incelenip raporlanmıştır:

- Katılımcılarda hizmetiçi eğitim kursu öncesi ve sonrası soru yordama becerisinde Barrett Taksonomisi basamaklarına göre farklılık var mıdır?
- Cinsiyet açısından hizmetiçi eğitim kursu öncesi ve sonrası soru yordama becerisinde Barrett Taksonomisi basamaklarına göre farklılık var mıdır?
- Kıdem süreleri açısından hizmetiçi eğitim kursu öncesi ve sonrası soru yordama becerisinde Barrett Taksonomisi basamaklarına göre farklılık var mıdır?
- Öğrenim durumları açısından hizmetiçi eğitim kursu öncesi ve sonrası soru yordama becerisinde Barrett Taksonomisi basamaklarına göre farklılık var mıdır?

Katılımcıların yordadıkları soruların analizinde benzer şekilde güvenilirliği sağlamak için Miles ve Huberman (2015: 64) tarafından geliştirilmiş güvenilirlik formülü kullanılmıştır.

Kurs sonucu değerlendirilen soruların güvenilirlik oranı ise aşağıdaki gibidir:

$$\text{Güvenirlilik} = \frac{107}{107+7} \times 100 = 93,85 \text{ olarak çıkmıştır.}$$

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma ile ilgili bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. LGS Türkçe Sorularının Değerlendirilmesi

Bu bölümde LGS’de 2017-2022 yılları arasında sorulmuş Türkçe sorularının Türkçe Öğretim Programı kazanımları ve Barrett Taksonomisi basamaklarına göre değerlendirmesi yapılmıştır.

Tablo 9’da 2017-2018 eğitim öğretim yılında yapılan LGS’nin Türkçe sorularının A kitapçığına göre eşleştiği kazanımlar ve Barrett Taksonomisi basamak düzeyleri verilmiştir.

Tablo 9 2017-2018 LGS Türkçe Sorularının İncelenmesi

Soru Sırası	Türkçe Öğretim Programındaki Kazanımlarla Eşleştirilmesi	Taksonomi Basamağı
1.	T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	Çıkarım Yapma
2.	T.8.3.6. Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler. T.8.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.	Yeniden Organizasyon
3.	T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. T.8.3.21. Metnin içeriğini yorumlar.	Çıkarım Yapma
4.	T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	Değerlendirme
5.	T.8.3.21. Metnin içeriğini yorumlar. T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. T.8.3.34. Okuduklarında kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.	Değerlendirme
6.	T.8.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	Çıkarım Yapma
7.	T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	Çıkarım Yapma
8.	T.8.4.19. Cümle türlerini tanıır.	Değerlendirme
9.	T.8.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar. T.8.4.15. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	Yeniden Organizasyon
10.	T.8.3.21. Metnin içeriğini yorumlar. T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	Çıkarım Yapma
11.	T.8.3.23. Metinler arasında karşılaştırma yapar. T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	Çıkarım Yapma
12.	T.8.4.5. Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır. T.8.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.	Çıkarım Yapma
13.	T.8.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler. T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	Çıkarım Yapma

14.	T.8.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	Çıkarım Yapma
15.	T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.	Değerlendirme
16.	T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler. (b)	Değerlendirme
17.	T.8.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler. (b)	Değerlendirme
18.	T.8.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. T.8.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler.	Çıkarım Yapma
19.	T.8.3.26. Metin türlerini ayırt eder.	Değerlendirme
20.	T.8.3.23. Metinler arasında karşılaştırma yapar.	Çıkarım Yapma

Tablo 9 incelendiğinde 20 soruda 16 farklı kazanımın sorulduğu tespit edilmiştir. Bu kazanımlardan 11 tanesi okuma becerisi öğretim alanına 5 tanesi yazma becerisi öğretim alanına aittir. Sorular incelendiğinde 10 soru birer kazanımla ilişkilendirilmişken 9 soru ikişer kazanımla eşleştirilmiştir. Bir soru ise 3 kazanımla ilişkilendirilmiştir. Kazanımlardan “T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.” kazanımı 5 farklı soruda tekrar etmiş, bu kazanımı üçer soruyla “T.8.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.”, “T.8.3.21. Metnin içeriğini yorumlar” ve “T.8.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.” kazanımları takip etmiştir.

Tablo 10’da 2017-2018 LGS Türkçe sorularının taksonomi basamağı dağılım oranları verilmiştir.

Tablo 10 2017-2018 LGS Türkçe Sorularının Taksonomi Basamağı Dağılım Oranları

Barrett Taksonomisi Basamakları	f	%
Basit Anlama	-	-
Yeniden Organizasyon	2	10
Çıkarım Yapma	11	55
Değerlendirme	7	35
Toplam	20	100

Tablo 10 incelendiğinde soruların %10’unun *Yeniden Organizasyon*, %55’nin *Çıkarım Yapma*, %35’inin ise *Değerlendirme* basamağında yer aldığı görülmektedir. LGS’nin ilk uygulaması olan bu sınavda *Basit Anlama* basamağında soru yer almamaktadır. Soruların büyük çoğunluğunun *Çıkarım Yapma* basamağında yer aldığı görülmektedir.

Tablo 11’de 2018-2019 eğitim öğretim yılında yapılan LGS’nin Türkçe sorularının A kitapçığına göre eşleştiği kazanımlar ve Barrett Taksonomisi basamak düzeyleri verilmiştir.

Tablo 11 2018-2019 LGS Türkçe Sorularının İncelenmesi

Soru Sırası	Türkçe Öğretim Programındaki Kazanımlarla Eşleştirilmesi	Taksonomi Basamağı
1.	T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	Çıkarım Yapma
2.	T.8.3.6. Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler. T.8.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.	Çıkarım Yapma
3.	T.8.3.8. Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.	Yeniden Organizasyon
4.	T.8.3.27. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. T.8.3.35. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar. T.8.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.	Yeniden Organizasyon
5.	T.8.3.27. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. T.8.3.35. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar. T.8.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.	Çıkarım Yapma
6.	T.8.3.26. Metin türlerini ayırt eder.	Yeniden Organizasyon
7.	T.8.3.29. Medya metinlerini analiz eder.	Değerlendirme
8.	T.8.3.21. Metnin içeriğini yorumlar. T.8.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.	Değerlendirme
9.	T.8.3.14. Metinle ilgili soruları cevaplar. T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	Çıkarım Yapma
10.	T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.	Değerlendirme
11.	T.8.4.19. Cümle türlerini tanıır.	Değerlendirme
12.	T.8.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler (b).	Yeniden Organizasyon
13.	T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler (b).	Basit Anlama
14.	T.8.3.6. Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler. T.8.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.	Yeniden Organizasyon
15.	T.8.3.14. Metinle ilgili soruları cevaplar. T.8.3.15. Metinle ilgili sorular sorar. T.8.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	Çıkarım Yapma
16.	T.8.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. T.8.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler. T.8.3.29. Medya metinlerini analiz eder.	Çıkarım Yapma
17.	T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar. T.8.4.5. Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır.	Çıkarım Yapma
18.	T.8.3.21. Metnin içeriğini yorumlar.	Değerlendirme

	T.8.3.27. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	
19.	T.8.3.35. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar. T.8.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.	Değerlendirme
20.	T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	Çıkarım Yapma

Tablo 11 incelendiğinde 20 soruda 21 farklı kazanımın sorulduğu tespit edilmiştir. Bu kazanımlardan 16 tanesi okuma becerisi öğretim alanına 5 tanesi yazma becerisi öğretim alanına aittir. Sorular incelendiğinde 5 soru birer kazanımla ilişkilendirilmişken 7 soru ikişer kazanımla eşleştirilmiştir. Sorulardan 8 tanesi ise 3 kazanımla ilişkilendirilmiştir. Kazanımlardan “T.8.3.27. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.” ve “T.8.3.35. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.” kazanımları üçer farklı soruda tekrar etmiştir.

Tablo 12’de 2018-2019 LGS Türkçe sorularının taksonomi basamağı dağılım oranları verilmiştir.

Tablo 12 2018-2019 LGS Türkçe Sorularının Taksonomi Basamağı Dağılım Oranları

Barrett Taksonomisi Basamakları	f	%
Basit Anlama	-	-
Yeniden Organizasyon	5	25
Çıkarım Yapma	8	40
Değerlendirme	7	35
Toplam	20	100

Tablo 12 incelendiğinde soruların %25’inin *Yeniden Organizasyon*, %40’nın *Çıkarım Yapma*, %35’inin ise *Değerlendirme* basamağında yer aldığı görülmektedir. LGS’nin ikinci uygulaması olan bu sınavda *Basit Anlama* basamağında soru yer almamaktadır. Soruların büyük çoğunluğunu yine *Çıkarım Yapma* basamağı oluşturmasına rağmen *Değerlendirme* basamağının bu basamağa yakın olduğu görülmektedir. Bu yılki sınav sorularının bir önceki yıla göre taksonomi basamaklarına uygun olarak daha dengeli dağıtıldığı söylenebilir.

Tablo 13'te 2019-2020 eğitim öğretim yılında yapılan LGS'nin Türkçe sorularının A kitapçığına göre eşleştiği kazanımlar ve Barrett Taksonomisi basamak düzeyleri verilmiştir.

Tablo 13 2019-2020 LGS Türkçe Sorularının İncelenmesi

Soru Sırası	Türkçe Öğretim Programındaki Kazanımlarla Eşleştirilmesi	Taksonomi Basamağı
1.	T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	Çıkarım Yapma
2.	T.8.3.7. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.	Değerlendirme
3.	T.8.3.21. Metnin içeriğini yorumlar. T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	Çıkarım Yapma
4.	T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar. T.8.4.2. Bilgilendirici metin yazar. T.8.4.4. Yazma stratejilerini uygular.	Yeniden Organizasyon
5.	T.8.3.14. Metinle ilgili soruları cevaplar. T.8.3.21. Metnin içeriğini yorumlar. T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	Çıkarım Yapma
6.	T.8.3.35. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar. T.8.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.	Değerlendirme
7.	T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	Yeniden Organizasyon
8.	T.8.3.10. Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir. T.8.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar. T.8.4.15. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	Yeniden Organizasyon
9.	T.8.3.14. Metinle ilgili soruları cevaplar. T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. T.8.3.29. Medya metinlerini analiz eder.	Değerlendirme
10.	T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	Çıkarım Yapma
11.	T.8.3.26. Metin türlerini ayırt eder.	Değerlendirme
12.	T.8.3.11. Metindeki anlatım biçimlerini belirler. T.8.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	Çıkarım Yapma
13.	T.8.3.35. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar. T.8.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.	Yeniden Organizasyon
14.	T.8.4.3. Hikâye edici metin yazar.	Yeniden Organizasyon
15.	T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar. T.8.3.35. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar. T.8.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.	Çıkarım Yapma
16.	T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	Çıkarım Yapma
17.	T.8.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler (b).	Değerlendirme
18.	T.8.4.18. Cümlelerin öğelerini ayırt eder.	Değerlendirme

19.	T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.	Değerlendirme
20.	T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler (b).	Basit Anlama

Tablo 13 incelendiğinde 20 soruda 21 farklı kazanımın sorulduğu tespit edilmiştir. Bu kazanımlardan 14 tanesi okuma becerisi öğretim alanına 7 tanesi ise yazma becerisi öğretim alanına aittir. Sorular incelendiğinde 7 soru birer kazanımla ilişkilendirilmişken 7 soru ikişer kazanımla eşleştirilmiştir. Geriye kalan 6 soru ise üçer kazanımla ilişkilendirilmiştir. Kazanımlardan “T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.” ve “T.8.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.” dörder soruda “T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.” ile “T.8.3.35. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.” üçer soruda sorularak bu sınavın öne çıkan kazanımları olmuştur.

Tablo 14’te 2019-2020 LGS Türkçe sorularının taksonomi basamağı dağılım oranları verilmiştir.

Tablo 14 2019-2020 LGS Türkçe Sorularının Taksonomi Basamağı Dağılım Oranları

Barrett Basamakları	Taksonomisi	f	%
Basit Anlama		1	5
Yeniden Organizasyon		5	25
Çıkarım Yapma		7	35
Değerlendirme		7	35
Toplam		20	100

Tablo 14 incelendiğinde LGS’nin üçüncü uygulaması olan bu sınavda soruların %5’i *Basit Anlama* basamağında yer almaktadır. Soruların %25’inin *Yeniden Organizasyon*, %35’nin *Çıkarım Yapma*, %35’inin ise *Değerlendirme* basamağında yer aldığı görülmektedir. Soruların büyük çoğunluğunun yine *Çıkarım Yapma* ve *Değerlendirme* basamağında yer aldığı ve aynı oranda olduğu görülmektedir. Bu yılki sınavda dört basamaktan da soru sorulmuş ve basamaklar arası denge daha iyi sağlanmıştır.

Tablo 15'te 2020-2021 eğitim öğretim yılında yapılan LGS'nin Türkçe sorularının A kitapçığına göre eşleştiği kazanımlar ve Barrett Taksonomisi basamak düzeyleri verilmiştir.

Tablo 15 2020-2021 LGS Türkçe Sorularının İncelenmesi

Soru Sırası	Türkçe Öğretim Programındaki Kazanımlarla Eşleştirilmesi	Taksonomi Basamağı
1.	T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. T.8.3.6. Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.	Çıkarım Yapma
2.	T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	Çıkarım Yapma
3.	T.8.3.6. Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.	Çıkarım Yapma
4.	T.8.3.10. Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir. T.8.4.15. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	Yeniden Organizasyon
5.	T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	Çıkarım Yapma
6.	T.8.3.6. Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler. T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	Çıkarım Yapma
7.	T.8.3.13. Okuduklarını özetler. T.8.3.23. Metinler arasında karşılaştırma yapar.	Çıkarım Yapma
8.	T.8.3.21. Metnin içeriğini yorumlar. T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	Çıkarım Yapma
9.	T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar. T.8.4.2. Bilgilendirici metin yazar. T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler.	Yeniden Organizasyon
10.	T.8.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. T.8.3.21. Metnin içeriğini yorumlar.	Çıkarım Yapma
11.	T.8.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	Çıkarım Yapma
12.	T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	Çıkarım Yapma
13.	T.8.3.11. Metindeki anlatım biçimlerini belirler. T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. T.8.3.26. Metin türlerini ayırt eder.	Değerlendirme
14.	T.8.4.15. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler (a).	Yeniden Organizasyon
15.	T.8.3.16. Metnin konusunu belirler.	Çıkarım Yapma
16.	T.8.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. T.8.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler.	Değerlendirme
17.	T.8.3.35. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar. T.8.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.	Çıkarım Yapma
18.	T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar. T.8.4.5. Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır.	Çıkarım Yapma

19.	T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar. T.8.4.5. Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır.	Çıkarım Yapma
20.	T.8.3.35. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar. T.8.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.	Değerlendirme

Tablo 15 incelendiğinde 20 soruda 20 farklı kazanımın sorulduğu tespit edilmiştir. Bu kazanımlardan 15 tanesi okuma becerisi öğretim alanına 5 tanesi yazma becerisi öğretim alanına aittir. Sorular incelendiğinde 5 soru birer kazanımla ilişkilendirilmişken 7 soru ikişer kazanımla eşleştirilmiştir. Sorulardan 8 tanesi ise üçer kazanımla ilişkilendirilmiştir. Kazanımlardan “T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.” kazanımı 5 farklı soruda tekrar etmiş bu kazanımı üçer soruyla “T.8.3.6. Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.” ve “T.8.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.” kazanımları takip etmiştir.

Tablo 16’da 2020-2021 LGS Türkçe sorularının taksonomi basamağı dağılım oranları verilmiştir.

Tablo 16 2020-2021 LGS Türkçe Sorularının Taksonomi Basamağı Dağılım Oranları

Barrett Taksonomisi Basamakları	f	%
Basit Anlama	-	-
Yeniden Organizasyon	3	15
Çıkarım Yapma	14	70
Değerlendirme	3	15
Toplam	20	100

Tablo 16 incelendiğinde soruların %15’inin *Yeniden Organizasyon*, %70’nin *Çıkarım Yapma*, %15’inin ise *Değerlendirme* basamağında yer aldığı görülmektedir. LGS’nin dördüncü uygulaması olan bu sınavda *Basit Anlama* basamağında soru yer almamaktadır. Soruların büyük çoğunluğunun *Çıkarım Yapma* basamağında yer aldığı görülmektedir. Geçen iki yılda basamaklar arası sağlanan dengenin bu yıl kaybolduğu görülmüştür. Bu dengenin kaybolmasına yapılan sınavda dil bilgisi kazanımlarının yer almaması neden olmuş olabilir.

Tablo 17’de 2021-2022 eğitim öğretim yılında yapılan LGS’nin Türkçe sorularının A kitapçığına göre eşleştiği kazanımlar ve Barrett Taksonomisi basamak düzeyleri verilmiştir.

Tablo 17 2021-2022 LGS Türkçe Sorularının İncelenmesi

Soru Sırası	Türkçe Öğretim Programındaki Kazanımlarla Eşleştirilmesi	Taksonomi Basamağı
1.	T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	Basit Anlama
2.	T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. T.8.3.28. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.	Çıkarım Yapma
3.	T.8.3.21. Metnin içeriğini yorumlar. T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	Değerlendirme
4.	T.8.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar. T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler (a).	Yeniden Organizasyon
5.	T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler (a).	Yeniden Organizasyon
6.	T.8.3.21. Metnin içeriğini yorumlar. T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	Değerlendirme
7.	T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar. T.8.4.5. Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır.	Çıkarım Yapma
8.	T.8.3.26. Metin türlerini ayırt eder.	Değerlendirme
9.	T.8.3.27. Görsellerle ilgili soruları cevaplar. T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	Değerlendirme
10.	T.8.4.2. Bilgilendirici metin yazar. T.8.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar. T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler (a).	Yeniden Organizasyon
11.	T.8.3.11. Metindeki anlatım biçimlerini belirler. T.8.3.34. Okuduklarında kullanılan düşüncüyü geliştirme yollarını belirler. T.8.4.9. Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır.	Değerlendirme
12.	T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. T.8.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar. T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler (a).	Yeniden Organizasyon
13.	T.8.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	Çıkarım Yapma
14.	T.8.3.8. Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.	Değerlendirme
15.	T.8.3.35. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar. T.8.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.	Çıkarım Yapma
16.	T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	Çıkarım Yapma
17.	T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler (b).	Basit Anlama
18.	T.8.4.20. Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar.	Değerlendirme
19.	T.8.4.18. Cümlelerin öğelerini ayırt eder.	Değerlendirme

20.	T.8.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur. T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler (b).	Yeniden Organizasyon
-----	---	----------------------

Tablo 17 incelendiğinde 20 soruda 20 farklı kazanımın sorulduğu tespit edilmiştir. Bu kazanımlardan 13 tanesi okuma becerisi öğretim alanına 7 tanesi yazma becerisi öğretim alanına aittir. Sorular incelendiğinde 7 soru birer kazanımla ilişkilendirilmişken 10 soru ikişer kazanımla eşleştirilmiştir. Sorulardan 3 tanesi ise üçer kazanımla ilişkilendirilmiştir. Kazanımlardan “T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.” ve “T.8.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.” kazanımları dörder farklı soruda tekrar etmiş bu kazanımı üçer soruyla “T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.” ve “T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.” kazanımları takip etmiştir.

Tablo 18’de 2021-2022 LGS Türkçe sorularının taksonomi basamağı dağılım oranları verilmiştir.

Tablo 18 2021-2022 LGS Türkçe Sorularının Taksonomi Basamağı Dağılım Oranları

Barrett Taksonomisi Basamakları	f	%
Basit Anlama	2	10
Yeniden Organizasyon	5	25
Çıkarım Yapma	5	25
Değerlendirme	8	40
Toplam	20	100

Tablo 18 incelendiğinde LGS’nin beşinci uygulaması olan bu sınavda soruların %10’u *Basit Anlama* basamağında yer almaktadır. Soruların %25’inin *Yeniden Organizasyon*, %25’inin *Çıkarım Yapma*, %40’ının ise *Değerlendirme* basamağında yer aldığı görülmektedir. Soruların büyük çoğunluğunun *Değerlendirme* basamağında yer aldığı ilk yıldır. Bu yılki sınavda dört basamaktan da soru sorulmuş ve basamaklar arası denge sağlanmaya çalışılmıştır.

Tablo 19 Tüm Yıllarda LGS Türkçe sorularında en çok sorulan kazanımlar verilmiştir.

Tablo 19 Tüm Yıllarda LGS Türkçe Sorularında En Çok Sorulan Kazanımlar

Kazanım Numaraları	f
T.8.3.25 Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	18
T.8.4.6 Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.	15
T.8.4.16 Yazdıklarını düzenler (b).	14
T.8.3.21 Metnin içeriğini yorumlar.	12
T.8.3.32 Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar	10
T.8.3.35 Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.	10
Toplam	79

Tablo 19 incelendiğinde LGS’de en çok sorulan kazanımın okuma becerisi alanındaki “T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.” Kazanımı olduğu görülmektedir Bu kazanım genellikle en çok sorulan dördüncü kazanım olan “T.8.3.21. Metnin içeriğini yorumlar.” ile birlikte sorulmuştur. Taksonomide genelde çıkarım yapma veya değerlendirme yapmalarını isteyen bu kazanımların üst düzey düşünme becerilerine hitap eden kazanımlar olduğu söylenebilir.

LGS’de en çok sorulan ikinci ve üçüncü kazanımlar ise “T.8.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.” ve “T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler.” kazanımlarıdır. Yazma becerisi alanına ait bu kazanımlar birlikte verildiği zaman taksonomide genellikle yeniden düzenleme basamağına ait sorularda karşımıza çıkmaktadır. Metinlerdeki boşlukları doldurma, cümlelerden anlamlı metin oluşturma veya özetleme gibi sorular bu kazanımlara yöneliktir. Ancak “T.8.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.” kazanımı en çok kullanılan bir diğer kazanım olan “T.8.3.35. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.” kazanımıyla birlikte sorulduğu zaman çıkarım yapma veya değerlendirme basamaklarına karşılık gelmektedir. Çünkü bu kazanımların sorulduğu sorular Akademik ve Lisansüstü Eğitim Sınavı’nda (ALES) sorulan ve ortaokul düzeyinde ilk defa LGS ile sorulmaya başlanan sözel mantık – muhakeme sorularıdır.

En çok sorulan bir diğer kazanım ise “T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.” kazanımıdır. Bu kazanım genellikle çıkarım yapma veya değerlendirme basamaklarında ortaya çıkmaktadır. Bu kazanım görsellerin, şema ve

grafiklerin yorumlanması sorularında ortaya çıkmaktadır. Bu soru tipi de LGS sistemiyle birlikte yoğun olarak sorulmaya başlanmış soru tipidir.

Tablo 20 Tüm yılların (2017-2022) LGS Türkçe sorularının taksonomi basamağı dağılım oranları verilmiştir.

Tablo 20 Tüm Yılların (2017-2022) LGS Türkçe Sorularının Taksonomi Basamağı Dağılım Oranları

Barrett Taksonomisi Basamakları	f	%
Basit Anlama	3	3
Yeniden Organizasyon	20	20
Çıkarım Yapma	45	45
Değerlendirme	32	32
Toplam	100	100

Tablo 20 incelendiğinde tüm yıllarda sorulan soruların %15'inin *Basit Anlama*, %20'sinin *Yeniden Organizasyon*, %45'nin *Çıkarım Yapma*, %32'sinin ise *Değerlendirme* basamağında yer aldığı görülmektedir. Çoktan seçmeli soru tipinde tepki düzeyinde soru sorulamayacağı için bu basamak değerlendirmeye tabi tutulmamıştır. Soruların büyük çoğunluğunun yine *Çıkarım Yapma* basamağında yer aldığı görülmüştür. Bu basamağı *Değerlendirme* ve *Yeniden Organizasyon* basamakları izlemektedir.

4.2. Hizmetiçi Eğitim Kursuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde katılımcıların LGS sorusu yordama kapsamında yazdığı sorular değerlendirilmiştir. Katılımcılar kurs öncesi ve sonrası üçer LGS Türkçe sorusu yordamıştır. Katılımcılar daha önce de belirtildiği gibi 19 kişiden oluşmaktadır. Kurs öncesi 57 ve kurs sonrası 57 olmak üzere toplam 114 soru toplam grup, cinsiyet ve kıdem yılına göre değerlendirilmiştir.

Tablo 21'de tüm katılımcıların hizmetiçi eğitim kursu öncesinde yazdıkları soruların taksonomi düzeyleri bulunmaktadır. Tüm katılımcılara katılımcı numarası ve yordadıkları sorulara soru numarası verilmiştir.

Tablo 21 Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi Katılımcıların Soru Dağılımı

Katılımcılar	Cinsiyet	KIDEM	Soru 1	Soru 2	Soru 3
1	K	3	Çıkarım Yapma	Basit Anlama	Çıkarım Yapma
2	E	22	Çıkarım Yapma	Çıkarım Yapma	Yeniden Organizasyon
3	E	12	Basit Anlama	Değerlendirme	Çıkarım Yapma
4	E	12	Basit Anlama	Basit Anlama	Yeniden Organizasyon
5	E	10	Çıkarım Yapma	Basit Anlama	Çıkarım Yapma
6	K	5	Yeniden Organizasyon	Basit Anlama	Değerlendirme
7	E	9	Yeniden Organizasyon	Çıkarım Yapma	Yeniden Organizasyon
8	K	8	Basit Anlama	Çıkarım Yapma	Yeniden Organizasyon
9	K	4	Çıkarım Yapma	Çıkarım Yapma	Basit Anlama
10	E	22	Basit Anlama	Basit Anlama	Çıkarım Yapma
11	K	21	Çıkarım Yapma	Değerlendirme	Çıkarım Yapma
12	E	8	Yeniden Organizasyon	Basit Anlama	Çıkarım Yapma
13	K	5	Basit Anlama	Basit Anlama	Çıkarım Yapma
14	E	21	Yeniden Organizasyon	Basit Anlama	Basit Anlama
15	E	17	Basit Anlama	Çıkarım Yapma	Basit Anlama
16	K	10	Yeniden Organizasyon	Çıkarım Yapma	Basit Anlama
17	K	19	Yeniden Organizasyon	Çıkarım Yapma	Basit Anlama
18	E	5	Değerlendirme	Yeniden Organizasyon	Yeniden Organizasyon
19	E	12	Basit Anlama	Basit Anlama	Çıkarım Yapma

Tablo 21’de katılımcıların cinsiyetleri, kıdem yılları ve hizmetiçi eğitim kursu öncesi yazdıkları soruların taksonomi basamakları belirlenmiştir. Eğitim öncesi her katılımcı üçer soru yazmıştır. Tablo 21 verileri sayısallaştırmak için oluşturulmuştur.

Tablo 22’de tüm katılımcıların hizmetiçi eğitim kursu sonrasında yazdıkları soruların taksonomi düzeyleri bulunmaktadır. Tüm katılımcılara katılımcı numarası ve yordadıkları sorulara soru numarası verilmiştir.

Tablo 22 Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Katılımcıların Soru Dağılımı

Katılımcılar	Cinsiyet	KIDEM	Soru 1	Soru 2	Soru 3
1	K	3	Değerlendirme	Değerlendirme	Çıkarım Yapma

2	E	22	Çıkarım Yapma	Yeniden Organizasyon	Çıkarım Yapma
3	E	12	Değerlendirme	Çıkarım Yapma	Çıkarım Yapma
4	E	11	Çıkarım Yapma	Değerlendirme	Çıkarım Yapma
5	E	10	Değerlendirme	Çıkarım Yapma	Çıkarım Yapma
6	K	5	Çıkarım Yapma	Çıkarım Yapma	Çıkarım Yapma
7	E	9	Basit Anlama	Değerlendirme	Çıkarım Yapma
8	K	8	Çıkarım Yapma	Değerlendirme	Yeniden Organizasyon
9	K	4	Basit Anlama	Değerlendirme	Değerlendirme
10	E	22	Çıkarım Yapma	Basit Anlama	Değerlendirme
11	K	21	Değerlendirme	Değerlendirme	Çıkarım Yapma
12	E	8	Çıkarım Yapma	Çıkarım Yapma	Çıkarım Yapma
13	K	5	Çıkarım Yapma	Çıkarım Yapma	Çıkarım Yapma
14	E	21	Çıkarım Yapma	Basit Anlama	Değerlendirme
15	E	17	Değerlendirme	Değerlendirme	Yeniden Organizasyon
16	K	10	Değerlendirme	Değerlendirme	Değerlendirme
17	K	19	Basit Anlama	Yeniden Organizasyon	Yeniden Organizasyon
18	E	5	Değerlendirme	Çıkarım Yapma	Değerlendirme
19	E	12	Değerlendirme	Değerlendirme	Çıkarım Yapma

Tablo 22’de katılımcıların cinsiyetleri, kıdem yılları ve hizmetiçi eğitim kursu sonrası yazdıkları soruların taksonomi basamakları belirlenmiştir. Kurs sonrası da tıpkı öncesi gibi her katılımcıdan üçer soru yazması istenmiştir. Tablo 22, Tablo 21 ile beraber verileri sayısallaştırmak için oluşturulmuştur.

4.2.1. Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi Tüm Katılımcıların Soru Yordama Düzeyleri

Tablo 23’te tüm katılımcıların hizmetiçi eğitim kursu öncesi soru yordama düzeylerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 23 Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi Soruların Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları

Barrett Taksonomisi Basamakları	f	%
Basit Anlama	21	36,84
Yeniden Organizasyon	12	21,05

Çıkarım Yapma	20	35,08
Değerlendirme	4	7,01
Toplam	57	100

Tablo 23'te görüldüğü üzere soruların %36,84'ü *Basit Anlama*, %21,05'i *Yeniden Organizasyon*, %35,08'i *Çıkarım Yapma* ve %7,01'i *Değerlendirme* basamağındadır. Tablo 23'te verilen oranlara göre soruların en büyük bölümü *Basit Anlama* basamağındadır. İlk iki basamaktaki soruların toplamı yaklaşık %60'ı bulmaktadır. Bu soru tipinde sorulabilecek en yüksek taksonomi basamağı olan *Değerlendirme* basamağında sadece %7'lik küçük bir oran bulunmaktadır. Halbuki LGS soruları incelendiğinde *Basit Anlama* basamağında bulunan soruların oranı %3, *Değerlendirme* basamağında bulunan soruların oranı ise %32'dir. Eğitim öncesi katılımcıların yazdıkları soruların dağılımları eğitime ihtiyaç duyduklarını göstermiştir.

4.2.2. Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Tüm Katılımcıların Soru Yordama Düzeyleri

Tablo 24'te tüm katılımcıların hizmetiçi eğitim kursu sonrası soru yordama düzeylerine ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 24 Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Soruların Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları

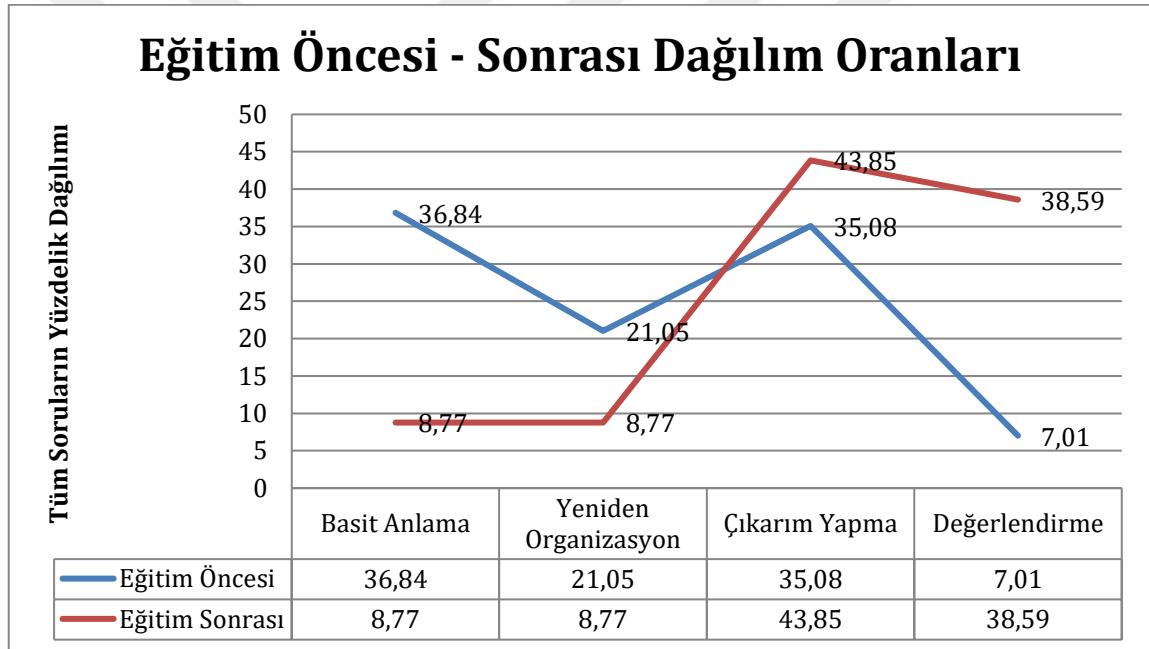
Barrett Taksonomisi Basamakları	f	%
Basit Anlama	5	8,77
Yeniden Organizasyon	5	8,77
Çıkarım Yapma	25	43,85
Değerlendirme	22	38,59
Toplam	57	100

Tablo 24'te görüldüğü üzere soruların %8,77'si *Basit Anlama*, %8,77'si *Yeniden Organizasyon*, 43,85'i *Çıkarım Yapma* ve 38,59'u ise *Değerlendirme* basamağındadır. Hizmetiçi eğitim kursu sonrası görülmektedir ki soruların büyük çoğunluğu Çıkarım

Yapma ve Değerlendirme basamağında bulunmaktadır. Bu sonuçlar Tablo 20’de görülen LGS Türkçe sorularının dağılımı olan %45 Çıkarım Yapma ve %32 Değerlendirme oranına oldukça yakındır. Kurs sonrası katılımcıların LGS Sorusu yordama becerisine sahip olduklarını göstermesi açısından önemlidir. Kurs sonrası katılımcıların, taksonomin ilk iki basamağındaki soruların oranı %17’dir. LGS Türkçe sorularında ise bu oran %23’tür. Bu sonuç katılımcıların LGS’den az da olsa daha üst düzeyde soru yazma becerisine sahip olduklarını göstermektedir.

Tablo 25’te tüm katılımcıların yazdıkları soruların kurs öncesi ve sonrası basamak düzeyleri verilmiştir.

Tablo 25 Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Soruların Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları



Kurs öncesi %36,84 olan *Basit Anlama* basamağındaki soruların oranı kurs sonrası %8,77 olduğu görülmüştür. Kurs öncesi %21,05 olan *Yeniden Organizasyon* basamağındaki soruların oranının da benzer şekilde %8,77 olduğu gözlemlenmiştir. Kurs öncesi %35,08 olan *Çıkarım Yapma* basamağındaki soruların oranı ise %43,85 olarak belirlenmiştir. Kurs öncesi %7,01 olan *Değerlendirme* basamağındaki soruların oranının %38,59 olduğu gözlemlenmiştir. Kurs öncesi ve sonrası dağılımlar en çok değişimin en alt düzey olan *Basit Anlama* ve en üst düzey olan *Değerlendirme* basamağında gerçekleştiğini göstermektedir.

Bu bulgular kurs öncesi taksonominin alt basamağında soru yazabilen katılımcıların kurs sonrası taksonominin üst düzeyinde sorular yazabildiğini göstermektedir. Özellikle kurs sonrası *Çıkarım Yapma* ve *Değerlendirme* basamağındaki soruların dağılımlarının LGS Türkçe sorularının oranlarıyla benzer olması kursun başarılı olduğunu göstermektedir. Kurs sonrası katılımcılar LGS düzeyinde soru yazabilmiş yani LGS sorusu yordama becerisine sahip olmuşlardır.

4.2.3. Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi ve Sonrası Cinsiyete Dair Değişkenliğe İlişkin

Bulgular

Tablo 26’da erkek katılımcıların hizmetiçi eğitim kursu öncesi soru düzeyleri verilmiştir.

Tablo 26 Erkek Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kurs Öncesi Soruların Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları

Barrett Taksonomisi Basamakları	f	%
Basit Anlama	13	39,39
Yeniden Organizasyon	8	24,24
Çıkarım Yapma	10	30,30
Değerlendirme	2	6,06
Toplam	33	100

Tablo 26 incelendiğinde soruların %39,39’u *Basit Anlama*, %24,24’ü *Yeniden Organizasyon*, %30,30’u *Çıkarım Yapma* ve %6,06’i *Değerlendirme* basamağındadır. Tablo 26’ya göre soruların en büyük bölümü *Basit Anlama* basamağındadır. İlk iki basamaktaki soruların toplam oranı yaklaşık %65’tir. Bu oran LGS Türkçe sorularının Barrett Taksonomisi basamağı dağılım oranlarına çok uzaktır.

Tablo 27’de erkek katılımcıların hizmetiçi eğitim kursu sonrası soru düzeyleri verilmiştir.

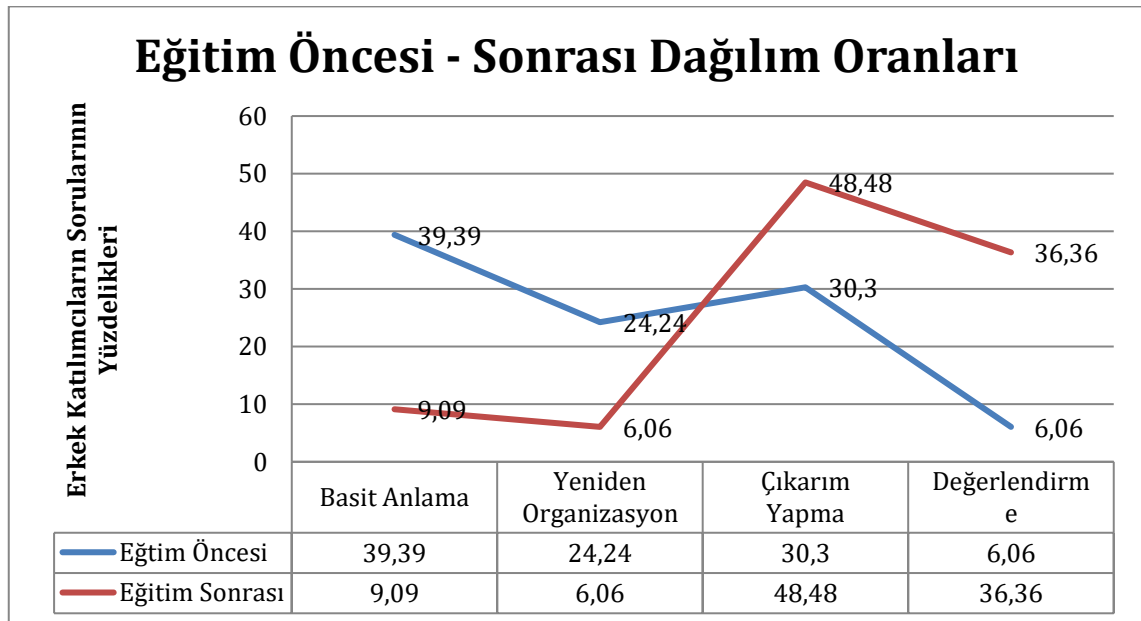
Tablo 27 Erkek Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları

Barrett Taksonomisi Basamakları	f	%
Basit Anlama	3	9,09
Yeniden Organizasyon	2	6,06
Çıkarım Yapma	16	48,48
Değerlendirme	12	36,36
Toplam	33	100

Tablo 27 değerlendirildiğinde soruların %9,09'u *Basit Anlama*, %6,06'sı *Yeniden Organizasyon*, %48,48'i *Çıkarım Yapma* ve %36,36'sı ise *Değerlendirme* basamağındadır. Tablo 27'ye göre soruların en büyük bölümü *Çıkarım Yapma* ve ardından *Değerlendirme* basamaklarında bulunmaktadır.

Tablo 28'de erkek katılımcıların hizmetiçi eğitim kursu öncesi ve sonrası durumları verilmiştir.

Tablo 28 Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi ve Sonrası Erkek Katılımcı Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı'na Dağılım Oranları



Kurs öncesi %39,39 olan *Basit Anlama* basamağındaki soruların oranının kurs sonrası %9,09 olduğu görülmüştür. Kurs öncesi %24,24 olan *Yeniden Organizasyon* basamağındaki soruların oranının da benzer şekilde %6,06 olduğu tespit edilmiştir. Kurs öncesi %30,30 olan *Çıkarım Yapma* basamağındaki soruların oranı ise %48,48 olduğu ortaya çıkmıştır. Kurs öncesi %6,06 olan *Değerlendirme* basamağındaki soruların oranının %36,36 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 29’da kadın katılımcıların hizmetiçi eğitim kursu öncesi soru düzeyleri verilmiştir.

Tablo 29 Kadın Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları

Barrett Taksonomisi Basamakları	f	%
Basit Anlama	8	33,33
Yeniden Organizasyon	4	16,66
Çıkarım Yapma	10	41,66
Değerlendirme	2	8,33
Toplam	24	100

Tablo 29 incelendiğinde soruların %33,33’ü *Basit Anlama*, %16,66’sı *Yeniden Organizasyon*, %41,66’sı *Çıkarım Yapma* ve %8,33’ü *Değerlendirme* basamağındadır. Tablo 25’te soruların en büyük bölümü *Çıkarım Yapma* basamağındadır ve bu basamakta bulunan soru oranı LGS Türkçe sorularındaki aynı basamağın oranına yakındır. Ancak taksonominin çoktan seçmeli soru tipinde sorulabilecek en üst basamağı olan *Değerlendirme* basamağında bulunan soru oranının sadece %8,33 olması ve *Basit Anlama* basamağında %33,33’lük bir oran bulunması kadın katılımcıların da soru yordama becerisinin geliştirilmesine ihtiyaç duyduğunun göstergesidir.

Tablo 30’da kadın katılımcıların hizmetiçi eğitim kursu sonrası soru düzeyleri verilmiştir.

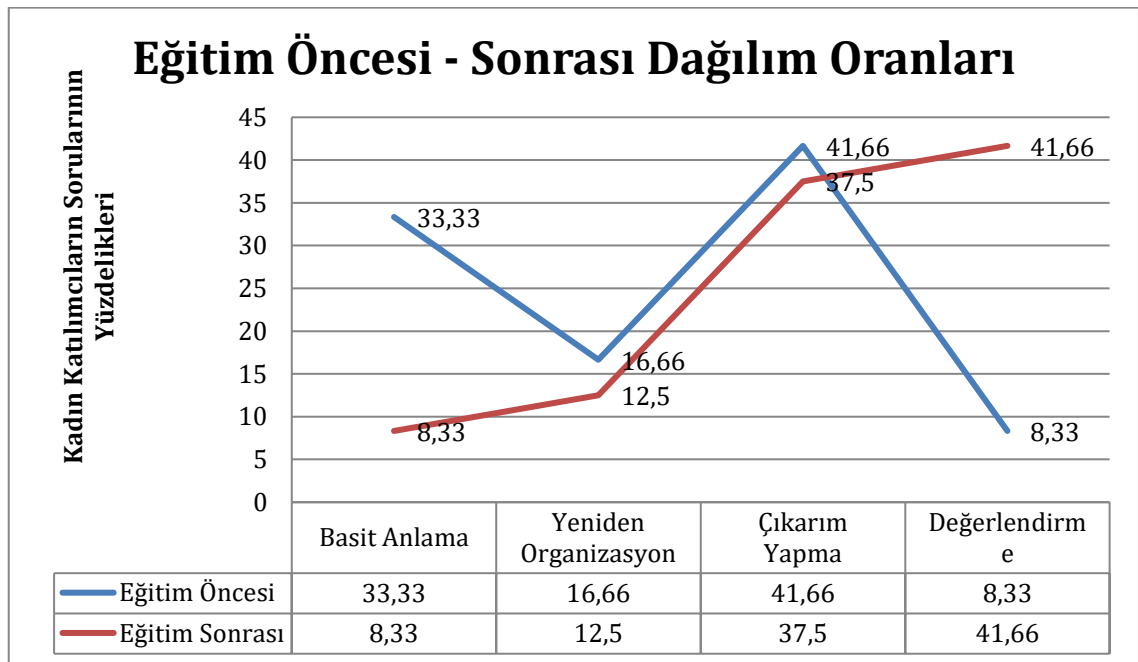
Tablo 30 Kadın Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları

Barrett Taksonomisi Basamakları	f	%
Basit Anlama	2	8,33
Yeniden Organizasyon	3	12,5
Çıkarım Yapma	9	37,5
Değerlendirme	10	41,66
Toplam	24	100

Tablo 30'a göre soruların %8,33'ü *Basit Anlama*, %12,5'i *Yeniden Organizasyon*, %37,5'i *Çıkarım Yapma* ve %41,66'sı ise *Değerlendirme* basamağındadır. Tablo 27'e göre soruların en büyük bölümü *Çıkarım Yapma* ve ardından *Değerlendirme* basamaklarında bulunmaktadır. *Değerlendirme* basamağı en yüksek orana sahip olan basamaktır. Üst düzey iki basamakta bulunan soruların toplam oranı yaklaşık %80'dir.

Tablo 31'de kadın katılımcıların hizmetiçi eğitim kursu öncesi ve sonrası durumları verilmiştir.

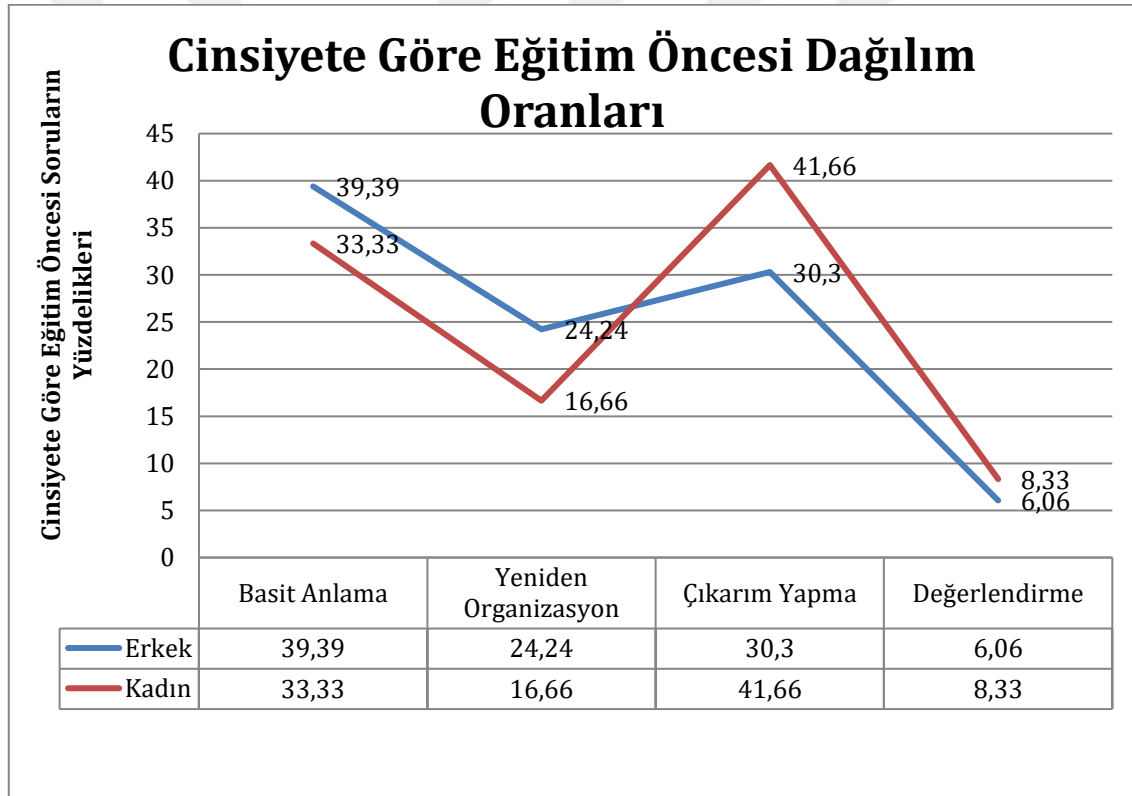
Tablo 31 Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi ve Sonrası Kadın Katılımcı Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı'na Göre Dağılım Oranları



Kurs öncesi %33,33 olan *Basit Anlama* basamağındaki soruların oranı kurs sonrası %8,33 olarak belirlenmiştir. Kurs öncesi %16,66 olan *Yeniden Organizasyon* basamağındaki soruların oranı da benzer şekilde %12,5 olduğu görülmüştür. Kurs öncesi %41,66 olan *Çıkarım Yapma* basamağındaki soruların oranının kurs sonrası %37,5 olduğu görülmüştür. Kurs öncesi %8,33 olduğu tespit *Değerlendirme* basamağındaki soruların oranının %41,66 olduğu görülmüştür.

Tablo 32’de erkek ve kadın katılımcıların hizmetiçi eğitim kursu öncesi durumları verilmiştir. Veriler katılımcılarda cinsiyete dair durumlarını belirleme amacıyla kullanılmıştır.

Tablo 32 Cinsiyete Göre Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları

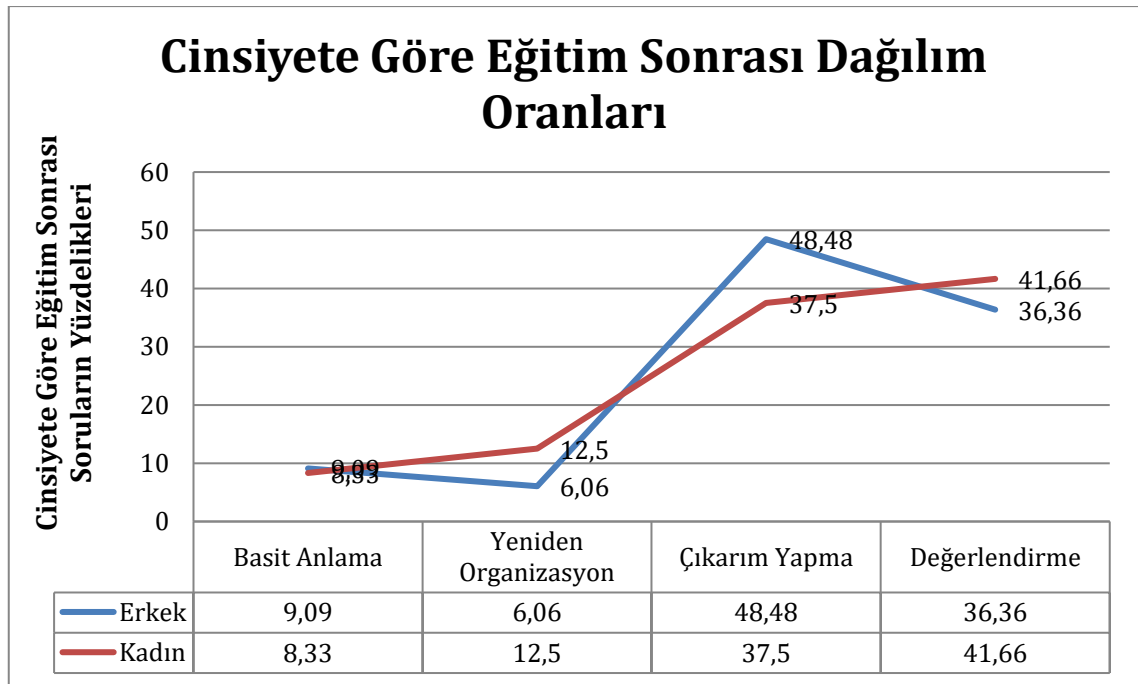


Tablo 32 incelendiğinde kurs öncesi erkek katılımcıların %39,39’unun *Basit Anlama* düzeyinde soru yazdığı görülmüşken kadınların bu basamakta soru yordama oranı %33,33’tür. Erkeklerde *Yeniden Organizasyon* basamağında soru oranı %24,24 iken kadınlarda bu oran %16,66’dır. İlk iki basamağın yüzdelik toplamı erkeklerde yaklaşık %55 iken kadınlarda bu oran %50’dir. Erkek katılımcıların *Çıkarım Yapma* basamağındaki soruları %30,30 iken kadın katılımcılarda bu oran %41,66’dır. *Değerlendirme* basamağında erkeklerin oranı %6,06 iken kadınların oranı %8,33’tür.

Kurs öncesi erkek ve kadın katılımcıların soru yordama durumları gözlemlendiğinde kadınların erkeklere oranla daha yüksek düzeyde yer alan basamaklarda soru yazdığı görülmüştür.

Tablo 33’te erkek ve kadın katılımcıların hizmetiçi eğitim kursu sonrası durumları verilmiştir. Veriler katılımcılarda cinsiyete dair durumlarını belirleme amacıyla kullanılmıştır.

Tablo 33 Cinsiyete Göre Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları



Tablo 33 incelendiğinde kurs sonrası erkek katılımcıların %9,09’unun *Basit Anlama* düzeyinde soru yazdığı görülmüşken kadınların bu basamakta soru yordama oranı %8,33’tür. Erkeklerde *Yeniden Organizasyon* basamağında soru oranı %6,06 iken kadınlarda bu oran %12,50’dir. İlk iki basamağın yüzdelik toplamı erkeklerde yaklaşık %15 iken kadınlarda bu oran %21’dir. Erkek katılımcıların *Çıkarım Yapma* basamağındaki soruları %48,48 iken kadın katılımcılarda bu oran %37,50’dir. *Değerlendirme* basamağında erkeklerin oranı %36,36 iken kadınların oranı %41,66’dır. Kurs sonrası erkeklerin en üst düzey iki basamakta toplam soru oranı %85’tir. Kadınların en üst iki basamakta toplam soru oranı ise yaklaşık %80’dir.

Tablo 32’de kurs öncesi erkek ve kadın katılımcılar karşılaştırıldığında kadınların erkeklere oranla daha yüksek düzeyde yer alan basamaklarda soru yazdığı görülmüştü.

Ancak Tablo 33 incelendiğinde kurs sonrası erkeklerin kadınlara oranla daha üst düzeyde soru yazdığı görülmüştür. Tablo 30’da yer alan erkek katılımcılara mavi grafik çizgisi ile kadın katılımcılara ait kırmızı çizgisinin hiçbir basamakta kesişmese de benzer eğilim gösterdiği görülmektedir.

4.2.4. Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi ve Sonrası Kıdeme İlişkin Bulgular

Tablo 34’te kıdem yılına göre (1-5 yıl) katılımcıların hizmetiçi eğitim kursu öncesi sorularının Barrett Taksonomisi basamağı dağılım oranları verilmiştir.

Tablo 34 Kıdem Yılına Göre (1-5 yıl) Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları

Barrett Taksonomisi Basamakları	f	%
Basit Anlama	5	33,33
Yeniden Organizasyon	3	20
Çıkarım Yapma	5	33,33
Değerlendirme	2	13,13
Toplam	15	100

Tablo 34 incelendiğinde kıdem yılı 1-5 yıl arasında bulunan katılımcıların kurs öncesi sorularının %33,33’ü *Basit Anlama*, %20’si *Yeniden Organizasyon*, %33,33’ü *Çıkarım Yapma* ve %13,13’ü ise *Değerlendirme* basamağındadır. Tablo 34’e göre *Basit Anlama* ve *Çıkarım Yapma* basamağında bulunan soruların oranı aynıdır. İlk iki basamaktaki soruların toplam oranı yaklaşık %55’tir. Kıdem yılı 1-5 arasında olan katılımcıların sadece *Çıkarım Yapma* basamağında istenilen orana yaklaştığı görülmüştür ancak soruların genel dağılım oranları LGS Türkçe sorularının Barrett Taksonomisi basamağı dağılım oranlarına uzaktır.

Tablo 35’te kıdem yılına göre (1-5 yıl) katılımcıların hizmetiçi eğitim kursu sonrası sorularının Barrett Taksonomisi basamağı dağılım oranları verilmiştir.

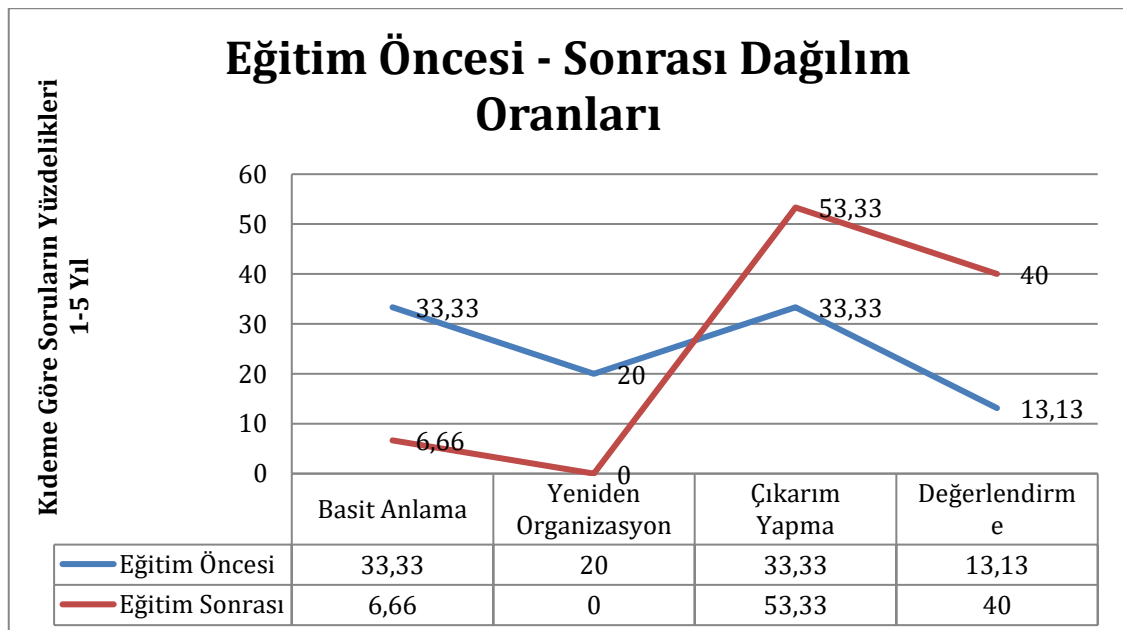
Tablo 35 Kıdem Yılına Göre (1-5 yıl) Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları

Barrett Taksonomisi Basamakları	f	%
Basit Anlama	1	6,66
Yeniden Organizasyon	-	0
Çıkarım Yapma	8	53,33
Değerlendirme	6	40
Toplam	15	100

Tablo 35 incelendiğinde kıdem yılı 1-5 yıl arasında bulunan katılımcıların kurs sonrası sorularının %6,66'sı *Basit Anlama* düzeyindedir. Kurs sonrasında *Yeniden Organizasyon* düzeyinde soru bulunmamaktadır. Soruların %53,33'ü *Çıkarım Yapma* ve %40'ı ise *Değerlendirme* basamağındadır. Tablo 35'e göre soruların yaklaşık %93'ü en üst iki basamaktadır.

Tablo 36'da kıdem yılına göre (1-5 yıl) katılımcıların hizmetiçi eğitim kursu sonrası sorularının Barrett Taksonomisi basamağı dağılım oranları verilmiştir.

Tablo 36 Kıdem Yılına Göre (1-5 Yıl) Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları



Tablo 36’da kıdem yılı 1-5 yıl arasında bulunan katılımcıların yazdıkları soruların kurs öncesi ve sonrası karşılaştırması verilmiştir. Kurs öncesi %33,33 olan *Basit Anlama* basamağındaki soruların oranının kurs sonrası %6,66 olduğu tespit edilmiştir. Kurs öncesi %20 olarak tespit edilen *Yeniden Organizasyon* basamağında kurs sonrası herhangi bir soru bulunmamaktadır. Kurs öncesi %33,33 olan *Çıkarım Yapma* basamağındaki soruların oranının %53,33 olduğu görülmüştür. Kurs öncesi %13,33 olan *Değerlendirme* basamağındaki soruların oranının kurs sonrası %40 olduğu belirlenmiştir. Kurs öncesi ve sonrası en çok değişimin en alt düzey olan *Basit Anlama* ve en üst düzey olan *Değerlendirme* basamaklarında gerçekleştiğini göstermektedir. Soruların %93’lük bir kısmı üst düzey basamaklarda bulunmaktadır.

Tablo 37’de kıdem yılına göre (6-10 yıl) katılımcıların hizmetiçi eğitim kursu öncesi sorularının Barrett Taksonomisi basamağı dağılım oranları verilmiştir.

Tablo 37 Kıdem Yılına Göre (6-10 yıl) Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları

Barrett Taksonomisi Basamakları	f	%
Basit Anlama	4	26,66
Yeniden Organizasyon	5	33,33
Çıkarım Yapma	6	40
Değerlendirme	-	0
Toplam	15	100

Tablo 37 incelendiğinde kıdem yılı 6-10 yıl arasında bulunan katılımcıların kurs öncesi sorularının %26,66’sı *Basit Anlama*, %33’ü *Yeniden Organizasyon*, %40’ı *Çıkarım Yapma* basamağındadır. Kurs öncesi *Değerlendirme* basamağında hiç soru bulunmamaktadır. Bu basamakta soru bulunmaması katılımcıların eğitime ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Tablo 37’ye göre *Basit Anlama* ve *Yeniden Organizasyon* basamağında bulunan soruların toplam oranı %60’tır. Kıdem yılı 6-10 arasında olan katılımcıların sadece *Çıkarım Yapma* basamağında istenilen orana yaklaştığı görülmüştür ancak soruların genel dağılım dengeli değildir.

Tablo 38’de kıdem yılına göre (6-10 yıl) katılımcıların hizmetiçi eğitim kursu Sonrası sorularının Barrett Taksonomisi basamağı dağılım oranları verilmiştir.

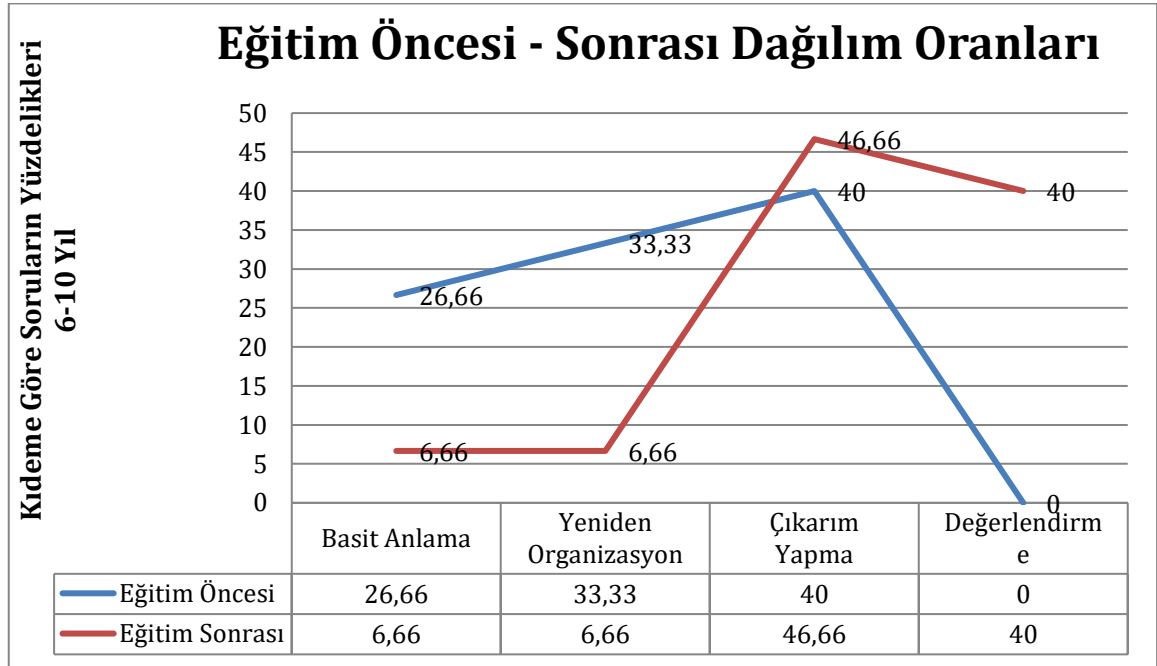
Tablo 38 Kıdem Yılına Göre (6-10 yıl) Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları

Barrett Taksonomisi Basamakları	f	%
Basit Anlama	1	6,66
Yeniden Organizasyon	1	6,66
Çıkarım Yapma	7	46,66
Değerlendirme	6	40
Toplam	15	100

Tablo 38 incelendiğinde kıdem yılı 6-10 yıl arasında bulunan katılımcıların kurs sonrası sorularının %6,66’sı *Basit Anlama* düzeyindedir. Benzer şekilde *Yeniden Organizasyon* düzeyinde soru dağılım oranı %6,66’dır. Soruların %46,66’sı *Çıkarım Yapma* ve %40’ı ise *Değerlendirme* basamağındadır. Tablo 38’e göre soruların yaklaşık %86,66’sı en üst iki basamaktadır.

Tablo 39’da kıdem yılına göre (6-10 yıl) katılımcıların hizmetiçi eğitim kursu sonrası sorularının Barrett Taksonomisi basamağı dağılım oranları verilmiştir.

Tablo 39 Kıdem Yılına Göre (6-10 Yıl) Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları



Tablo 39’da kıdem yılı 6-10 yıl arasında bulunan katılımcıların yazdıkları soruların kurs öncesi ve sonrası karşılaştırması verilmiştir. Kurs öncesi %26,66 olan *Basit Anlama* basamağındaki soruların oranının kurs sonrası %6,66 olduğu görülmüştür. Kurs öncesi %33,33 olan *Yeniden Organizasyon* basamağındaki soruların oranının da benzer şekilde %6,66 olduğu belirlenmiştir. Kurs öncesi %40 olan *Çıkarım Yapma* basamağındaki soruların oranı ise %46,66 olarak belirlenmiştir. Kurs öncesi hiç sorunun bulunmadığı %0 orana sahip *Değerlendirme* basamağındaki soruların oranının %40 olduğu tespit edilmiştir. Kurs öncesi ve sonrası dağılımlar en çok değişimin en alt ikinci düzey olan *Yeniden Organizasyon* ve en üst düzey basamak olan *Değerlendirme* basamağında gerçekleştiğini göstermektedir. Soruların %86,66’lık bir kısmı üst düzey basamaklarda bulunmaktadır. Bu kıdem yılındaki katılımcıların yazdığı soruların, LGS Türkçe sorusu Barrett Taksonomisi basamak dağılımlarına yakın olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 40’ta kıdem yılına göre (11-15 yıl) katılımcıların hizmetiçi eğitim kursu öncesi sorularının Barrett Taksonomisi basamağı dağılım oranları verilmiştir.

Tablo 40 Kıdem Yılına Göre (11-15 yıl) Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları

Barrett Taksonomisi Basamakları	f	%
Basit Anlama	5	55,55
Yeniden Organizasyon	1	11,11
Çıkarım Yapma	2	22,22
Değerlendirme	1	11,11
Toplam	9	100

Tablo 40 incelendiğinde kıdem yılı 6-10 yıl arasında bulunan katılımcıların kurs öncesi sorularının %55,55'i *Basit Anlama*, %22,22'si *Yeniden Organizasyon*, %11,11'i *Çıkarım Yapma* ve %11,11 ise *Değerlendirme* basamağındadır. Tablo 40'a göre *Basit Anlama* ve *Yeniden Organizasyon* basamağında bulunan soruların toplam oranı %66'dır. Kıdem yılı 11-15 arasında olan katılımcılar, LGS Türkçe sorularının Barrett Taksonomi basamağı dağılımlarına uzaktırlar.

Tablo 41'de kıdem yılına göre (11-15 yıl) katılımcıların hizmetiçi eğitim kursu sonrası sorularının Barrett Taksonomisi basamağı dağılım oranları verilmiştir.

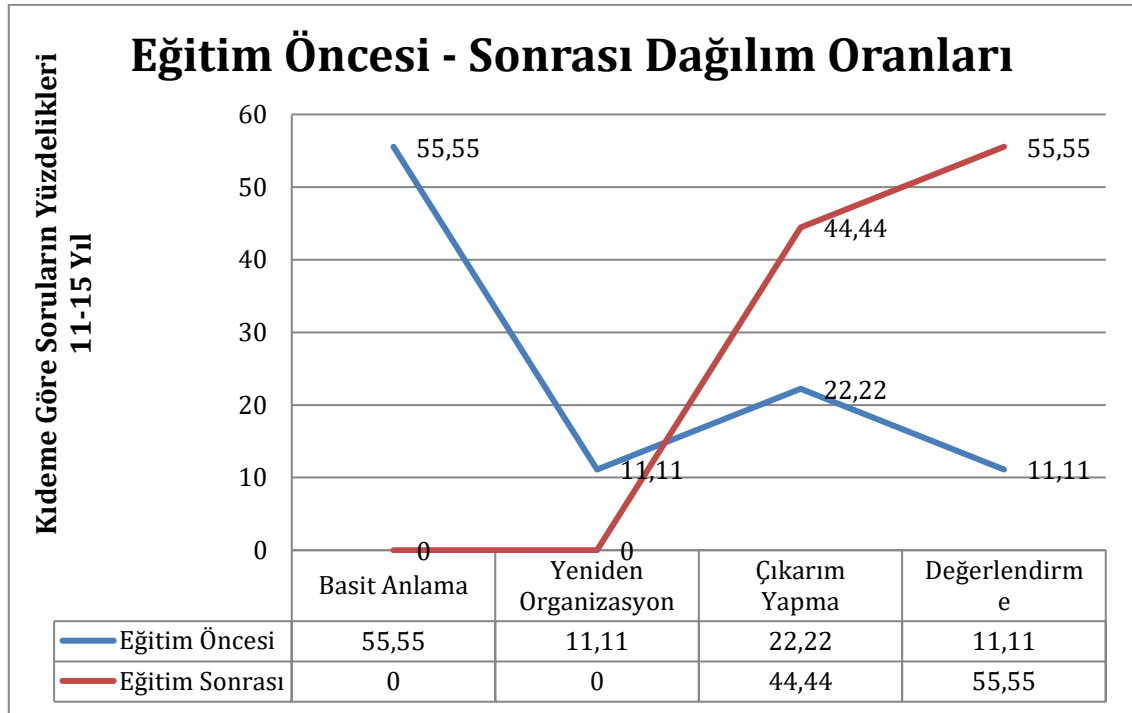
Tablo 41 Kıdem Yılına Göre (11-15 yıl) Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları

Barrett Taksonomisi Basamakları	f	%
Basit Anlama	-	0
Yeniden Organizasyon	-	0
Çıkarım Yapma	4	44,44
Değerlendirme	5	55,55
Toplam	9	100

Tablo 41 incelendiğinde kıdem yılı 11-15 yıl arasında bulunan katılımcılar kurs sonrası *Basit Anlama* ve *Yeniden Organizasyon* düzeyinde hiç soru yazmamışlardır. Soruların %44,44'ü *Çıkarım Yapma* ve %55,55 ise *Değerlendirme* basamağındadır. Tablo 41'e göre 11-15 yıl kıdem yılı arasında bulunan katılımcıların tüm soruları üst düzey basamaklardadır.

Tablo 42'de kıdem yılına göre (11-15 yıl) katılımcıların hizmetiçi eğitim kursu sonrası sorularının Barrett Taksonomisi basamağı dağılım oranları verilmiştir.

Tablo 42 Kıdem Yılına Göre (11-15 Yıl) Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları



Tablo 42'de kıdem yılı 11-15 yıl arasında bulunan katılımcıların yazdıkları soruların kurs öncesi ve sonrası karşılaştırması verilmiştir. Kurs öncesi %55,55 olan *Basit Anlama* basamağında kurs sonrasında herhangi bir soru bulunmamaktadır. Kurs öncesi %11,11 olan *Yeniden Organizasyon* basamağında da benzer şekilde herhangi bir soru bulunmamaktadır. Kurs sonrası alt düzey basamaklarda herhangi bir soru bulunmamaktadır. Kurs öncesi %22,22 olan *Çıkarım Yapma* basamağındaki soruların oranının ise %44,44 olduğu belirlenmiştir. Kurs öncesi %11,11 olan *Değerlendirme* basamağındaki soruların oranının ise %55,55 olduğu görülmüştür. Bu oranlar, kurs öncesi ve sonrası en çok değişimin en alt düzey olan *Basit Anlama* ve en üst düzey olan

Değerlendirme basamaklarında gerçekleştiğini göstermektedir. Grafik çizgileri incelendiğinde soru dağılımlarının ters yönde hareket ettiği görülmektedir. Kurs sonrası soruların tamamı üst düzey basamaklarda bulunmaktadır.

Tablo 43'te kıdem yılına göre (16-20 yıl) katılımcıların hizmetiçi eğitim kursu öncesi sorularının Barrett Taksonomisi basamağı dağılım oranları verilmiştir.

Tablo 43 Kıdem Yılına Göre (16-20 yıl) Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları

Barrett Taksonomisi Basamakları	f	%
Basit Anlama	3	50
Yeniden Organizasyon	1	16,66
Çıkarım Yapma	2	33,33
Değerlendirme	-	0
Toplam	6	100

Tablo 43 incelendiğinde kıdem yılı 16-20 yıl arasında bulunan katılımcıların kurs öncesi sorularının %50'si *Basit Anlama*, %16,66'sı *Yeniden Organizasyon* ve %33,33'ü *Çıkarım Yapma* basamağındadır. Kurs öncesi *Değerlendirme* basamağında hiç soru bulunmamaktadır. Tablo 33'e göre *Basit Anlama* ve *Yeniden Organizasyon* basamağında bulunan soruların toplam oranı %66'dır. Kıdem yılı 16-20 arasında olan katılımcıların sorularının taksonomi basamaklarına genel dağılımı dengeli değildir. Soruların %50'sinin *Basit Anlama* basamağında olması ve *Değerlendirme* basamağında soru bulunmaması soruların alt düzey basamaklarda bulunduğunu göstermektedir.

Tablo 44'te kıdem yılına göre (16-20 yıl) katılımcıların hizmetiçi eğitim kursu sonrası sorularının Barrett Taksonomisi basamağı dağılım oranları verilmiştir.

Tablo 44 Kıdem Yılına Göre (16-20 yıl) Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları

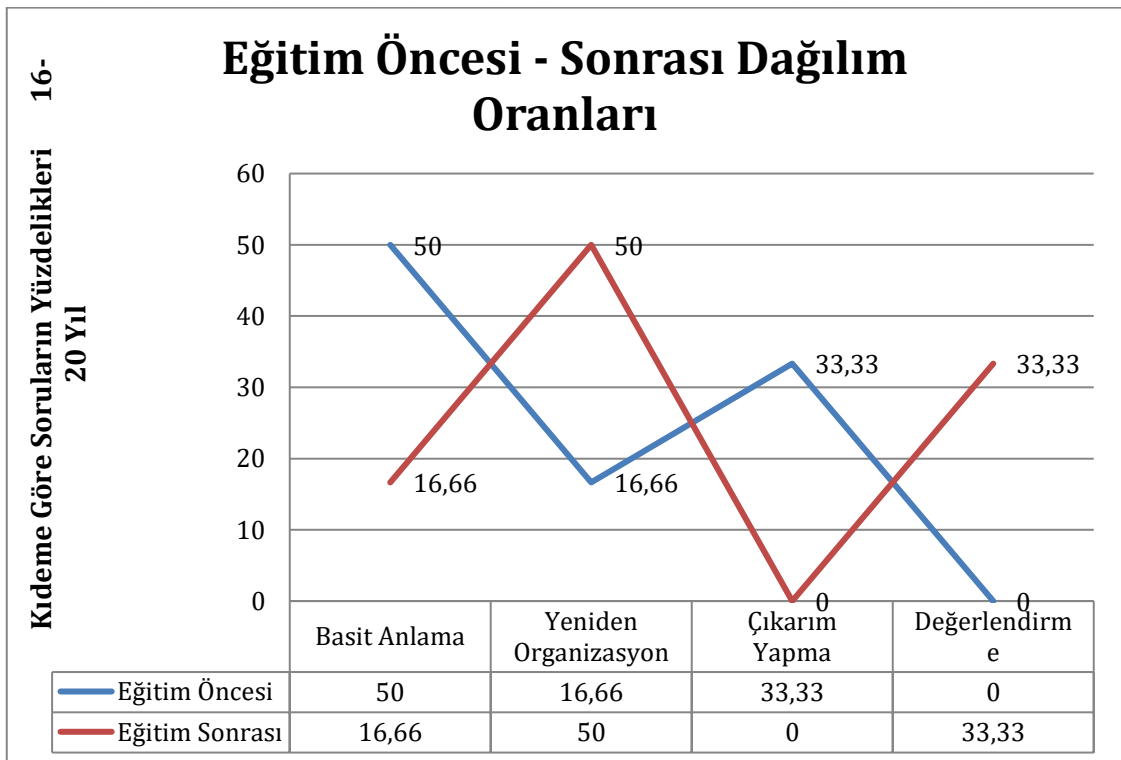
Barrett Taksonomisi Basamakları	f	%
Basit Anlama	1	16,66

Yeniden Organizasyon	3	50
Çıkarım Yapma	-	0
Değerlendirme	2	33,33
Toplam	6	100

Tablo 44 incelendiğinde kıdem yılı 16-20 yıl arasında bulunan katılımcıların kurs sonrası yazdığı soruların %16,66'sı *Basit Anlama* düzeyindedir. Soruların %50'si ise *Yeniden Organizasyon* düzeyinde bulunmaktadır. Kıdem yılı 16-20 yıl arasında bulunan katılımcıların kurs sonrasında *Çıkarım Yapma* düzeyinde hiçbir sorusu bulunmamaktadır. *Değerlendirme* basamağında bulunan soruların oranı ise %33,33'tür. Kıdem yılı 16-20 yıl arasında bulunan katılımcı sayısının sadece 2 olduğunu belirtmek gerekmektedir.

Tablo 45'te kıdem yılına göre (16-20 yıl) katılımcıların hizmetiçi eğitim kursu sonrası sorularının Barrett Taksonomisi basamağı dağılım oranları verilmiştir.

Tablo 45 Kıdem Yılına Göre (16-20 Yıl) Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları



Tablo 42’da kıdem yılı 16-20 yıl arasında bulunan katılımcıların yazdıkları soruların kurs öncesi ve sonrası karşılaştırması verilmiştir. Kurs öncesi %50 olan *Basit Anlama* basamağındaki soruların oranının kurs sonrası %16,66 olduğu tespit edilmiştir. Kurs öncesi %16,66 olan *Yeniden Organizasyon* basamağındaki soruların oranının ise %50 olduğu görülmüştür. Kurs öncesi %33,33 olan *Çıkarım Yapma* basamağında kurs sonrası herhangi bir soru bulunmamaktadır. Kurs öncesi hiç sorunun bulunmadığı *Değerlendirme* basamağındaki soruların oranı %33,33’e ulaşmıştır. Bu grupta K.15 ve K.17 olmak üzere iki katılımcı bulunmaktadır. Bireysel değerlendirme yapıldığında Tablo 19’dan hareketle K.15’in kurs sonrasında 2 sorusunun *Değerlendirme* 1 sorusunun ise *Yeniden Organizasyon* basamağında olduğu görülürken K.17’nin 2 sorusunun *Yeniden Organizasyon* ve 1 sorusunun ise *Basit Anlama* basamağında olduğu görülmektedir. K.17 kurs sonrasında üst düzey basamaklarda herhangi bir soru yazamamıştır. Katılımcılardan K.15’in kurs sonunda başarılı olduğu görülürken K.17’nin başarısız olduğu söylenebilir. Katılımcı sayısının yetersizliği bu kıdem yılı ile ilgili genellemeler yapmak için veri yetersizliğine neden olmaktadır.

Tablo 46’da kıdem yılına göre (21+ yıl) katılımcıların hizmetiçi eğitim kursu öncesi sorularının Barrett Taksonomisi basamağı dağılım oranları verilmiştir.

Tablo 46 Kıdem Yılına Göre (21+ yıl) Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları

Barrett Taksonomisi Basamakları	f	%
Basit Anlama	4	33,33
Yeniden Organizasyon	2	16,66
Çıkarım Yapma	5	41,66
Değerlendirme	1	8,33
Toplam	12	100

Tablo 46 incelendiğinde kıdem yılı 21 yıl ve üzerinde bulunan katılımcıların kurs öncesi sorularının %33,33’ü *Basit Anlama*, %16,66’sı *Yeniden Organizasyon*, %41,66’sı *Çıkarım Yapma*, %8,33’ü ise *Değerlendirme* basamağında bulunmaktadır. Soruların

%50'si ilk düzey basamakta bulunmaktadır. Alt düzey basamaklarda bulunan soruların oranının yüksek olması ve *Değerlendirme* basamağında bulunan sorularının oranının düşüklüğü katılımcıların eğitime ihtiyaç duyduğunun göstergesidir.

Tablo 47'de kıdem yılına göre (21+ yıl) katılımcıların hizmetiçi eğitim kursu sonrası sorularının Barrett Taksonomisi basamağı dağılım oranları verilmiştir.

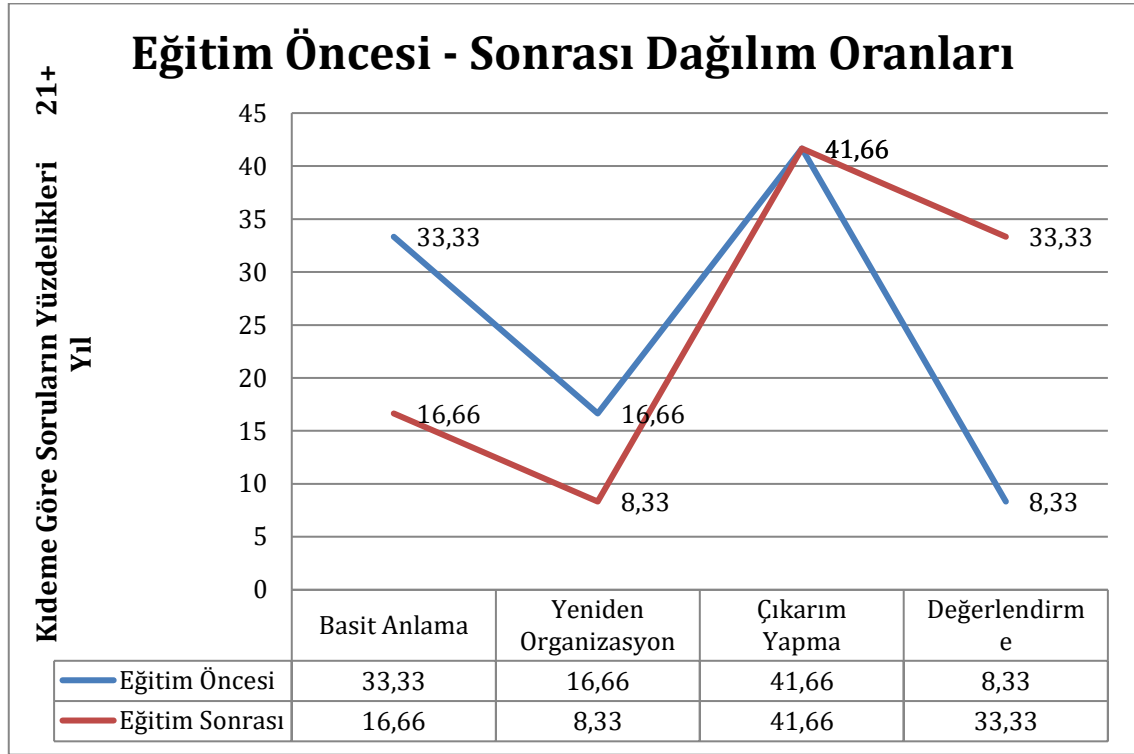
Tablo 47 Kıdem Yılına Göre (21+ yıl) Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları

Barrett Taksonomisi Basamakları	f	%
Basit Anlama	2	16,66
Yeniden Organizasyon	1	8,33
Çıkarım Yapma	5	41,66
Değerlendirme	4	33,33
Toplam	12	100

Tablo 47'ye göre kıdem yılı 21 yıl ve üzerinde olan bulunan katılımcıların kurs sonrası sorularının %16,66'sı *Basit Anlama*, %8,33'ü *Yeniden Organizasyon*, %41,66'sı *Çıkarım Yapma* ve %33,33 *Değerlendirme* basamağında bulunmaktadır. Üst düzey iki basamakta bulunan soruların oranı %85'e ulaşmıştır.

Tablo 48'de kıdem yılına göre (21+ yıl) katılımcıların hizmetiçi eğitim kursu sonrası sorularının Barrett Taksonomisi basamağı dağılım oranları verilmiştir.

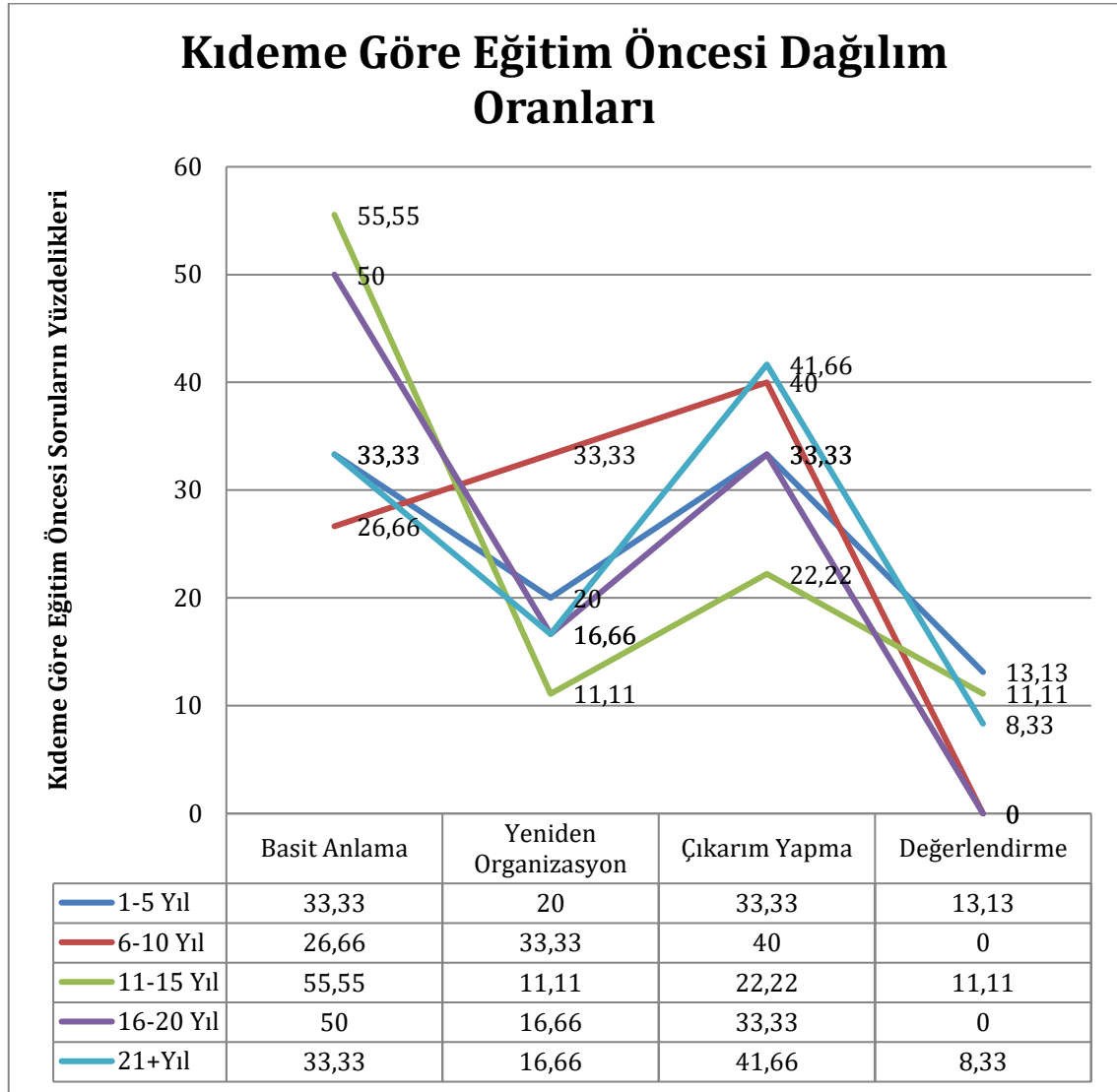
Tablo 48 Kıdem Yılına Göre (21+ Yıl) Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları



Tablo 48’de kıdem yılı 21 yıl ve üzerinde bulunan katılımcıların yazdıkları soruların kurs öncesi ve sonrası karşılaştırması verilmiştir. Kurs öncesi %33,33 olan *Basit Anlama* basamağındaki soruların oranının kurs sonrası %16,66 olduğu görülmüştür. Kurs öncesi %16,66 olan *Yeniden Organizasyon* basamağındaki soruların oranının ise %8,33 olduğu görülmüştür. Kurs öncesi %41,66 olan *Çıkarım Yapma* basamağındaki soruların oranında herhangi bir değişim olmamış, oran %41,66’da kalmıştır. Kurs öncesi %8,33 olan *Değerlendirme* basamağındaki soruların oranının %33,33 olduğu ortaya çıkmıştır. Kurs sonrasında soruların %75’lik kısmı en üst düzey iki basamakta bulunmaktadır. Bu oran LGS Türkçe sorularının Barrett Taksonomisi dağılım oranlarına benzerlik göstermektedir.

Tablo 49’da kıdem yılına göre katılımcıların hizmetiçi eğitim kursu öncesi sorularının Barrett Taksonomisi basamağı dağılım oranları verilmiştir.

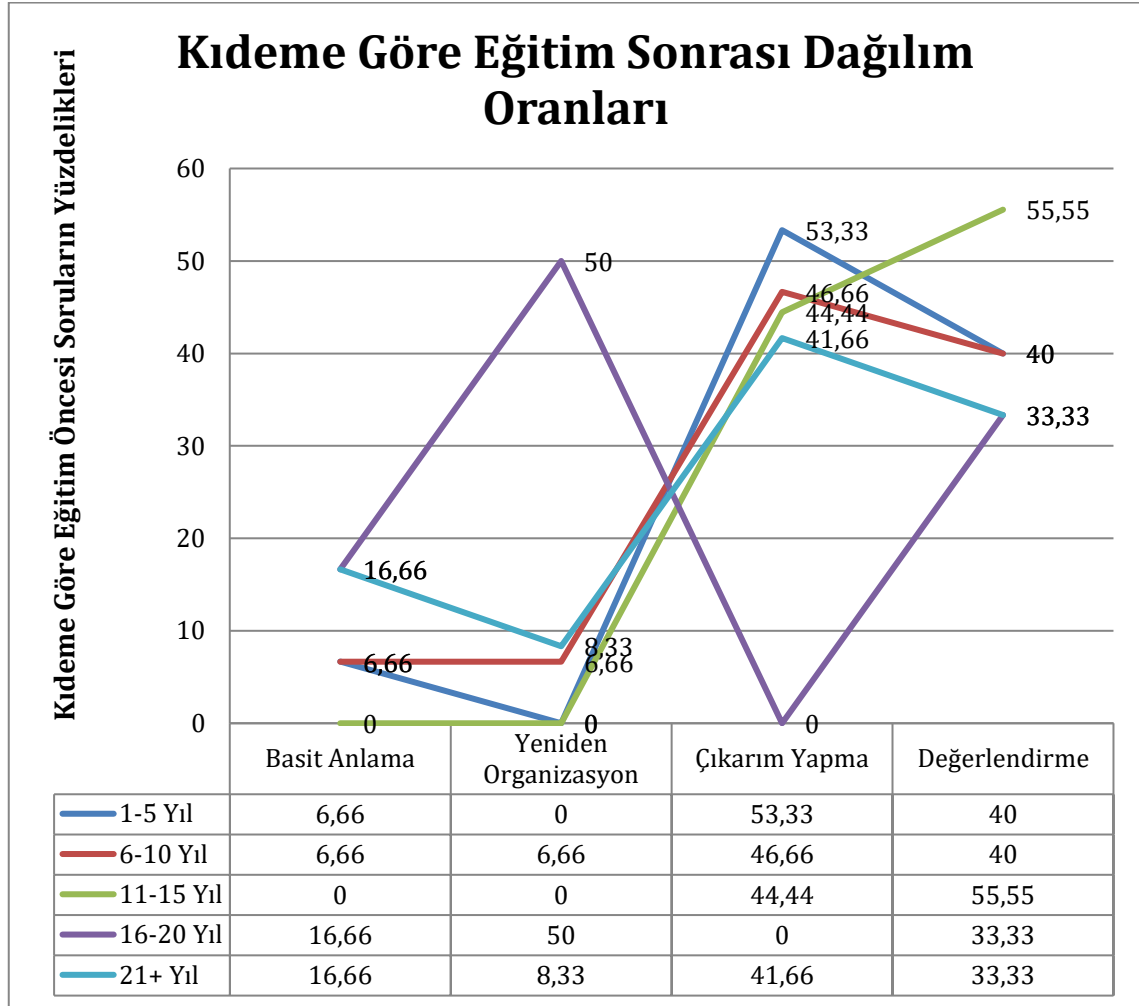
Tablo 49 Kıdem Yılına Göre Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları



Tablo 49 incelendiğinde tüm kıdem yılları aralıklarında grafiğin benzer eğilim gösterdiği belirlenmiştir. Tüm kıdem *Basit Anlama* basamağında bulunan soruların oranı yüksektir. Bu basamakta 1-5 yıl ile 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan katılımcı grupları %33,33'lük oranla kesişmektedir. Grafik *Yeniden Organizasyon* basamağında düşük olduğunu göstermektedir. *Yeniden Organizasyon* basamağında 16-20 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip gruplar %16,66'da kesişmektedir. *Çıkarım Yapma* basamağında tekrar artış gösteren eğilimde %33,33'lük oranla 1-5 yıl ile 16-20 yıl kıdeme sahip katılımcı grupları kesişmektedir. *Değerlendirme* basamağında ise tüm gruplarda tekrar düşüş görülmektedir. *Değerlendirme* basamağında 6-10 yıl ile 16-20 yıl kıdeme sahip katılımcı gruplarının hiçbir sorusu bulunmamaktadır. Grafikte görüldüğü üzere benzer eğilim gösteren katılımcı gruplarının arasında kurs öncesi bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 50’de kıdem yılına göre katılımcıların hizmetiçi eğitim kursu sonrası sorularının Barrett Taksonomisi basamağı dağılım oranları verilmiştir.

Tablo 50 Kıdem Yılına Göre Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Sorularının Barrett Taksonomisi Basamağı Dağılım Oranları



Tablo 50 incelendiğinde tüm kıdem yılları aralıklarında grafiğin 16-20 yıl arasında bulunan katılımcılar hariç benzer eğilim gösterdiği belirlenmiştir. Tüm kıdem yıllarında *Basit Anlama* basamağında bulunan soruların oranı düşüktür. *Basit Anlama* basamağında 1-5 yıl ile 6- 10 yıl arası kıdeme sahip olan katılımcı grupları %6,66’lık oranla kesişmektedir. Yine *Basit Anlama* basamağında 16-20 yıl ile 21 yıl üzeri kıdeme sahip gruplar ise %16,66’lık oranda kesişmektedir. Grafik *Yeniden Organizasyon* basamağında düşük olduğu görülmektedir. *Yeniden Organizasyon* basamağında 1-5 yıl ile 11-15 yıl arası kıdeme sahip grupların bu basamakta hiçbir soruları bulunmamakta ve %0’da kesişmektedir. *Çıkarım Yapma* basamağında tekrar artış gösteren eğilimde %,33’lük oranla 1-5 yıl ile 16-20 yıl kıdeme sahip katılımcı grupları kesişmektedir. *Değerlendirme*

basamağında ise tüm gruplarda tekrar düşüş görülmektedir. *Değerlendirme* basamağında 6-10 yıl ile 16-20 yıl kıdeme sahip katılımcı gruplarının hiçbir sorusu bulunmamaktadır. Grafikte görüldüğü üzere benzer eğilim gösteren katılımcı gruplarının arasında kurs sonrasında bir farklılık bulunmamaktadır.

4.2.5. Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi ve Sonrası Eğitim Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 51’de lisans öğrenimine sahip katılımcıların hizmetiçi eğitim kursu öncesi sorularının dağılımı verilmiştir.

Tablo 51 Lisans Öğrenimine Sahip Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi Sorularının Dağılımı

Barrett Taksonomisi Basamakları	f	%
Basit Anlama	14	33,33
Yeniden Organizasyon	8	19,04
Çıkarım Yapma	18	42,85
Değerlendirme	2	4,76
Toplam	12	100

Tablo 51 incelendiğinde lisans öğrenimine sahip katılımcıların kurs öncesi sorularının %33,33’ü *Basit Anlama*, %19,04’ü *Yeniden Organizasyon*, %42,85’i *Çıkarım Yapma* ve %4,76’sının *Değerlendirme* basamağında olduğu görülmüştür.

Tablo 52’de lisans öğrenimine sahip katılımcıların hizmetiçi eğitim kursu sonrası sorularının dağılımı verilmiştir.

Tablo 52 Lisans Öğrenimine Sahip Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Sorularının Dağılımı

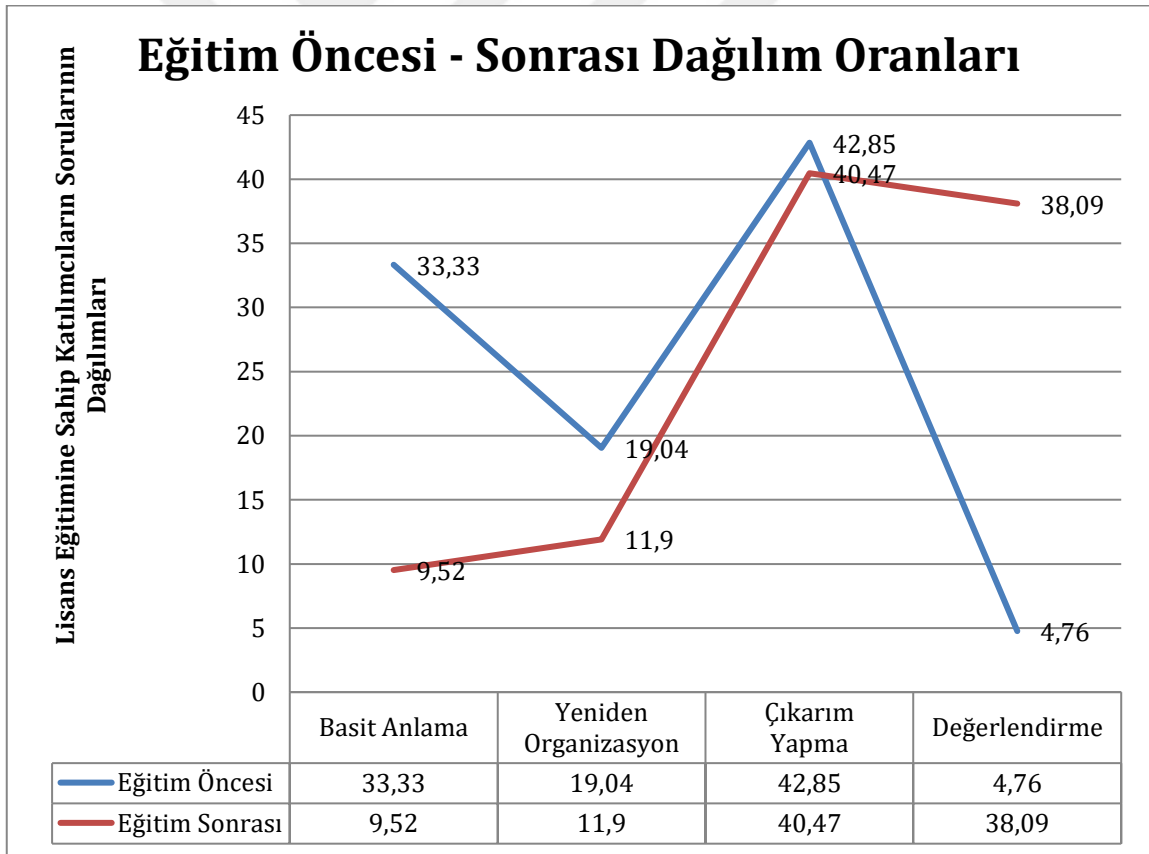
Barrett Taksonomisi Basamakları	f	%
Basit Anlama	4	9,52
Yeniden Organizasyon	5	11,90

Çıkarım Yapma	17	40,47
Değerlendirme	16	38,09
Toplam	12	100

Tablo 52 incelendiğinde lisans öğrenimine sahip katılımcıların kurs sonrası sorularının %9,52'si *Basit Anlama*, %11,90'ı *Yeniden Organizasyon*, %40,47'si *Çıkarım Yapma* ve %38,09'unun *Değerlendirme* basamağında olduğu görülmüştür.

Tablo 53'te lisans öğrenimine sahip katılımcıların sorularının eğitim öncesi ve sonrası karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 53 Lisans Öğrenimine Sahip Katılımcıların Sorularının Eğitim Öncesi ve Sonrası Dağılım Oranları



Tablo 53'te lisans öğrenimine sahip katılımcıların kurs öncesi ve sonrası sorularının Barrett Taksonomisi basamak dağılımları verilmiştir. Kurs öncesi %33,33 olan Basit Anlama basamağındaki soruların oranının %9,52 olduğu tespit edilmiştir. Kurs öncesi %19,04 olan Yeniden Organizasyon basamağındaki soruların oranının ise %11,90

olduğu belirlenmiştir. Kurs öncesi %42,85 olan Çıkarım Yapma Basamağındaki soruların oranının yaklaşık %2’lik bir farkla %40,47 olduğu tespit edilmiştir. Kurs öncesi %4,76 olan Değerlendirme basamağındaki soruların oranı ise %38,09 olarak belirlenmiştir. Kurs öncesi yazılan soruların %50’den fazlası taksonominin alt basamaklarında yer alırken kurs sonrası soruların yaklaşık %80’i üst düzey basamaklarda yer almaktadır.

Tablo 54’te lisansüstü öğrenime sahip katılımcıların hizmetiçi eğitim kursu öncesi sorularının dağılımı verilmiştir.

Tablo 54 Lisansüstü Öğrenime Sahip Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi Sorularının Dağılım Oranları

Barrett Taksonomisi Basamakları	f	%
Basit Anlama	7	46,66
Yeniden Organizasyon	4	26,66
Çıkarım Yapma	2	13,33
Değerlendirme	2	13,33
Toplam	12	100

Tablo 54 incelendiğinde lisansüstü öğrenimine sahip katılımcıların kurs öncesi sorularının %46,66’sı *Basit Anlama*, %26,66’sı *Yeniden Organizasyon*, %13,33’ü *Çıkarım Yapma* ve benzer şekilde %13,33’ünün *Değerlendirme* basamağında olduğu görülmüştür.

Tablo 55’te lisansüstü öğrenime sahip katılımcıların hizmetiçi eğitim kursu sonrası sorularının dağılımı verilmiştir.

Tablo 55 Lisansüstü Öğrenime Sahip Katılımcıların Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Sorularının Dağılım Oranları

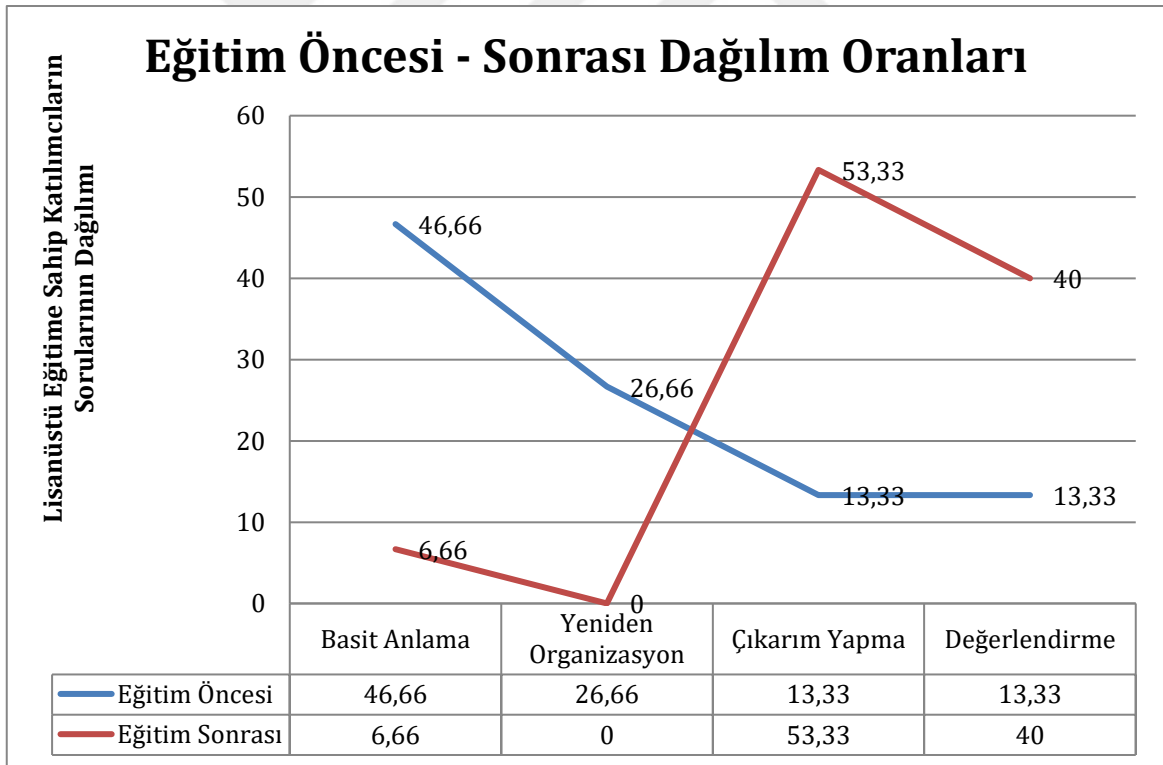
Barrett Taksonomisi Basamakları	f	%
Basit Anlama	1	6,66
Yeniden Organizasyon	-	0

Çıkarım Yapma	8	53,33
Değerlendirme	6	40
Toplam	12	100

Tablo 55 incelendiğinde lisansüstü öğrenimine sahip katılımcıların kurs sonrası sorularının %6,66'sı *Basit Anlama* düzeyindedir. Kurs sonrasında lisansüstü katılımcıların *Yeniden Organizasyon* basamağından hiç soruları bulunmamaktadır. Yazdıkları sorularının %53,33'ü *Çıkarım Yapma* ve %40'ı *Değerlendirme* basamağında olduğu görülmüştür.

Tablo 56'da lisansüstü öğrenime sahip katılımcıların sorularının hizmetiçi eğitim kursu öncesi ve sonrası karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 56 Lisansüstü Öğrenime Sahip Katılımcıların Sorularının Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi ve Sonrası Dağılım Oranları

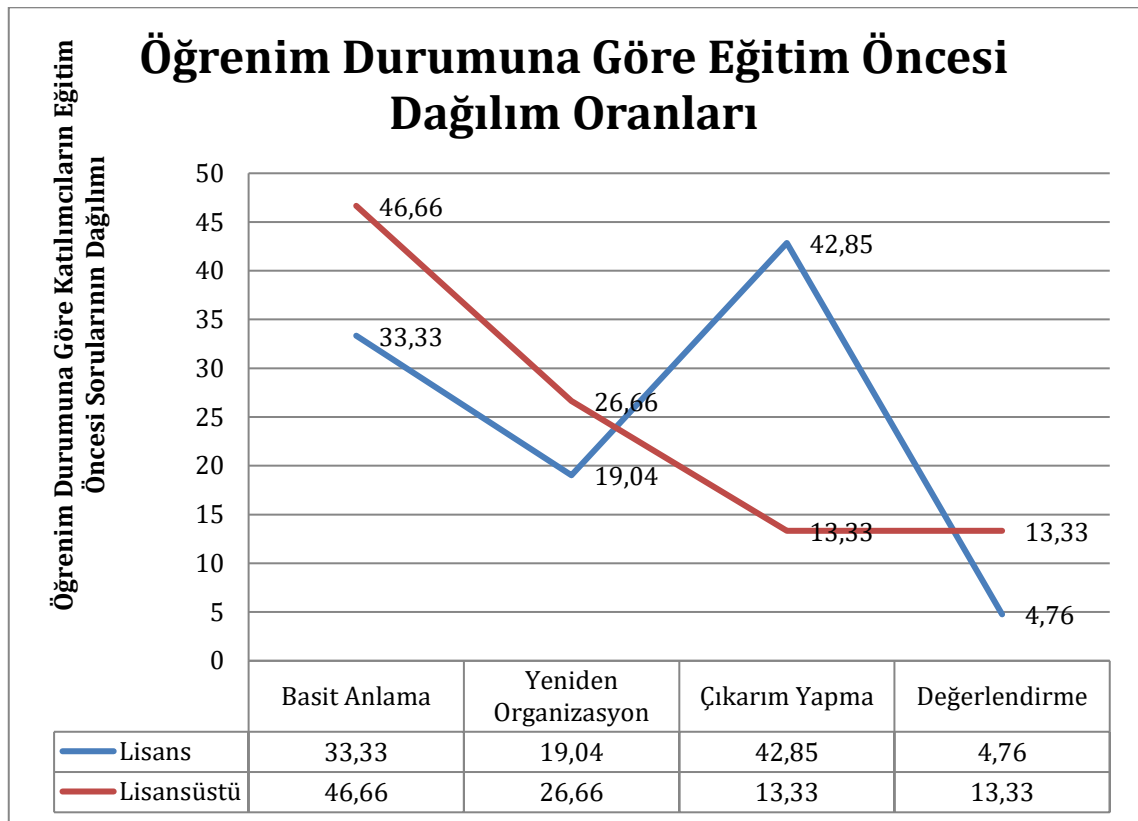


Tablo 56 incelendiğinde lisansüstü öğrenimine sahip katılımcıların kurs öncesi ve sonrası sorularının Barrett Taksonomisi basamak dağılımları verilmiştir. Kurs öncesi %46,66 olan Basit Anlama basamağındaki soruların oranı %6,66 olarak belirlenmiştir. Kurs öncesi %26,66 olan Yeniden Organizasyon basamağında herhangi bir soru tespit

edilmemiştir. Kurs öncesi %13,33 olan Çıkarım Yapma Basamağındaki soruların oranının %53,33 olduğu görülmüştür. Kurs öncesi %13,33 olan Değerlendirme basamağındaki soruların oranının ise %40 olduğu ortaya çıkmıştır. Kurs öncesi yazılan soruların %70'den fazlası taksonominin alt basamaklarında yer alırken kurs sonrası soruların yaklaşık %93'ü üst düzey basamaklarda yer almaktadır.

Tablo 57'de öğrenim durumlarına göre katılımcıların sorularının hizmetiçi eğitim kursu öncesi karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 57 Öğrenim Durumlarına Göre Katılımcıların Sorularının Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi Dağılım Oranları

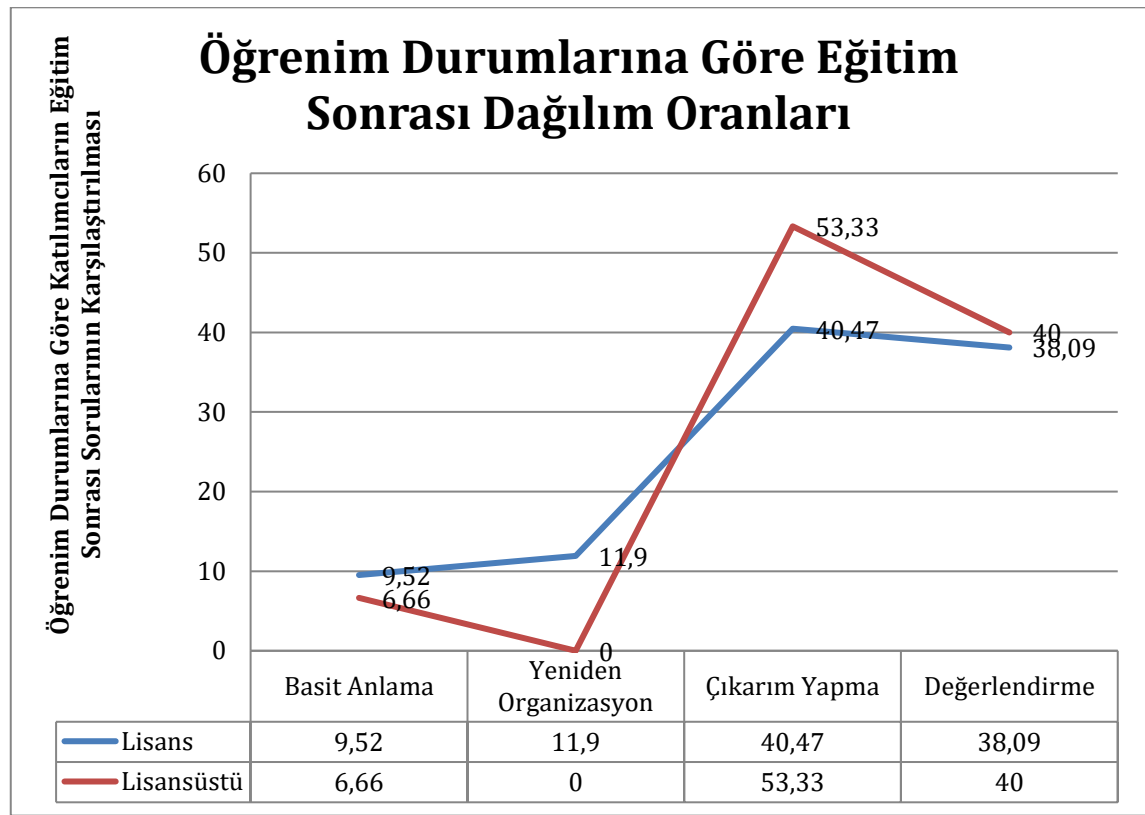


Tablo 57 incelendiğinde kurs öncesi lisans öğrenimine sahip katılımcıların %33,33'ünün *Basit Anlama* düzeyinde soru yazdığı görülmüşken lisansüstü öğrenime sahip katılımcıların bu basamaktaki sorularının oranı %46,66'dır. Lisans öğrenimine sahip katılımcıların *Yeniden Organizasyon* basamağında soru oranı %19,04 iken lisansüstü öğrenime sahip katılımcılarda bu oran %26,66'dır. İlk iki basamağın yüzdelik toplamı lisans öğrenimine sahip katılımcılarda yaklaşık %52 iken lisansüstü öğrenime sahip katılımcılarda bu oran %70'ten fazladır. Lisans öğrenimine sahip katılımcıların *Çıkarım Yapma* basamağındaki soruları %42,85 iken kadın lisansüstü öğrenime sahip

katılımcılarda bu oran %13,33'tür. *Değerlendirme* basamağında lisans öğrenimine sahip katılımcıların oranı %4,76 iken lisansüstü öğrenime sahip katılımcıların oranı %13,33'tür. Kurs öncesi katılımcıların eğitim durumuna göre yapılan karşılaştırmada lisans öğrenimine sahip katılımcıların lisansüstü öğrenime sahip katılımcılara oranla daha yüksek düzeyde yer alan basamaklarda soru yazdığı görülmüştür.

Tablo 58'de Öğrenim Durumlarına Göre Katılımcıların Sorularının Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 58 Öğrenim Durumlarına Göre Katılımcıların Sorularının Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Dağılım Oranları



Tablo 58 incelendiğinde kurs sonrası lisans öğrenimine sahip katılımcıların %9,52'sinin *Basit Anlama* düzeyinde soru yazdığı görülmüşken lisansüstü öğrenime sahip katılımcıların bu basamaktaki sorularının oranı %6,66'dır. Lisans öğrenimine sahip katılımcıların *Yeniden Organizasyon* basamağında soru oranı %11,90 iken lisansüstü öğrenime sahip katılımcılarda bu oran %0'dır. İlk iki basamağın yüzdelik toplamı lisans öğrenimine sahip katılımcılarda yaklaşık %20 iken lisansüstü öğrenime sahip katılımcılarda bu oran %7'den azdır. Lisans öğrenimine sahip katılımcıların *Çıkarım*

Yapma basamağındaki soruları %40,47 iken lisansüstü öğrenime sahip katılımcılarda bu oran %53,33'tür. *Değerlendirme* basamağında lisans öğrenimine sahip katılımcıların oranı %38,09 iken lisansüstü öğrenime sahip katılımcıların oranı %40'tır. Kurs sonrası katılımcıların eğitim durumuna göre yapılan karşılaştırmada lisansüstü öğrenime sahip katılımcıların lisans öğrenimine sahip katılımcılara oranla daha yüksek düzeyde yer alan basamaklarda soru yazdığı görülmüştür.



BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. LGS Türkçe Sorularına İlişkin Sonuç ve Tartışma

5.1.1.1. LGS Türkçe Sorularının Kazanımlarına Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın birinci bölümünde LGS Türkçe sorularının kazanımları ile Barrett Taksonomisindeki basamak düzeyleri belirlenmiştir. Yapılan değerlendirmede yıllara göre sonuçlar ortaya çıkarılmış ve karşılaştırmalar yapılmıştır.

2018 yılı LGS Türkçe bölümünde 20 soruda 16 farklı kazanımın sorulduğu tespit edilmiştir. Bu kazanımlardan 11 tanesi okuma becerisi öğretim alanına, 5 tanesi yazma becerisi öğretim alanına aittir. Sorular incelendiğinde, 10 soru birer kazanımla ilişkilendirilmişken, 9 soru ikişer kazanımla eşleştirilmiştir. Bir soru ise 3 kazanımla ilişkilendirilmiştir. Bu sonuç Calp ve Alpkaya'nın (2021) LGS Türkçe sorularının Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarına uygunluğu için yaptığı araştırma sonuçlarına paralellik göstermektedir. Araştırmaların örtüşmeyen kısmı soruların hitap ettiği kazanım sayısıdır. Calp ve Alpkaya (2021) her soruyu tek bir kazanımla eşleştirmişlerdir. Ancak yapılan çalışma göstermiştir ki bazı sorular birden fazla kazanıma hitap etmektedir.

2019 yılı sınavı incelendiğinde 20 soruda 21 farklı kazanımın sorulduğu görülmüştür. Bunların 16 tanesi okuma becerisi öğretim alanına, 5 tanesi yazma becerisi öğretim alanına aittir. Sorular incelendiğinde; 5 soru birer kazanımla ilişkilendirilmişken, 7 soru ikişer kazanımla eşleştirilmiştir. Sorulardan 8 tanesi ise 3 kazanımla ilişkilendirilmiştir. Bu sonuç Kaya'nın (2021) çalışmasının sonucuyla paralellik göstermektedir. LGS'nin 2019 yılı Türkçe sorularının kazanımlarıyla uyumunu değerlendirdiği çalışmada soruların büyük çoğunluğunun okuma öğrenme alanında olduğunu, geri kalan kısmı yazma becerisiyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

2020 yılı incelendiğinde 20 soruda 21 farklı kazanımın sorulduğu tespit edilmiştir. Bu kazanımlardan 14 tanesi okuma becerisi öğretim alanına, 7 tanesi ise yazma becerisi öğretim alanına aittir. Sorular incelendiğinde 7 soru birer kazanımla ilişkilendirilmişken,

7 soru ikişer kazanımla eşleştirilmiştir. Geriye kalan 6 soru ise üçer kazanımla ilişkilendirilmiştir.

2021 LGS’inde 20 soruda 20 farklı kazanımın sorulduğu tespit edilmiştir. Bu kazanımlardan 15 tanesi okuma becerisi öğretim alanına, 5 tanesi yazma becerisi öğretim alanına aittir. Sorular incelendiğinde, 5 soru birer kazanımla ilişkilendirilmiş iken, 7 soru ikişer kazanımla eşleştirilmiştir. Sorulardan 8 tanesi ise üçer kazanımla ilişkilendirilmiştir.

2022 incelendiğinde ise 20 soruda 20 farklı kazanımın sorulduğu tespit edilmiştir. Bu kazanımlardan 13 tanesi okuma becerisi öğretim alanına, 7 tanesi yazma becerisi öğretim alanına aittir. Sorular incelendiğinde, 7 soru birer kazanımla ilişkilendirilmişken, 10 soru ikişer kazanımla eşleştirilmiştir. Sorulardan 3 tanesi ise üçer kazanımla ilişkilendirilmiştir.

Güler ve Mert (2022) yaptıkları çalışmada Yenilenmiş Bloom Taksonomisini esas alarak Türkçe eğitimi alanındaki çalışmaları derlemişlerdir. Onların çalışması da Türkçe dersine ait kazanımların üst bilişsel basamaklar açısından yetersiz olduğunu, öğretmenlerin üst düzey soru yazma becerisi konusunda yetersiz olduğunu, ders kitaplarının bilişsel basamaklara uygun hazırlanmadığını ortaya koymuştur. LGS Türkçe sorularının birden fazla kazanıma hitap etmesinin bu eksikliği gidermek amacı taşıdığı düşünülmektedir. Türkçe öğretim programında üst düzey bilişsel becerileri ifade eden kazanımların yeterince ifade edilmemesinden dolayı bu becerileri ölçebilen sorular ancak birden fazla kazanımı kapsayarak oluşturulmuştur.

Nitekim incelendiğinde LGS’de en çok sorulan kazanımın okuma becerisi alanındaki “T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.” olduğu görülmektedir. Bu kazanım genellikle en çok sorulan dördüncü kazanım olan “T.8.3.21. Metnin içeriğini yorumlar.” ile birlikte sorulmuştur. Taksonomide genelde çıkarım yapma veya değerlendirme yapmalarını isteyen bu kazanımların üst düzey düşünme becerilerine hitap eden kazanımlar olduğu söylenebilir. Bu sonuç Batur, Ulutaş ve Beyret’in (2019) yaptıkları çalışmada belirttiği gibi LGS’nin daha üst düzey düşünme becerilerini yordayan bir sınav olmasından kaynaklanmaktadır.

LGS’de en çok sorulan ikinci ve üçüncü kazanımlar ise “T.8.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.” ve “T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler.” kazanımlarıdır. Yazma

becerisi alanına ait bu kazanımlar birlikte verildiği zaman taksonomide genellikle yeniden düzenleme basamağına ait sorularda karşımıza çıkmaktadır. Metinlerdeki boşlukları doldurma, cümlelerden anlamlı metin oluşturma veya özetleme gibi sorular bu kazanımlara yöneliktir. Ancak “T.8.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.” en çok kullanılan bir diğer kazanım olan “T.8.3.35. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.” kazanımıyla birlikte sorulduğu zaman çıkarım yapma veya değerlendirme basamaklarına karşılık gelmektedir. Çünkü bu kazanımların sorulduğu sorular, Akademik ve Lisansüstü Eğitim Sınavı’nda (ALES) sorulan ve ortaokul düzeyinde ilk defa LGS ile sorulmaya başlanan sözel mantık – muhakeme sorularıdır.

En çok sorulan bir diğer kazanım ise “T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.” kazanımıdır. Bu kazanım genellikle çıkarım yapma veya değerlendirme basamaklarında ortaya çıkmaktadır. Bu kazanım görsellerin, şema ve grafiklerin yorumlanması sorularında ortaya çıkmaktadır. Bu soru tipi de LGS sistemiyle birlikte yoğun olarak sorulmaya başlanmış soru tipidir. Aktaş (2022) LGS gibi ulusal ölçekli sınavlarda liste, tablo, şekil, grafik, şema gibi metinlerle öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirici soru tiplerine yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

LGS’de dil bilgisi kazanımlarına ait sorulara çok yer verilmediği ortaya çıkmıştır. Bu sonuç Soyal ve Güngör (2022) ile Calp ve Alpaya’nın (2021) sonuçları ile paralellik göstermektedir. Soysal ve Güngör (2022) bu konudaki öğretmen görüşlerini ortaya koymuş, dil bilgisi sorularının çok az olduğu hakkındaki görüşlerini yansıtmıştır. Calp ve Alpaya (2021) ise bu durumun soruların öğrencileri ezberden uzaklaştırmayı amaçlayan ve ezberden çok okuduğunu anlamaya dayalı olmasından kaynaklandığını savunmuştur.

5.1.1.2. LGS Türkçe Sorularının Barrett Taksonomisi Bilişsel Düzeylerine Göre Sonuçlar

Araştırmada LGS’de sorulan Türkçe sorularının Barrett Taksonomisi bilişsel basamak düzeyleri, yıllara göre tespit edilmiş ve sonuçlar ortaya çıkarılmıştır.

2018 LGS sorularının %10’unun Yeniden Organizasyon, %55’nin Çıkarım Yapma, %35’inin ise Değerlendirme basamağında yer aldığı görülmektedir. LGS’nin ilk uygulaması olan bu sınavda Basit Anlama basamağında soru yer almamaktadır. Soruların büyük çoğunluğunun Çıkarım Yapma basamağında yer aldığı görülmektedir.

2019 LGS soruların %25'inin Yeniden Organizasyon, %40'nın Çıkarım Yapma, %35'inin ise Değerlendirme basamağında yer aldığı görülmektedir. LGS'nin ikinci uygulaması olan bu sınavda Basit Anlama basamağında soru yer almamaktadır. Soruların büyük çoğunluğunu yine Çıkarım Yapma basamağı oluşturmalarına rağmen Değerlendirme basamağının bu basamağa yakın olduğu görülmektedir. Bu yılki sınav sorularının bir önceki yıla göre taksonomi basamaklarına uygun olarak daha dengeli dağıtıldığı söylenebilir.

LGS'nin üçüncü uygulamasının yapıldığı 2020 yılındaki soruların %5'i Basit Anlama basamağında yer almaktadır. Soruların %25'inin Yeniden Organizasyon, %35'nin Çıkarım Yapma, %35'inin ise Değerlendirme basamağında yer aldığı görülmektedir. Soruların büyük çoğunluğunu yine Çıkarım Yapma ve Değerlendirme basamağında yer aldığı ve aynı oranda olduğu görülmektedir. Bu yılki sınavda dört basamaktan da soru sorulmuş ve basamaklar arası denge daha iyi sağlanmıştır.

2021 LGS sorularının %15'inin Yeniden Organizasyon, %70'nin Çıkarım Yapma, %15'inin ise Değerlendirme basamağında yer aldığı görülmektedir. LGS'nin dördüncü uygulaması olan bu sınavda Basit Anlama basamağında soru yer almamaktadır. Soruların büyük çoğunluğunun Çıkarım Yapma basamağında yer aldığı görülmektedir. Geçen iki yılda basamaklar arası sağlanan dengenin bu yıl kaybolduğu görülmüştür. Bu dengenin kaybolmasına yapılan sınavda dil bilgisi kazanımlarının yer almaması neden olmuş olabilir.

2022 incelendiğinde LGS'nin beşinci uygulaması olan bu sınavda soruların %10'unun Basit Anlama basamağında, soruların %25'inin Yeniden Organizasyon, %25'nin Çıkarım Yapma, %40'ının ise Değerlendirme basamağında, soruların büyük çoğunluğunun Değerlendirme basamağında yer aldığı görülmektedir.

Yıllara yönelik bir karşılaştırma yapıldığında soruların taksonomi düzeylerinin yıllara göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre 2018'de taksonominin alt basamaklarında yer alan soruların oranı %10 iken bu oran 2019'da %25, 2020'de %30'a çıkmıştır. 2021'de alt düzeydeki soruların oranı tekrar düşüş gösterip %15'e inerken 2022'de tekrar yükselip %35' çıkmıştır.

LGS'de sorulan Türkçe sorularının %15'inin Basit Anlama, %20'sinin Yeniden Organizasyon, %45'nin Çıkarım Yapma, %32'sinin ise Değerlendirme basamağında yer

aldığı görülmektedir. Çoktan seçmeli soru tipinde tepki düzeyinde soru sorulamayacağı için bu basamak değerlendirmeye tabi tutulmamıştır. Soruların büyük çoğunluğunun yine Çıkarım Yapma basamağında yer aldığı görülmüştür. Bu basamağı Değerlendirme ve Yeniden Organizasyon basamakları izlemektedir.

Barrett Taksonomisi'nin çoktan seçmeli testlerde uygulanabilecek en üst iki basamağının soruların %77'sini oluşturması, LGS uygulamalarının üst düzey bilişsel becerileri ölçtüğü sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuç LGS ile ilgili yapılan Dandan (2023) ile Yılmaz ve diğerlerinin (2019) çalışmalarını desteklemektedir. Dandan (2023) LGS'nin üst düzey düşünme becerilerini ölçen alt testlerden oluştuğunu ortaya çıkarmıştır. Yılmaz ve diğerlerinin (2019) çalışması ise soruların mantık ve muhakeme sorularından oluşmasının, öğrencileri ezberden uzaklaştırması nedeniyle üst düzey bilişsel becerilere hitap ettiğini ortaya çıkarmıştır.

Çalışmanın sonucu, LGS Türkçe sorularının eğitim paydaşlarının gözünden yaptığı değerlendirmelerini ortaya çıkaran Kolçelik'in (2023) çalışmasıyla örtüşmektedir. Kolçelik (2023) LGS Türkçe sorularının üst düzey bilişsel becerilere hitap ettiğini ortaya koymuş ve Türkçe dersindeki başarının diğer derslerdeki başarıyı etkileyeceğine dair eğitim paydaşlarının görüşünü ortaya çıkarmıştır. Aydın (2022) ise LGS Türkçe sorularını PISA Okuma Becerileri yeterliliklerine göre ölçmüştür. Araştırma sonuçları söz konusu çalışma ile kısmi paralellik göstermektedir. Aydın (2022) LGS'nin 2018 ve 2021 yılı Türkçe sorularını alt düzey, 2019 ve 2022 sorularını üst düzey sorular olarak tanımlamıştır. Ancak sonuçlar Vural'ın (2020) sonuçlarıyla çelişmektedir. Söz konusu çalışmada SBS, TEOG ve LGS sınav soruları YBT açısından incelenmiş ve soruların düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

LGS'de sorulan diğer derslere ait sorulara yönelik araştırmalar mevcuttur. Oğuztekin ve Bektaş'ın (2022) yaptığı çalışmada fen bilimleri dersinde hazırlanan soruların %70'inden fazlasının üst düzey basamaklardan çıktığı, bilgi basamağında soru sorulmadığı görülmüştür. Üzümcü ve İpek (2022) yaptıkları çalışmada LGS'de sorulan matematik sorularının da üst düzey bilişsel basamaklara hitap ettiğini ortaya koymuştur. Hançer ve Özmen (2022) T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine ait LGS sorularını incelemiş ve soruların alt düzey basamaklarına ait olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu derse ait sonuç diğer derslere ilişkin sonuçlarla çelişmektedir.

5.1.2. Hizmetiçi Eğitim Kursuna İlişkin Sonuçlar.

5.1.2.1. Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi Tüm Katılımcıların Soru Yazma Düzeyleri

Eğitim öncesi katılımcılara ön uygulama olarak yazdırılan sorular incelendiğinde katılımcıların yordadıkları soruların %36,84'ü *Basit Anlama*, %21,05'i *Yeniden Organizasyon*, %35,08'i *Çıkarım Yapma* ve %7,01'inin *Değerlendirme* basamağında olduğu görülmüştür. Bu oranlara göre soruların en büyük bölümü *Basit Anlama* basamağındadır. İlk iki basamaktaki soruların toplamı yaklaşık %60'ı bulmaktadır. Bu soru tipinde sorulabilecek en yüksek taksonomi basamağında olan *Değerlendirme* basamağında sadece %7'lik küçük bir oran bulunmaktadır. Hâlbuki LGS soruları incelendiğinde *Basit Anlama* basamağında bulunan soruların oranı %3, *Değerlendirme* basamağında bulunan soruların oranı ise %32'dir. Eğitim öncesi katılımcıların yazdıkları soruların dağılımları üst düzey soru yazma eğitimine ihtiyaç duyduklarını göstermiştir.

Bu sonuç başta Türkçe öğretmenleri olmak üzere diğer alanlardaki öğretmenler üzerine yapılan birçok çalışma ile paralellik göstermektedir. Aydemir ve Çiftçi (2008) Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının üst düzey bilişsel becerilere ilişkin soru yazma becerilerini ölçmüş ve öğretmen adaylarının bu yeterliliği tam olarak kazanamadığını ortaya çıkarmıştır.

Aktaş (2017) Türkçe dersi öğretmen adaylarının hazırladıkları soruların Bloom Taksonomisine göre alt düzey becerilere hitap ettiğini ortaya koymuştur. Türkçe öğretmeni adaylarının soru yazma becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Yapılan çalışma; Cumhur, Çavdar ve Polat'ın (2018) yaptıkları çalışma ile paralellik göstermektedir. Bahsedilen çalışmada görüldüğü gibi öğretmenler taksonomilerin basamaklarını ayırt etmede ve üst düzey bilişsel becerilere yönelik soru yazmada sorun yaşamaktadırlar.

Özyalçın ve Kana (2020) yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin yazdıkları soruların önemli oranda ölçme ve değerlendirme ilkelerine uymadığını, uyan soruların da üst düzey bilişsel becerilere hitap etmeye çok uzak olduğunu ortaya koymuşlardır.

Demir (2015) doktora tezinde PISA raporlarında ortaya çıkan olumsuz sonuçların öğretmenlere verilecek eğitimlerle düzeltilebileceğini önermiştir. Demir ve Altun

(2018)'un matematik öğretmenleri üzerine yaptıkları çalışmada da görüldüğü üzere öğretmenlere verilecek soru yazma eğitimleri, onların farkındalıklarını ve soru yazma yeterliliklerini geliştireceğini belirtmiştir

Özyalçın ve Kana (2020) yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin yazdıkları soruların önemli oranda ölçme ve değerlendirme ilkelerine uymadığını, uyan soruların da üst düzey bilişsel becerilere hitap etmeye çok uzak olduğunu ortaya koymaktadır.

Demir ve Altun (2018)'un matematik öğretmenleri üzerine yaptıkları çalışmada da görüldüğü üzere öğretmenlere verilecek soru yazma eğitimleri, onların farkındalıklarını ve soru yazma yeterliliklerini geliştirecektir.

Gürbüz (2014) PISA soruları temelli, matematik öğretmenlerine yönelik bir soru yazma eğitime yer vermiştir. Benzer bir çalışmanın Türkçe için de uygulanması elzemdir.

2023 yılı sonundan itibaren MEB tarafından tüm branşlarda mahalli “2.01.01.06.012 - Açık Uçlu Soru Yazma ve Ölçme Değerlendirme Teknikleri Kursu” eğitimlerinin verilmeye başlanması da hizmetiçi eğitim kurslarıyla öğretmenlerin üst düzey soru yordama/yazma becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğunu ve bu ihtiyacın bakanlık tarafından giderilemeye çalışıldığını göstermesi açısından önemlidir.

5.1.2.2. Hizmetiçi Eğitim Kursu Sonrası Tüm Katılımcıların Soru Yordama Düzeyleri

Tablo 21’de görüldüğü üzere kurs sonrası yazılan soruların %8,77’si *Basit Anlama*, %8,77’si *Yeniden Organizasyon*, 43,85’i *Çıkarım Yapma* ve 38,59’u ise *Değerlendirme* basamağındadır. Kurs sonrası görülmektedir ki soruların büyük çoğunluğu Çıkarım Yapma ve Değerlendirme basamağında bulunmaktadır. Bu sonuçlar Tablo 17’de görülen LGS Türkçe sorularının dağılımı olan %45 Çıkarım Yapma ve %32 Değerlendirme oranına oldukça yakındır. Kurs sonrası katılımcıların LGS Sorusu yordama becerisine sahip olduklarını göstermesi açısından önemlidir. Kurs sonrası katılımcıların, taksonomin ilk iki basamağındaki soruların oranı %17’dir. LGS Türkçe sorularında ise bu oran %23’tür. Bu sonuç katılımcıların LGS’den az da olsa daha üst düzeyde soru yazma becerisine sahip olduklarını göstermektedir.

Katılımcıların yazdıkları soruların kurs öncesi ve sonrası karşılaştırılması verilmiştir. Kurs öncesi %36,84 olan *Basit Anlama* basamağındaki soruların oranının kurs sonrası %8,77 olduğu ortaya çıkmıştır . Kurs öncesi %21,05 olan *Yeniden Organizasyon*

basamağındaki soruların oranının benzer şekilde %8,77 olduğu görülmüştür. Kurs öncesi %35,08 olan *Çıkarım Yapma* basamağındaki soruların oranı ise %43,85 olduğu tespit edilmiştir. Kurs öncesi %7,01 olan *Değerlendirme* basamağındaki soruların oranı ise %38,59 olduğu belirlenmiştir. Kurs öncesi ve sonrası dağılımlar en çok değişimin en alt düzey olan *Basit Anlama* ve en üst düzey olan *Değerlendirme* basamağında gerçekleştiğini göstermektedir.

LGS de dahil olmak üzere seçme amaçlı birçok kişinin girdiği sınavlarda çoktan seçmeli soru tipi kullanılmaktadır. Çoktan seçmeli soru yazma üzerine farklı ülkelerde üniversitelerde öğretim elemanlarına kısa dönemli yoğunlaştırılmış eğitim programları uygulanmıştır. Iramaneerat (2012) Bangkok'ta diş hekimliği fakültesi akademisyenlerine; Abdulghani v.d (2014) Riyad'da tıp fakültesi öğretim görevlilerine; Rush, Runkin ve White (2016) Kansas'ta veterinerlik fakültesi öğrencilerine; Dellinges ve Curtis (2017) San Francisco'da diş hekimliği fakültesi öğretim görevlilerine benzer eğitimler uygulamış ve başarılı sonuçlara ulaşmıştır.

Usta'nın (2022) yaptığı eylem araştırması da göstermiştir ki öğretmenlerin üst düzey bilişsel becerileri ölçen sorular yazmaya yönelik eğitime ihtiyaçları vardır. Usta'nın (2022) çalışmasından hareketle öğretmenlere verilen soru yazma eğitimlerinin üst düzey yazma becerisini geliştirdiği sonucuna varılmıştır. Bu sonuç araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Yapılan soru yazma eğitimleri fayda göstermektedir.

Bu eğitimlerin temel amacı öğretici ve öğretmenlerin çoktan seçmeli soru yazma becerilerini geliştirmek ve öğrencileri girecekleri sınavlara hazırlamaktır. Benzer şekilde LGS'ye öğrenci yetiştiren öğretmenlerin eğitim alması da LGS soru yordama becerilerini arttıracak ve öğrencilerin LGS başarısına olumlu katkı sağlayacaktır.

5.1.2.3. Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi ve Sonrası Cinsiyete İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında düzenlenen hizmetiçi eğitim kursu öncesinde ve sonrasında katılımcıların yordadıkları soruların cinsiyete bağlı olarak değişkenlik gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarında erkek ve kadın katılımcıların yazdıkları soruların Barrett Taksonomisindeki basamak dağılım oranlarının aynı olmasa da benzer dağılım gösterdiği ve cinsiyete dair bir farklılık görülmediği ortaya çıkmıştır. Yapılan benzer çalışmalarda (Demir, 2015; Abdulghani, 2015; Rush, Rankin

ve White 2016; Dellenges ve Curstis 2017; Demir ve Altun, 2018; Ülgen vd., 2022; Usta, 2022) da cinsiyete dair bir farklılık görünmemiştir.

5.1.2.4. Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi ve Sonrası Kıdeme İlişkin Sonuçlar

Yapılan araştırmada hizmetiçi eğitim kursu alan katılımcıların soruları 0-5, 6-10, 11-15, 16-20 ve 21+ üstü olmak üzere beş grupta incelenmiştir. Kurs öncesi ve kurs sonrası kıdem yılına göre katılımcıların soruları birlikte veri seti olarak incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda katılımcıların yordadıkları sorular arasında kıdeme dayalı bir fark bulunmamıştır.

5.1.2.5. Hizmetiçi Eğitim Kursu Öncesi ve Sonrası Eğitim Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Hizmetiçi eğitim kursu öncesi ve sonrası katılımcıların yordadıkları lisans ve lisansüstü eğitim almış olmak üzere gruplara ayrılmış ve sonuçlar incelenmiştir. Yapılan çalışmada eğitim öncesi lisans eğitimi alan katılımcıların sorularının kurs öncesinde lisansüstü eğitim alan katılımcıların sorularına göre daha üst düzeyde olduğu görülmüşken kurs sonrası durum tam tersi olmuştur. Kurs sonrası lisansüstü eğitim alan katılımcıların sorularının lisans eğitimi alan katılımcılara oranla daha üst düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu da kursun lisansüstü eğitim almış öğretmenler üzerinde daha etkili olduğunu göstermektedir.

5.2. Öneriler

Yapılan araştırmanın amaçları ve ortaya çıkan sonuçlardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

1. Araştırma, üst düzey soru yazma/yordama becerisini geliştiren kursların etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu tarz eğitimlerin zaman ve katılımcı bakımından genişletilip düzenli aralıklarla tekrar edilmesi önerilmektedir.

2. Öğretmenlerin üst düzey soru yazma becerilerini geliştirmek için düzenlenen eğitim programları, belirli aralıklarla yapılacak atölye çalışmaları ile pekiştirilmelidir. Bu atölye çalışmaları öğretmenler arası iş birliğini de arttırabilir.

3. Araştırmada öğretmenlerin yazdıkları sorular uzmanlar tarafından değerlendirilmiştir. MEB bünyesinde öğretmenlerin yazdıkları soruları gönderip geri bildirim alacağı bir mekanizmanın oluşturulması tavsiye edilmektedir. Bu mekanizma

sayesinde tıpkı araştırma sürecindeki kursta olduğu gibi öğretmenler hem uzmanlara hem de meslektaşlarına sorularını göndererek bu becerilerini geliştirebilir.

4. Hizmetiçi eğitim kursu sırasında izlenen bürokratik süreç sonrası öğretmenlerin üst düzey soru yazma/yordama becerilerini geliştirmek üzere eğitim kurumlarının bu kurslara daha fazla zaman, mekân ve mali kaynak desteği vermesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

5. Araştırma sonucunda LGS sınavının Barrett Taksonomisinin üst düzey basamaklarına hitap ettiği görülse de çoktan seçmeli sınavlarda en üst düzey olan *tepki* basamağında soru sorulmadığı görülmüştür. Bu sebeple öğrenci seçen ulusal sınavlarda belirli oranda *tepki* basamağına karşılık gelecek açık uçlu soru tipinde soruların sorulması tavsiye edilmektedir.

6. Öğretmenlerin hem ders içi uygulamada kullanılan hem de ölçme işleminde kullanılan soruların hazırlanmasında Barrett Taksonomisi'nden yararlanmaları tavsiye edilmektedir.

7. Öğretmenlerin “1.02.02.02.005. Öğretmenlerin LGS Sorusu Yordama Becerisi Geliştirme Kursu” hizmetiçi eğitim kursundan elde ettikleri soru yordama becerilerini görev yaptıkları okullarında eğitim öğretim sürecinde kullanmaları tavsiye edilmektedir.

KAYNAKÇA

- Abdulghani, H. M., Ahmad, F., Irshad, M., Khalil, M. S., Al-Shaikh, G. K., Syed, S., & Haque, S. (2015). Faculty development programs improve the quality of Multiple Choice Questions items' writing. *Scientific reports*, 5(1), 9556.
- Aktaş, G. (2005). Okuma Eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt: 3, Sayı: 4, ss. 461-470.
- Aktaş, E. (2017). Öğretmen Adaylarının Farklı Metin Türlerine Yönelik Soru Sorma Becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(25).
- Akyol, H. (2013). *Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara. Pegem Akademi, ss. 33- 218.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik ne tür sorular soruyoruz. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 41-56.
- Altun, K. (2021). 8. sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Tema Değerlendirme Sorularının Pisa Düzeylerine ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Arıcı, A. F. (2012). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aşıcı, M., Baysal, Z. N., Şahenk Erkan, S. S., Apak Tezcan, Ö., ve Aydemir, Z. (2019). PISA uluslararası öğrenci değerlendirme programı öğretmen kılavuzu okuma becerileri okuryazarlığı. *Ankara: Pegem Akademi*.
- Atay, S. N. (2021). 8. sınıf Türkçe ve TC inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersine ait beceri temelli sorularla ilgili öğretmenlerin görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Ateş, S. (2011). İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış doktora tezi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ateş, S., Güray, E., Döğmeci, Y. ve Gürsoy, F. F. (2016). Öğretmen ve öğrenci sorularının gerektirdikleri zihinsel süreçler açısından karşılaştırılması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmalar*, 4 (1), 1-13.
- Aydemir, Y. ve Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri üzerine bir araştırma (Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 103-115.
- Bakırcı, H. Ve Kırıcı, G. (2018). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavına ve Bu Sınavın Kaldırılmasına Yönelik Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of EducationFaculty)*, 2018; 15(1):383-416.
- Barrett Taksonomisi Dokümanı. Cognitive and Affective Dimensions of Reading Comprehension. İnternette 29 Aralık 2019' da <http://joebyrne.net/curriculum/barrett.pdf> adresinden alınmıştır.
- Batur, Z. ve Alevli, O. (2014). Okuma Becerileri Dersinin PISA Okuduğunu Anlama Yeterlilikleri Açısından İncelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 22-30.
- Beydoğan, H.Ö. (2010). Okuma ve Anlamayı Etkileyen Stratejiler. *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı: 185, ss. 8-22.
- Bozkırlı, A. T. (2023). *İki Dilli Öğrenciler İçin Hazırlanmış Metne Dayalı Türkçe Sınavlarının Metinsellik Ölçütleri ve Barrett Taksonomisi Doğrultusunda Değerlendirilmesi: Hollanda Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31 (142), 3-14.
- Calp, M. ve Alpkaya, C. (2021). LGS Türkçe sorularının Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarına uygunluğu üzerine bir çalışma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 632-654.

- Chikalanga, I. (1992). A suggested taxonomy of inferences for the reading teacher. *Reading in a foreign language*, 8, 697-697.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2020). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Creswell, J. W. & Sözbilir, M. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. Pegem Akademi.
- Cumhur, F., Çavdar, O. ve Polat, S. (2018). Matematik ve Fen Bilimleri Öğretmeni Adaylarının Bloom Taksonomisi'ne Göre Oluşturdukları Soruların Değerlendirilmesi. *International Journal Of Social Humanities Sciences Research*, 5(28), 3243-3252.
- Çetin, B. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Çakmakçı, E. (2021) *İlkokul sınıf öğretmenlerinin metinlerden ürettikleri soruların Barrett Taksonomisine göre incelenmesi* İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, T., Demirgüneş, S. ve Fidan, D. (2015). Okur dostu metin olma özelliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Başkent University Journal Of Education*, 2(1), 115-122.
- Çeliktürk Sezgin, Z. ve Gedikoğlu Özilhan, Y. G. (2019). 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7 (2), 353-367.
- Çetinkaya, B. (2016). Sosyal bilgiler eğitimi öğretmen adaylarının Bloom taksonomisine göre soru yazmaya ilişkin başarı düzeylerinin değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Çifçi, M. (2006). Eleştirel Okuma. *Belleten Türk Dili Araştırmaları Yıllığı*, 2006-I. ss. 55-80.
- Dellenges, M. A. & Curtis, D. A. (2017). Will a short training session improve multiple-choice item-writing quality by dental school faculty? A pilot study. *Journal of dental education*, 81(8), 948-955.

- Demir, F. (2015). *Matematik Okuryazarlığı Soru Yazma Süreç ve Becerilerinin Gelişimi*, Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Demir, F. ve Altun, M. (2018). Matematik okuryazarlığı soru yazma süreç ve becerilerinin gelişimi. *Eğitim ve Bilim*, 43(194).
- Demir, S. B. ve Yılmaz T. A. (2019). En iyisi bu mu? Türkiye’de yeni ortaöğretime geçiş politikasının velilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 164-183.
- Demirel, Ö. ve Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenme Ürünlerine Etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* 2012, 2 (1), 71-106.
- Demirtaş, T. ve Süğümlü, Ü. (2013). Çocukluk Döneminde Okuma (8-14 Yaş). Alparslan Okur (Ed.) *Yaşam Boyu Okuma Eğitimi* içinde (s. 135-184). Ankara: Pegem Akademi.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4th ed.). Sage Publications, s. 1-19.
- EARGED (2010). *Seviye Belirleme Sınavlarının değerlendirilmesi*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Erturan İlker, A. G., Hünük, D. ve Müftüler, M., (2018). *Eylem Araştırması Nasıl Planlanır?*. Eylem Araştırması (pp.13-33), Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Frostig, M. & Maslow, P. (1969). Reading, developmentalabilities, and the problem of thematch. *Journal of Learning Disabilities*, 2(11), 571-574.
- Göçer, A. (2009). Türkçe Eğitiminde Öğrencilerin Söz Varlığını Geliştirme Etkinlikleri ve Sözlük Kullanımı. *TurkishStudies International PeriodicalForthe Languages, LiteratureandHistory of TurkishorTurkic Volume 4/4*.
- Göçer, A. (2014). The Assessment of Turkish Written Examination Questions Based on the Text in Accordance with the Barrett'sTaxonomy. *Online Submission*, 3, 1-16.

- Göçer, A. (2018). Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme. *Pegem Atıf İndeksi*, 001-362.
- Görmez, M. ve Coşkun, İ. (2015). 1. Yılında Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Reformunun Değerlendirilmesi. SETA | Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. Sayı:114, 1-24.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma teorik çerçeve, pratik öneriler, 7 farklı nitel araştırma yaklaşımı kalite ve etik hususlar. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Güler, M., Arslan, Z. ve Çelik, D. (2018). Liselere Giriş Sınavına İlişkin Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 337-363.
- Güler, N. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gün, M. ve Kaya, İ. (2018). Türkçe öğretmenlerinin yenilenen ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 71(2), 67-79.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Uygulamalı Okuma Eğitimi El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2012). Okuma ve Zihni Yönetme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt:9 Sayı:18, ss. 1-15.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gür B., S., Çelik Z., ve Coşkun İ. (2013). Türkiye’de ortaöğretimin geleceği: Hiyerarşi mi, eşitlik mi? SETA | Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. Sayı:69, 1-28.
- Gürbüz, M. Ç. (2014). *PISA matematik okuryazarlık öğretiminin PISA sorusu yazma ve matematik okuryazarlık düzeyleri üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

- Hançer, Ö. ve Özmen, C. (2022). Lgs Sınavlarında Sorulan TC İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 30-46.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), s. 1277-1279.
- Humos, O. A. (2012). An Evaluative Analysis of Comprehension Questionsâ Level of Difficulty: A case of 12th Grade Palestinian English Studentâ s Textbook. *An-Najah University Journal for Research*, 26(3), 767-788.
- Iramaneerat, C. (2012). The impact of item writer training on item statistics of multiple-choice items for medical student examination. *Siriraj Medical Journal*, 64(6), 178-182.
- İltar, L. ve Karataş, A. G. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan C1 sınavlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 108-121.
- Johnson, D. D. & Barrett, T. C. (1971). Johnson's Basic VocabularyforBeginning Reading and CurrentBasal Readers: AreTheyCompatible?.*Journal of Reading Behavior*, 4(4), 1-11.
- Kablan, Z., Bozkuş, F. (2021). Liselere Giriş Sınavı Matematik Problemlerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2021; 17(1): 211-231.
- Kaldırım, A. (2020). Barrett Takonomisine dayalı öğretim programı'nın 7. sınıfın öğreniminin tamamına etkisi (Doktora tezi). *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Kaya, D. (2021). *2018 Türkçe dersi öğretim programı İle 2019 lise giriş sınavı arasındaki ilişki üzerine bir inceleme*, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Karacaoğlu, Ö.C.(2014). Eğitimi ve Eğitimde Program Geliştirmeyi Etkileyen Gelişmelere Genel Bir Bakış. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 91-109.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Sage Publications, s. 18-25.
- Kocaarslan, M. ve Yamaç, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi sınavlarında sordukları metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 431-448.
- Kolçelik, S. (2023). *Eğitim Paydaşlarının Gözünden Liselere Geçiş Sistemi (Lgs) Türkçe Dersi Sorularının Değerlendirilmesi* Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Komisyon, 2019. *Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretilmesi*. [e – kitap], <http://ogretmen.meb.gov.tr/ogretmen-kitapligi/mesleki-gelisim-programi-kitaplari/turkce-ogretiminde-olcme-ve-degerlendirme.html>
- Korkmazyürek, Y. (2019). Nitel Araştırmalarda Kodlama: “Psikolojik Sözleşme Algısı, Örgütsel Güven Algısı ve Profesyonel Bürokrasi Etkisi” Ne Yönelik Bir Örnek. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(1), 131-147.
- Korkmazyürek, Y. (2020). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri Teorik Çerçeve – Pratik Öneriler 7 Farklı Nitel Araştırma Yaklaşımı – Kalite ve Etik Hususlar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kökçü, Y. ve Demirel, Ş. (2017). 5, 6, 7 Ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Okuma Kazanımlarının Okuma Modelleri İle İlişkisi Üzerine Bir İnceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1133-1147.
- Kuzu, T. (2003). Etkileşimsel Model’e Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Doktora Tezi*.

- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications, s. 290-293.
- Lüle Mert, E. (2018). Türkçe Eğitiminde Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Anlama Eğitimi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 20 Sayı 1.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), s. 5-8.
- Maxwell, J. A. (2016). Expanding the history and range of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 10(1) 12–27
- Miles, B., & Huberman, M. (2015). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: nitel veri analizi* (Çev. Ed: Sadegül Akbaba Altun-Ali Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2007). *64 Soruda Ortaöğretime Geçiş Sistemi*.
<http://www.google.com.tr/amp/s/docplayer.biz.tr/amp/76899134-64-soruda-ortaogretime-geciss-sitemi.html> adresinden 17.12.2021 tarihinde alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2010). *Seviye Belirleme Sınavının Değerlendirilmesi*.
www.meb.gov.tr/earged/earged/sbs_deger.pdf adresinden 14.11.2021 tarihinde alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, Ölçme Değerlendirme ve Yerleştirme Grup Başkanlığı.
<http://oges.meb.gov.tr/docs2104/sunum.pdf> adresinden 14.11.2021 tarihinde alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014a). Temel eğitimden orta öğretime geçiş.
<http://oges.meb.gov.tr/docs2104/sunum.pdf> adresinden 14.11.2021 tarihinde alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014b). *2013-2014 eğitim-öğretim yılı ortaöğretime geçiş ortak sınavları e-kılavuzu*.

- Millî Eğitim Bakanlığı, 2018. Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2018, 14 Şubat). T.C. Resmi Gazete, (Sayı: 30332). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/02/20180214-8.html> adresinden 14.11.2021 tarihinde alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018a). Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınav Başvuru ve Uygulama Kılavuzu. Ankara. http://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2018/merkezî_sınav_basvuru_ve_uygulama_kilavuzu.pdf adresinden 14.11.2021 tarihinde alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018b). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretime Geçiş Yönergesi. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_03/26191912_yonerge.pdf adresinden 17.12.2021 tarihinde alınmıştır.
- Ocak ve Akkaş Baysal (2020). *Eğitimde Eylem Araştırması ve Örnek Araştırmalar.*, Ocak. (Editör). Yaşam boyu öğrenme. Dördüncü Baskı. Ankara. Pegem A Yayıncılık, ss. 51-95.
- Oğuztekin, E. ve Bektaş, O. (2023). 2018-2021 LGS Fen Sorularının Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 7(1), 227-245.
- Öner, G. (2022). TEOG'dan LGS'ye geçiş süreci: 8. Sınıf branş öğretmenlerinin deneyimleri. *Educational Academic Research*, (45), 11-23.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özçelik, D.A. (2016), Ölçme ve Değerlendirme, Ankara: Pegem Akademi.
- Özgül, D. A. ve Polat, K. (2021). Öğretmen adaylarının ortaokul matematik dersi kazanımlarını yenilenmiş Bloom taksonomisine yerleştirebilme ve soru yazabilme becerileri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 304-328.
- Özyalçın, K. E. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre metin altı soru yazma becerileri üzerine bir*

değerlendirme, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. *Qualitativ research and evaluation methods*].(Trans. Eds. M. Butun & SB Demir). Ankara: Pegem Akademi.

PISA 2018 Türkiye Ön Raporu, 2019.http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf

Polat, T. ve Başaran, M. (2023). Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarında Yer Alan Okuma Metni Sorularının İncelenmesi: 5. ve 6. Seviye DersKitapları. *Temel Eğitim*, (17), 33-44.

Rush, B. R., Rankin, D. C., & White, B. J. (2016). The impact of item-writing flaws and item complexity on examination item difficulty and discrimination value. *BMC medical education*, 16(1), 1-10.

Seggie, F. N. & Bayyurt, Y. (2015). Nitel araştırma. *Anı yayıncılık*.

Soysal, T. ve Güngör, H. (2022). LGS’de dil bilgisi sorularının gerekliliği üzerine öğretmen görüşleri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 41(1), 275-310.

Taşkın, G. ve Aksoy, G. (2018). Öğrencilerin ve Öğretmenlerinin TEOG Sistemi Görüşleri Işığında Ortaöğretime Geçiş Sisteminden Beklentileri. *International Journal of Active Learning*, 3(1), 2018, 19-43

Temizkan, M. (2009). *Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tutar, H. ve Erdem, A. T. (2020). Örnekleriyle bilimsel Araştırma Yöntemleri ve SPSS uygulamaları. *Seçkin Yayıncılık*.

Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (Vol. 8). Pegem Akademi.

TÜSİAD "PISA 2012 Değerlendirmesi: Türkiye için Veriye Dayalı Eğitim Reformu Önerileri" Politika Dokümanı", 2014
<https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/7429-pisa-2012-degerlendirmesi-turkiye-icin-veriye-dayali-egitim-reformu-onerileri-politika-dokumani>

Usta, H. G. (2022). Üst Düzey Soru Yazma Becerileri: Eylem Araştırması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 486-514.

Uzoğlu, M., Cengiz, E. ve Daşdemir, İ. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin seviye belirleme sınavı (SBS)'nda yapılan değişiklikler ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 77-86.

Ülger, B. B., Ar, M. E., ve Sarıoğlu, S. (2022). Bağlam temelli soru yazma eğitimine katılan fen bilimleri öğretmenlerinin yazılı sınavlarda sordukları soruların incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 335-353.

Ülper, H. (2010). Okuma Süreci: Bilişsel İşlemler, Kavrama ve Okuma Stratejileri. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*. Nisan-Haziran 2010.

Üzümcü, Z. B. ve İpek, A. S. (2022). Lgs Matematik Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı Kazanımlarına Göre İncelenmesi. *Pearson Journal*, 7(20), 124-133.

Vural, C. (2020). *Son 10 Yılda Yapılan Liselere Giriş Sınavlarında Yer Alan Türkçe Dersi Sorularının (SBS, TEOG ve LGS) Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Vurucu, F. (2010). *Meslek Lisesi Öğrencilerinin Meslek Seçimi Yeterliliği ve Meslek Seçimini Etkileyen Faktörler*. Yüksek Lisans Tezi. Yedi Tepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yazıcı, N. (2017). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar: Öğretim Yöntemi Olarak Soruların Niteliği Ve Kullanımı. *Electronic Turkish studies*, 12(17).

- Yeşilyurt, E. (2012). Öğretmen Adaylarının Bilişsel Alanla İlgili Sınama Durumu Soruları Yazma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 519-530.
- Yıldırım, K. (2012). Öğretmenlerin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerini Değerlendirmede Kullanabilecekleri Bir Sistem: Barrett Taksonomisi/A System To Be Used By Teachers To Evaluate Students' Reading Comprehension Skills: Barrett Taxonomy. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 45-58.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 9, ss. 131-139.
- Yılmaz, G. (2020). Ortaokul düzeyindeki soruların yenilenmiş Bloom taksonomisi'nin bilişsel süreçlerine göre incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yurtbakan, Ergün. İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Soru Sorma Becerilerinin Karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2022, 20.3: 843-865.
- Yurdakal, İ. H. (2020). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi*.

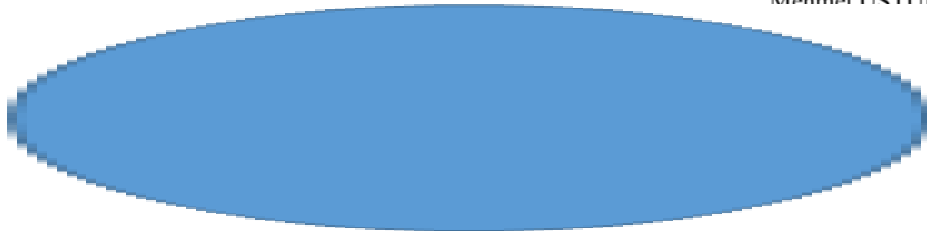
EKLER

EK-1 Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 22/09/2022-E.226374

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE ETİK KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu		
Oturum Tarihi : 22/09/2022	Oturum Sayısı : 17	Karar Sayısı : 2022/17-3
Etik Açidan Uygun		
Çalışma Adı	LGS TÜRKÇE SORULARININ BARRETT TAKSONOMİSİNE GÖRE İNCELENMESİ VE ÖĞRETMENLERİN SORU YORDAMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ	
Araştırmacılar	Doktora Öğrencisi Hikmet DURSUN (Yürütücü) Doç.Dr. Salim DURUKOĞLU (Danışman)	
Başkan Kurul Üyesi Prof.Dr. Mehmet ÜSTÜNER Kurul Üyesi Prof.Dr. Mehmet GÜNGÖR Kurul Üyesi Prof.Dr. Süleyman ÇALDAK Kurul Üyesi Prof.Dr. Nesrin SİS Kurul Üyesi Prof.Dr. Mehmet ÖNAL Kurul Üyesi Prof.Dr. Lütfiye ÖZDEMİR Kurul Üyesi Prof.Dr. Yusuf BATAR Sekreter Hatice CİHAN		

E-İmzalıdır.
 Etik Kurul Başkanı
 Mehmet ÜSTÜNER



EK-2 Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 25/10/2022-E.62237



T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-47377298-44-61687047
Konu : Araştırma, Uygulama İzni
(Hikmet DURSUN)

24.10.2022

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: 25/07/2022 tarih ve 54074680 sayılı Valilik Makam Onayı.

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Hikmet DURSUN' un tutanakta belirtilen konu ile ilgili araştırma izni hakkındaki 30/09/2022 tarih ve 230311 sayılı yazısı, ilgi sayılı Valilik Makam Onayı ile oluşturulan komisyon tarafından incelenmiştir. İlgilinin çalışmasının Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı genelgede belirtilen hususlar çerçevesinde uygulanabileceği ekte gönderilen komisyon tutanağı ile onaylanmıştır. Denetimleri ilgili Okul, İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere derslerin aksatılmaması kaydıyla, araştırmanın ayrıca öğrenci, veli ve/veya öğretmenlerden alınacak izin ve gönüllük esasları çerçevesinde 2022-2023 Eğitim Öğretim yılı sonuna kadar tutanakta belirtilen Eyyübiye, Haliliye ve Karaköprü İlçelerimizdeki Resmi Ortaokul, Özel Ortaokul, Resmi Yatılı Bölge Ortaokulu, Resmi İmam-Hatip Ortaokulu, Özel Eğitim Ortaokulu ve Geçici Eğitim Merkezi Öğretmenlerine yönelik Covid-19 tedbirleri kapsamında Araştırma, Uygulama ve Anket çalışması yapılması hususunda ;

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Fevzi KURT
Vali a
Millî Eğitim Müdürlüğü

EK:

- 1-Komisyon Tutanağı (1 sayfa)
2-Anket (3 Sayfa)

Dağıtım :

Gereği :

- Eyyübiye Kaymakamlığına (İlçe MEM)
Haliliye Kaymakamlığına (İlçe MEM)
Karaköprü Kaymakamlığına (İlçe MEM)

Bilgi:

İnönü Üniversitesi Rektörlüğü
(Personel Daire Başkanlığı)

Sayın: (Hikmet DURSUN)

EK-3 Onam Formu

Tarih:.....
....İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA ETİK
KURULU

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Bu formun amacı katılmanız rica edilen araştırma ile ilgili olarak sizi bilgilendirmek ve katılmanız ile ilgili izin almaktır.

Bu kapsamda “LGS TÜRKÇE SORULARININ BARRETT TAKSONOMİSİNE GÖRE İNCELENMESİ VE ÖĞRETMENLERİN SORU YORDAMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ” başlıklı araştırma “Hikmet DURSUN” tarafından gönüllü katılımcılarla yürütülmektedir. Araştırma sırasında sizden alınacak bilgiler gizli tutulacak ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Araştırma sürecinde konu ile ilgili her türlü soru ve görüşleriniz için aşağıda iletişim bilgisi bulunan araştırmacıyla görüşebilirsiniz. Bu araştırmaya katılmama hakkınız bulunmaktadır. Aynı zamanda çalışmaya katıldıktan sonra çalışmadan çıkabilirsiniz. Bu formu onaylamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz anlamına gelecektir.

Araştırmayla İlgili Bilgiler:

Araştırmanın Amacı: Bu araştırma Türkçe öğretmenlerinin LGS soru yordama becerisinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Süresi: Bu araştırma sürecinde katılımcılara hizmet içi bir kurs verilmesi planlanmaktadır.

Araştırmanın Yürütüleceği

Yer:.....

Çalışmaya Katılım Onayı:

Katılmam beklenen çalışmanın amacını, nedenini, katılmam gereken süreyi ve yeri ile ilgili bilgileri okudum ve gönüllü olarak çalışma süresince üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma ile ilgili ayrıntılı açıklamalar sözlü olarak araştırmacı tarafından yapıldı. Bu çalışma ile ilgili faydalar ve riskler ile ilgili bilgilendirildim.

Bu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Islak imzası ile)

Adı-Soyadı:

İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Hikmet DURSUN

İmzası:

EK-4 Barrett Taksonomisine Uygun LGS Sorusu Yordama Becerisi Geliştirme Formu

**BARRETT TAKSONOMİSİNE UYGUN LGS
SORUSU YORDAMA BECERİSİ GELİŞTİRME
FORMU**

AD SOYAD:		SORU KOD NUMARASI:	
E-MAIL:		YAZAR KODU:	
TELEFON:		YER/TARİH	
DERS:		SINIF SEVİYESİ:	
ÜNİTE		KONU/ALT KONU ALANI	
BECERİ:			
KAZANIM:			

RESİM GRAFİK TABLO VB. ve MADDEKÖKÜ

--

SEÇENEKLER

--

DOĞRU CEVAP

--

EK-5 Eğitim Modülü Başvuru E Postası**Öğretmenlerin LGS Sorusu Yordama Becerisi Geliştirme Kursu (Tez İçin)**

2022 15:11

Sayın Hocam, doktora tezim için modül açılmasını istediğim kursun dosyasını ekte gönderdim. İlginiz için teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

**Öğretmenlerin LGS Sorusu Yordama Becerisi Geliştirme Kursu.doc**

64K

EK-6 Şanlıurfa İl Millî Eğitim Müdürlüğünün “Öğretmenlerin LGS Sorusu Yordama Becerisi Geliştirme Kursu” Talep Yazısı



T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-53957842-774.01.01-60974816
Konu : Öğretmenlerin LGS Sorusu Yordama
Becerisi Geliştirme Kursu

14.10.2022

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞINA
(Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü)

İlimizdeki öğretmenlere yönelik Öğretmenlerin LGS Sorusu Yordama Becerisi Geliştirme Kursunun açılması için etkinlik programı oluşturulmuş ve ilişikte sunulmuştur. Programın kabul edilmesi durumunda Standart Eğitim Programlarına dahil edilmesi hususunda gereğini aez ederim.

Fevzi KURT
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek: Etkinlik Programı



EK-7 MEB'in "Öğretmenlerin LGS Sorusu Yordama Becerisi Geliştirme Kursu"

Onay Yazısı



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü

Sayı : E-43501582-774.01.01-61171322
Konu : Standart Eğitim Programı

18.10.2022

ŞANLIURFA VALİLİĞİNE
(İl Milli Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : a) Şanlıurfa Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 14/10/2022 tarihli ve 60974816 sayılı yazısı.
b) 17/10/2022 tarihli ve 61119753 sayılı makam onayı.

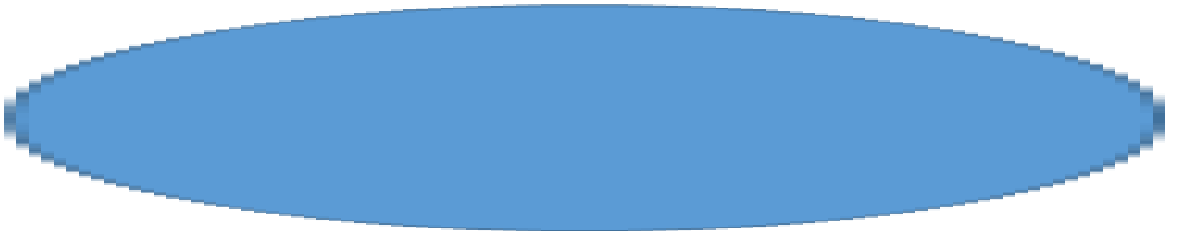
"Öğretmenlerin LGS Sorusu Yordama Becerisi Geliştirme Kursu" programı Genel Müdürlüğümüz web sitesinde "Standart Eğitim Programları" başlığı altındaki program havuzunda kullanıcıların hizmetine sunulmuş olup ilgi (b) makam onayı ve standart eğitim programlarının bir örneği ekte gönderilmiştir.

Bilgilerini arz ederim.

Abdürrahim YİĞMAN
Bakan a.
Daire Başkanı

Ek :

- 1- İlgi (b) Makam Onayı
- 2- Standart Eğitim Programı (3 sayfa)



EK-8 “Öğretmenlerin LGS Sorusu Yordama Becerisi Geliştirme Kursu” Eğitim Modülü

**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü**

Mesleki Gelişim Programı

ALAN	ALT ALAN	KODU
Eğitim Bilimleri	Ölçme ve Değerlendirme	1.02.02.02.005

1. ETKİNLİĞİN ADI

Öğretmenlerin LGS Sorusu Yordama Becerisi Geliştirme Kursu

2. ETKİNLİĞİN AMAÇLARI

Bu faaliyeti başarı ile tamamlayan her kursiyer;

- Ölçme ve değerlendirme ile ilgili kavramları bilir.
- Soru hazırlamada temel ilkeleri kavrar.
- Türkçe öğretim programı sınav ilişkisi kavrar.
- Uluslararası sınavlar hakkında bilgi sahibi olur.
- Soru sınıflamasında Bloom ve Barrett Taksonomi sistemlerini kullanır.
- Soru yordama becerisinde Barrett Taksonomisini kullanır.
- Ölçme ve değerlendirmede amacına uygun soru hazırlar.

3. ETKİNLİĞİN SÜRESİ

Faaliyetin süresi 30 ders saatidir.

4. ETKİNLİĞİN HEDEF KİTLESİ

Bakanlığımıza bağlı okul/kurumlarda görev yapan Türkçe öğretmenleri

5. ETKİNLİĞİN UYGULANMASI İLE İLGİLİ AÇIKLAMALAR

- Bu faaliyet; Türkçe öğretmenlerinin “Barrett Taksonomisine Uygun LGS Sorusu Yordama Becerisi Geliştirme Kursu” konusunda bilgi ve becerilerini artırmak amacıyla düzenlenmiştir.
- Eğitim görevlisi olarak; “Ölçme ve Değerlendirme” alanında uzman akademisyen ya da bu alanda hizmetiçi eğitim veren öğretmenler/uzmanlar görevlendirilecektir.
- Eğitim ortamı katılımcıların etkin iletişim kurabileceği biçimde düzenlenecektir.
- Eğitim, internet bağlantılı bilgisayar ve projeksiyon cihazı ya da etkileşimli tahta olan eğitim ortamında gerçekleştirilecektir. Eğitim içerikleri uygun materyallerle desteklenecektir.
- Katılımcı sayısı dikkate alınarak ortamda gerekli ışık ve ses düzeni sağlanacaktır.
- Katılımcı sayısı her eğitim ortamı için 40 kişiyi geçmeyecek şekilde oluşturulacaktır.
- Bu kurs merkezi/mahalli olarak düzenlenecektir.

6. ETKİNLİĞİN İÇERİĞİ

Konuların Dağılım Tablosu

Konular	Süre (Saat)
Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Kavramlar • Ölçme • Değerlendirme • Değişken • Ölçek • Ölçmede Birim • Ölçmede Sıfır Noktası • Planlama	3
Soru Hazırlamada Temel İlkeler • Konuları Kapsama • Bilgiye Ulaşma İsteği Uyandırma • Yaratıcılık Geliştirme • İşbirliği ve Grup Çalışmasına Teşvik • Problem Çözüm Becerileri Geliştirme	3
Soru Sınıflamasında Bloom'un Taksonomi Sistemi • Bilişsel Alan • Duyuşsal Alan • Psikomotor Beceriler	4
Soru Sınıflamasında Barrett Taksonomisi • Basit Anlama • Yeniden Organizasyon • Çıkarım Yapma • Değerlendirme • Tepki	6
Türkçe Öğretim Programı • Öğretim programının amaçları ve yetkinlikler • Öğretim programında kazanım kavramı ve kullanılan kavramlar • Türkçe öğretim programlarının katılımcı grupla beraber incelenmesi	3

Uluslar arası Ölçme ve Değerlendirme Sınavları • PISA ve TIMMS sınavının amacı • PISA ve TIMSS sınavlarında kullanılan çoktan seçmeli soru örnekleri • PISA ve TIMMS sınavlarındaki çoktan seçmeli soru türlerinin Türkiye'deki ulusal sınavlarla karşılaştırılması	3
Ölçme Değerlendirmede Soru Hazırlama • Yazılı Yoklamalar • Kısa Cevaplı Sorular • Doğru-Yanlış Soruları • Çoktan Seçmeli Test • Eşleştirme Soruları	6
Ölçme Değerlendirme(Sınav)	2
Toplam	30

7. ÖĞRETİM YÖNTEM TEKNİK VE STRATEJİLERİ

- Programın hedeflerine ulaşmak için; aktif öğrenme yöntem ve teknikleri kullanılacaktır.
- Program konuları ile ilişkili milli ve evrensel değerler konular içine kaynaştırılarak verilecektir.
- Katılımcılara eğitim ile ilgili ders notları elektronik ortamda verilecektir.

8. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

- Kursiyerlerin başarısını değerlendirmek amacıyla, en az 20 sorudan oluşan ve tüm konuları kapsayan çoktan seçmeli test sınavı yapılacak, 50 ve üzeri not alanlar başarılı sayılacaktır.
- Başarılı olanlara “Kurs Belgesi” (e-sertifika) verilecektir.

EK-9 TÜBİTAK 2237-A Üst Düzey Becerileri Ölçen Soru Yazma Sanatı



EK-10 MEB Test Hazırlama Teknikleri Semineri

 ŞANLIURFA VALİLİĞİ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ <i>Seminer Belgesi</i>		T.C. Kimlik No:	
Katılımcının	Adı Soyadı: HİKMET DURSUN		
Eğitim	Adı: Test Hazırlama Teknikleri Semineri		
Faaliyetinin	Tarihi: 26.11.2018 - 30.11.2018		
	Numarası : 2018631116	Süresi (Saat): 30	
Yukarıda adı geçen kişi, belirtilen seminere katılmıştır.		ŞERAFET İL MİLLİ EĞİTİM	
Ahmet İZOL Eğitim Yöneticisi			
		049648461149	

Bu belge elektronik ortamda düzenlenmiş olup isak inza İÇERMEKTEDİR. Belgeyi yukarıdaki belge numarası ile <http://mebbis.meb.gov.tr/hizmetid/hie04006.aspx> adresinden doğrul

EK-12 MEB Açık Uçlu Soru Hazırlama Kursu

 ŞANLIURFA VALİLİĞİ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ <i>Kurs Belgesi</i> Belirlilen kursu başarıyla tamamlayarak bu belgeyi almaya hak kazanmıştır.		T.C. Kimlik Numarası	
		Adı Soyadı: Hikmet DURSUN	
Adı: 2.01.01.06.010 - Açık Uçlu Soru Hazırlama Kursu 1		T.C. Kimlik Numarası	
EĞİTİM FAALİYETİNİN		Başarı Durumu: Başarılı	
Numarası: 2022630228		Süresi: 30 Saat	
Mehmet Melik AYATAN		Eğitim Yöneticisi	
K71028453039			

EK-13 2022631121 Numaralı Öğretmenlerin LGS Sorusu Yordama Kursu Açılış Onayı



T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-53957842-774.01.01-62015905
Konu : 202263121 No'lu Faaliyet

26.10.2022

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği (11.03.2022 tarih ve 31775sayılı resmi gazete sayısı
b) Millî Eğitim Bakanlığının (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü) 07/04/2022 tarihli ve 47354621 sayılı yazısı.
c) Karaköprü Kaymakamlığı İlçe MEM'in 25.10.2022 tarihli ve 61836589 sayılı yazısı.
d) MEB Yönetici ve Öğretmenlerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Karar.
e) MEB Öğrt. Yetiştirme ve Geliştirme Genel Md.'nün 05/04/2022 tarihli ve 47186531 sayılı yazı
f) MEB Öğrt. Yetiştirme ve Geliştirme Genel Md.'nün 11/04/2022 tarihli ve 47562195 sayılı yazı

İlgi (a) yönetmenliğe istinaden ilgi (b) bakanlık yazısı ile Öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin, değerlerinin ve tutumlarının gelişimini destekleyen, etkili öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmada öğretmene destek sağlamak amacıyla **Okul Temelli Mesleki Gelişim** adı altında eğitim verilebileceği belirtilmiştir.

Karaköprü İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü ilgi (c) yazı ile ilçesindeki öğretmenlere yönelik 30 saatlik Öğretmenlerin LGS Sorusu Yordama Becerisi Geliştirme Kursunun açılmasını talep etmiştir.

Belirtilen faaliyetin 202263121 faaliyet numarası ile 31 Ekim-04 Kasım 2022 tarihleri arasında 5 gün 30 saat olarak saat 14:00'da Karaköprü Hatice Kübra Kız İmam Hatip Anadolu Lisesinde yapılması ekli listede (Liste-I) isimleri yazılı olan personelin kursiyer olarak, (Liste-II)'de isimleri yazılı olan personelin de eğitim yöneticisi, merkez müdürü ve eğitim görevlisi olarak görevlendirilmeleri, kursiyer ve eğitim görevlilerin faaliyet saatlerinde görevli izinli sayılmaları, eğitim görevlilerinin ek-ders ücretlerinin ilgi (d) karar doğrultusunda ilgi (e ve f) yazılara istinaden Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün 2022 Mali Yılı bütçesi 98.900.9002.13160-0013.0036-01-06.02 tertibinden İl Millî Eğitim Müdürlüğüne aktarılan ödenekten ödenmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hüseyin KARAKEÇİLİ
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
Fevzi KURT
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek :

- 1- Liste-I ve Liste-II
- 2- Faaliyet Sonu Hazırlanması Gereken Evrakların Örneği
- 3- Etkinlik Programı



T.C.
SANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-53957842-774.01.01-62015905

26.10.2022

Konu : Hizmetiçi Eğitime Faaliyet Düzenlenmesi hk.

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :

İlgi Onay ile yürürlüğe konulan 2022 yılı Hizmetiçi Eğitim Planı'nda yer alan ve aşağıda bilgileri beyan edilen faaliyetin; ders dağıtım çizelgesi, faaliyete katılacakların listesi (Liste-I), faaliyette görevlendirileceklerin listesi (Liste-II) ve hizmetiçi eğitim etkinlik programı ekte sunulmaktadır.

Faaliyetin:

Numarası : 2022631121

Adı : 1.02.02.02.005 - Öğretmenlerin LGS Sorusu Yordama Becerisi Geliştirme Kursu

Tarihi : 31/10/2022 - 04/11/2022

Süresi : 5 gün (yol hariç)

Faaliyet Yeri : ŞANLIURFA KARAKÖPRÜ - Şehit Abdulsalam HALAT Ortaokulu

Konaklama Yeri :

Makamlarınızca uygun görüldüğü takdirde; yukarıda belirtilen faaliyetin düzenlenmesini;

Ekli listede (Liste-I) isimleri yazılı olan personelin kursiyer olarak, (Liste-II)'de isimleri yazılı olan personelin de eğitim yöneticisi, merkez müdürü ve eğitim görevlisi olarak görevlendirilmeleri. Eğitim görevlileri ile kursiyerlerin belirtilen tarih ve saatlerde görevli izinli sayılması, eğitim görevlilerinin ek-ders ücretlerinin, yolluk-yevmiye ve konaklama giderlerinin kadrosunun bulunduğu okul kurum Müdürlüklerince ödenmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Olurlarınıza arz ederim.

EKLER :

- 1- Liste I - II
- 2- Ders Dağıtım Çizelgesi
- 3- Hizmetiçi Eğitim Etkinlik Programı

OLUR
26.10.2022

Fevzi KURT



T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-53957842-774.01.01-62368761
Konu : 2022631121 No'lu Öğretmenlerin LGS
Sorusu Yordama Becerisi Geliştirme Kursu

01.11.2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : 26/10/2022 tarihli ve 62015905 sayılı Valilik oluru.

İlgi Valilik oluru ile 31 Ekim-04 Kasım 2022 tarihinde İlimiz Karaköprü ilçesi Şehit Abdulselam Halat Ortaokulunda 2022631121 No'lu Öğretmenlerin LGS Sorusu Yordama Becerisi Geliştirme Kursunun açılması planlanmıştır. Ancak sehven MEBBİS Modülünde faaliyet yeri Karaköprü Hatice Kübra Kız İmam Hatip Anadolu Lisesi girilmiştir.

Faaliyet yerinin Şehit Abdulselam Halat Ortaokulu olarak düzeltilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Hüseyin KARAKEÇİLİ
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
Fevzi KURT
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Hüseyin KARAKEÇİLİ
Şube Müdürü

Fevzi KURT
İl Millî Eğitim Müdürü

EK-14 2022631121 Numaralı Öğretmenlerin LGS Sorusu Yordama Kursu Ders

Dağılım Çizelgesi

T.C.
SANKI RFA VALİLİĞİ
MİLLÎ EĞİTİM MİDİRLİĞİ

202631121 Numaralı 1.02.02.01.005 - Öğretmenlerin LGS Sorusu Yordama Bireysel Geliştirme Kursu Ders Dağılım Çizelgesi
KURS TARİHİ :31/10/2022 -04/11/2022 / KURS MERKEZİ: Şehit Akademi Hacı Ömerankulu - Sankirfa / Karaköprü

Form: 4

Tarih ve Gün	Ders Saati	Süre	İşlenecek Konular	Eğitim Görevlisi
				Adı ve Soyadı
31/10/2022 Pazartesi	14.00-14.40	40 dk	Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Kavramlar	Şahin ÖZBİLİCİ
	14.50-15.30	40 dk	Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Kavramlar	Şahin ÖZBİLİCİ
	15.40-16.20	40 dk	Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Kavramlar	Şahin ÖZBİLİCİ
	16.30-17.00	40 dk	Soru Hazırlamada Temel İlkeler	Şahin ÖZBİLİCİ
	17.10-17.50	40 dk	Soru Hazırlamada Temel İlkeler	Şahin ÖZBİLİCİ
	18.00-18.40	40 dk	Soru Hazırlamada Temel İlkeler	Şahin ÖZBİLİCİ
01/11/2022 Salı	14.00-14.40	40 dk	Soru Sorulmasında Bilimsel/Teknolojik Sorular	Hikmet DURUSUN
	14.50-15.30	40 dk	Soru Sorulmasında Bilimsel/Teknolojik Sorular	Hikmet DURUSUN
	15.40-16.20	40 dk	Soru Sorulmasında Bilimsel/Teknolojik Sorular	Hikmet DURUSUN
	16.30-17.00	40 dk	Soru Sorulmasında Bilimsel/Teknolojik Sorular	Hikmet DURUSUN
	17.10-17.50	40 dk	Başarı Anlatımı	Hikmet DURUSUN
	18.00-18.40	40 dk	Yeni Bir Organizasyon	Hikmet DURUSUN
02/11/2022 Çarşamba	14.00-14.40	40 dk	Çözümler Yagını	Hikmet DURUSUN
	14.50-15.30	40 dk	Değerlendirme	Hikmet DURUSUN
	15.40-16.20	40 dk	Teknik	Hikmet DURUSUN
	16.30-17.00	40 dk	Türkçe Öğretim Programı	Hikmet DURUSUN
	17.10-17.50	40 dk	Türkçe Öğretim Programı	Hikmet DURUSUN
	18.00-18.40	40 dk	Türkçe Öğretim Programı	Hikmet DURUSUN
03/11/2022 Perşembe	14.00-14.40	40 dk	Ölçme ve Değerlendirme Soruları	Hikmet DURUSUN
	14.50-15.30	40 dk	Ölçme ve Değerlendirme Soruları	Hikmet DURUSUN
	15.40-16.20	40 dk	Ölçme ve Değerlendirme Soruları	Hikmet DURUSUN
	16.30-17.00	40 dk	Ölçme ve Değerlendirme Soruları	Hikmet DURUSUN
	17.10-17.50	40 dk	Ölçme ve Değerlendirme Soruları	Hikmet DURUSUN
	18.00-18.40	40 dk	Ölçme ve Değerlendirme Soruları	Hikmet DURUSUN
04/11/2022 Cuma	14.00-14.40	40 dk	Ölçme ve Değerlendirme Soruları	Şahin ÖZBİLİCİ
	14.50-15.30	40 dk	Ölçme ve Değerlendirme Soruları	Şahin ÖZBİLİCİ
	15.40-16.20	40 dk	Ölçme ve Değerlendirme Soruları	Şahin ÖZBİLİCİ
	16.30-17.00	40 dk	Ölçme ve Değerlendirme Soruları	Hikmet DURUSUN
	17.10-17.50	40 dk	Ölçme ve Değerlendirme Soruları	Hikmet DURUSUN
	18.00-18.40	40 dk	Ölçme ve Değerlendirme Soruları	Hikmet DURUSUN

Tamam / 20...

EK-15 Öğretmenlerin LGS Sorusu Yordama Kursu Öncesi Yordadıkları Soru Örnekleri

BECERİ:	T.8.3.7.
KAZANIM:	Metindeki söz sanatlarını tespit eder.

RESİM GRAFİK TABLO VB. ve MADDE KÖKÜ

"İnsan dışındaki varlıklara insana ait özellikler verilmesine "kişileştirme" sanatı denir.
Aşağıdakilerden hangisinde kişileştirm yoktur?"

SEÇENEKLER

a) Yorgun ırmak akıp gider.
b) Gülmeyen güneş içimizi ısıtıyor.
c) Öfkeli dalgalar kayıkları dövüyor.
d) İyi kötü bir meşemiz var.

DOĞRU CEVAP

d

KAZANIM:

T.6.3.3.

RESİM GRAFİK TABLO VB. ve MADDE KÖKÜ

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde farklı türde bir fiilimsi kullanılmıştır?

SEÇENEKLER

- A) Okula gelmeyi unutmuştu.
- B) Kitap okumayı beş vakitlerinizde yapınız.
- C) Hediye verisi herkesten farklıydı.
- D) Dedemin öpülesi elleri vardı

DOĞRU CEVAP :

D)

KAZANIM:

T. 8.3.9

RESİM GRAFİK TABLO VB. ve MADDE KÖKÜ

Bazı kelimeler fiilimsi eki aldığı halde, bir verliğin ismini karşılayarak kalıcı ad olur. Örnek: Ocağı, akmak ile yakalım.

Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde kalıcı ad olan bir sözcük vardır?

SEÇENEKLER

- A) Yeni gelen çocuk ile abuk laynastık.
- B) Kavurma yemeğini çok severim.
- C) Satın bana böyle davranma.
- D) Gelecek hafta geziye gideceğiz.

DOĞRU CEVAP

B

KAZANIM:	T.8.4.18.
----------	-----------

RESİM GRAFİK TABLO VB. ve MADDE KÖKÜ

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yüklem yanlış belirtilmiştir?

SEÇENEKLER

- A) Takımı diğer takımlara meydan okuyordu.
 B) Bu toplumun temel sorunu boş boş konusmaktır.
 C) Sınıfa yeni gelen öğrencinin gözleri ısıt ısıldı.
 D) Annemin dedesi bu köyün eski muhtarıymış.

DOĞRU CEVAP

KAZANIM:

T.8.3.25.

RESİM GRAFİK TABLO VB. ve MADDE KÖKÜ

Bir olayın gerçekleşmesinden başka bir olaya bağlı olduğu cümlelere koşul cümlesi denir.

Buna göre aşağıdakilerden hangisi koşul-sonuç cümlesi değildir?

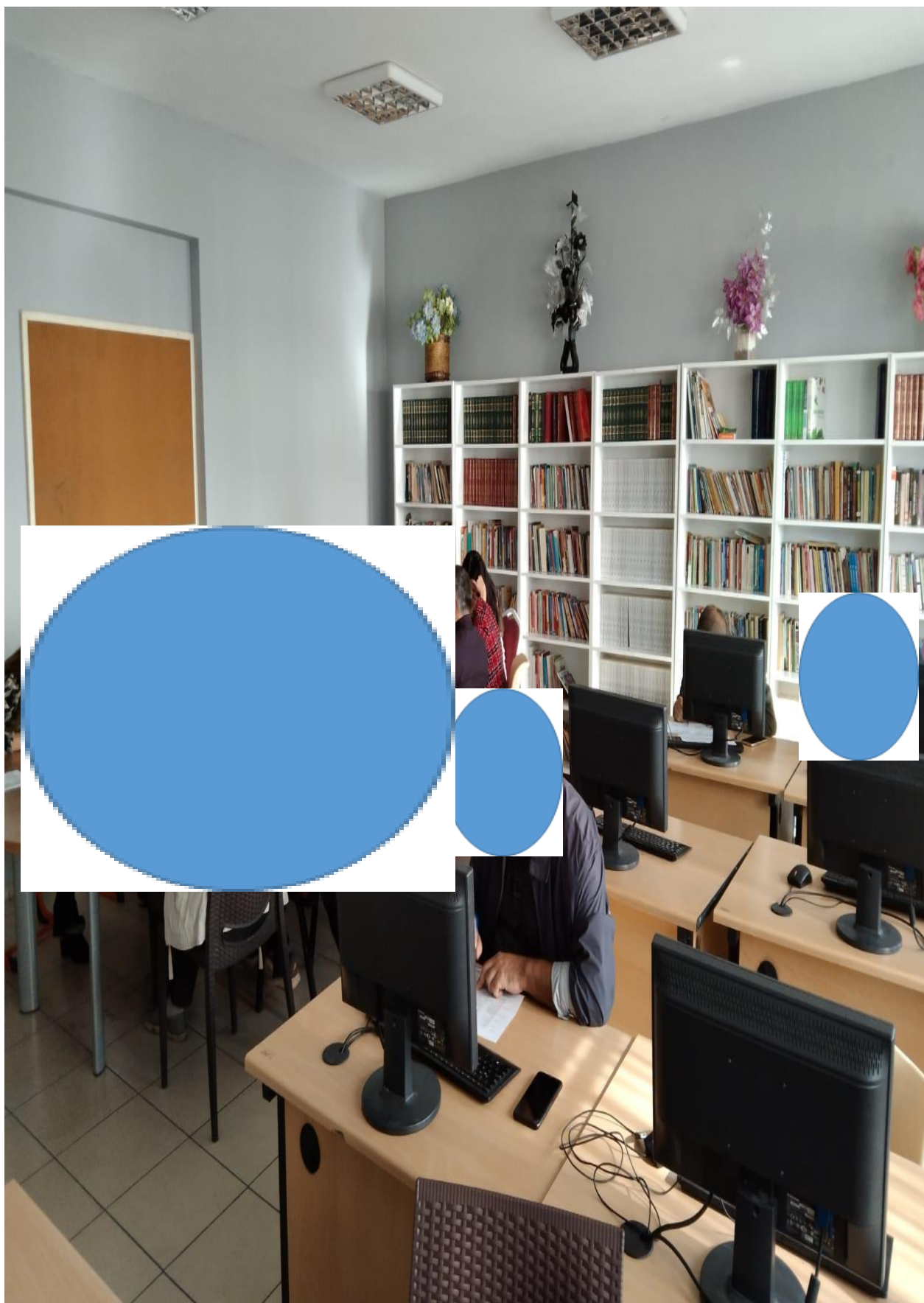
SEÇENEKLER

- A) Ağaçların bakımı yapıldığında çiçekler baharda çiçek açar.
- B) Uygunuzu almak istiyorsanız zamanında uyunabilirsiniz.
- C) Vücudumuzun ihtiyacını gıdalarla karşılarsanız daha sağlıklı kalırsınız.
- D) Misafiri memnun etmek için elinden geleni yapıyor.

DOĞRU CEVAP

"D"

EK-16 Öğretmenlerin LGS Sorusu Yordama Kursu Uygulama Görselleri

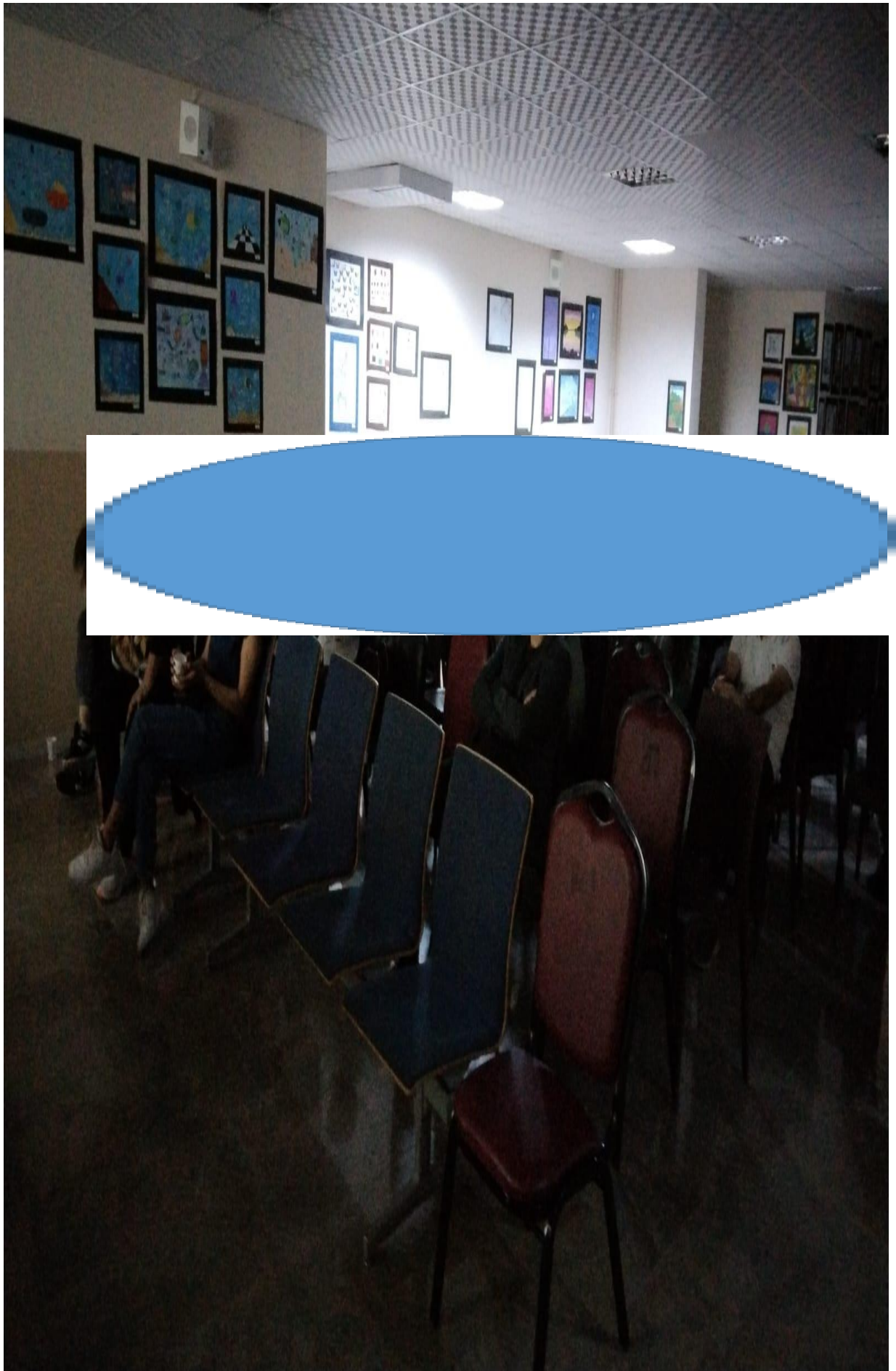












EK- 17 Öğretmenlerin LGS Sorusu Yordama Kursu Sonrası Yordadıkları Soru Örnekleri

KAZANIM	Değerlendirme / Yeteneklilik veya genel yeteneklilik
RESİM GRAFİK TABLO VB. ve MADDE KÖKÜ	
Kas yapayım derken göz çıkarma Sabır erdemdir, vaegeceğin deme Phtyalarınız dışında bir şey almayın Dedesinin yukarıdaki nasihatlerini hatırlayan Ali aşağıdaki davranışlardan hangisini yaparsa nasihatlere "kulak asması" olur?	
SEÇENEKLER	
a) Kırtasiyeye giden ilkokul öğrencisi Ali Tırtali almak istemesi b) Sınavın açıklanmasına bir hafta varken öğretmenine sürekli sınavı sorması c) Annesinin yeni aldığı mutfak robotunu temizlemek isteyen yere düşürüp kırması d) Yaptığı boyanın kuruma süresi olan 2 saatı bekledikten sonra tıraş olması.	
DOĞRU CEVAP	
d)	

RESİM GRAFİK TABLO VB. ve MADDE KÖKÜ

• Ağzında bakla ıslanıyor bu adama nasıl oluyor da açılıyorsun?

• Sın salkonayı becerememek, Sırri hemen açığa uymak.

• Şükretler olsun ki ahımız açık yazımız ok, zalime boyun eğmeyiz.

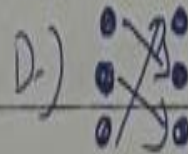
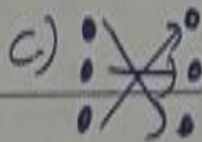
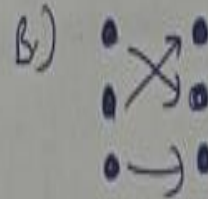
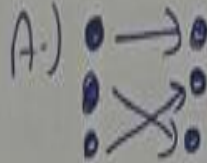
• Üzses durumlara bile iyimser gözle bakmak.

• Dnyayı tez penbe görmeyi
brak artık!

• Gelenecek hiçbir durumu veya
ayıbı olmamak.

SEÇENEKLER

Yukarıdaki cümlelerde verilen ~~deyimler~~ altı azırlı deyimler olanları ile eşleştirildiğinde doğru eşleştirme hangisi olur?



DOĞRU CEVAP

A

KAZANIM:

Olaylarla ilgili akarimlarda bulunur.

RESİM GRAFİK TABLO VB. ve MADDE KÖKÜ

Alp, Kemal, Ege, Erdem ve Gısem bes katlı bir alışveriş merkezinin giyim, kozmetik, market, oyuncak ve restaurant bölümlerinde çalışmaktadırlar. Bu kişilerin çalıştıkları bölümler ve bulundukları katlarla ilgili bilgiler şunlardır:

- Herkes farklı katlarda ve bölümlerde çalışmaktadır.
- Erdem 3. katta ve oyuncak bölümünde çalışmaktadır.
- Kemal, Alp ve Ege arasında restaurant bölümünde çalışmaktadır.
- Gısem bölüm 1. kattadır, bu bölümde çalışan kişi Alp ve Ege değildir.

SEÇENEKLER

Bu bilgilere göre aşağıdakilerden hangisi kesin doğrudur?

- A) Alp 2. katta kozmetik bölümünde çalışmaktadır.
- B) Market bölümünde çalışan kişi Ege'dir.
- C) 3. katta çalışan kişi Kemal değildir.
- D) 1. katta giyim bölümünde çalışan kişi Gısem'dir.

DOĞRU CEVAP

D

KAZANIM:

T.8.3.21.

RESİM GRAFİK TABLO VB. ve MADDE KÖKÜ

"En stresli zamanlarda bile arkadaşlarla yaptığımız halısa maçlarının verdiği rahatlığı veren başka bir etkinlik düşünüyorum. diyen biriyek ilgili,

- I. Sadece stresli olduğu zamanlarda maç yapmaktadır.
- II. Halısa maçlarında bulduğu rahatlığı hiçbir etkinlikte bulamamaktadır.
- III. Normal zamanlarda arkadaşlarıyla başka etkinlikler yapmaktadır.
- IV. Stresli olmadığı zamanlarda da maçlardan keyif almaktadır.

SEÇENEKLER

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

DOĞRU CEVAP

"C"

KAZANIM:

Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.

RESİM GRAFİK TABLO VB. ve MADDE KÖKÜ

Numaralandırılmış cümlelerden hangisinde kurgusal bir boyuta geçiş yapılmıştır?

I Deniz, ısı ısı parlıyordu genç adam, hayran kıldı bu dinginliğe. II Satıcıların bağırışları, çocukların ve kuzuların cıvıltıları insanı heyecanlandırıyordu. III. Bir simit alıp banka oturdu genç adam. IV Bir balığın gözlerinde gördü insanın acımasızlığını, oltada sallanan bir balığın gözlerinde umutsuzluk, korku vardı.

SEÇENEKLER

A) IV

B) III

C) II

D) I

DOĞRU CEVAP

A

EK-18 Öğretmenlerin LGS Sorusu Yordama Kursu Sonrası Verilen Sertifika

Örnekleri

 ŞANLIURFA VALİLİĞİ İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ <i>Kurs Belgesi</i>		Belirlenen kursu başarıyla tamamlayarak bu belgeyi almaya hak kazanmıştır.	
KURSIYERİN	Adı Soyadı: F. G. [Redacted]	T.C. Kimlik Numarası: [Redacted]	[Redacted]
FAALİYETİNİN	Adı: 1.02.02.02.005 - Öğretmenlerin LGS Sorusu Yordama Becerisi Geliştirme Kursu		[Redacted]
	Tarihi: 31.10.2022 - 04.11.2022	Başarı Puanı: 100	[Redacted]
	Numarası: 2022631121	Süresi: 30 Saat	[Redacted]
Mehmet Ayhan KOŞAK Eğitim Yöneticisi		Fevzi KURT İl Millî Eğitim Müdürü	
S67763051259			

Bu belge elektronik ortamda düzenlenmiş olup ilâk imza İÇERMEKTEDİR. Belgeyi yitirdiği belge numarası ile <http://mebdis.meb.gov.tr/kurseticci/hic04006.aspx> adresinden doğrulayabilmektedir.



ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

Kurs Belgesi

Belirtilen kursu başarıyla tamamlayarak bu belgeyi almaya hak kazandı.

KURSIYERİN	Adı Soyadı: A. Ş.	T.C. Kimlik Numarası:	
-	Adı: 1.02.02.02.005 - Öğretmenlerin LGS Sorusu Yordama Becerisi Geliştirme Ku		
FAAL	Tarih: 31.10.2022 - 04.11.2022	Başarı Puanı: 90	Ba
Eğ	Numarası: 2022831121	Süresi: 30 Saat	

Mehmet Ayhan KOŞAK
Eğitim Yöneticisi

Fevzi KURT
İl Millî Eğitim Müdürü

Z41260660351