



**TÜRKÇE DERSLERİNDE KULLANILAN OKUDUĞUNU ANLAMA
SORULARI İLE ÖĞRENCİLER TARAFINDAN ÜRETİLEN
SORULARIN DÜZEY AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Eda Işır

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

HAZİRAN, 2022

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Eda
Soyadı : IŞIR
Bölümü : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Türkçe Derslerinde Kullanılan Okuduğunu Anlama Soruları ile Öğrenciler Tarafından Üretilen Soruların Düzey Açısından İncelenmesi

İngilizce Adı : Examining the Reading Comprehension Questions Used in Turkish Lessons and the Questions Produced by the Students in terms of Level

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Eda IŞIR

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Eda IŞIR tarafından hazırlanmış olan “Türkçe Derslerinde Kullanılan Okuduğunu Anlama Soruları ile Öğrenciler Tarafından Üretilen Soruların Düzey Açısından İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman : Doç. Dr. Yusuf UYAR

.....

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan : Dr. Öğr. Üyesi Özlem BAYRAK CÖMERT

.....

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Nuray KAYADİBİ

.....

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 21/06/2022

Bu tezin Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Babama...

TEŞEKKÜR

Hayalleriniz uykunuzu kaçırmıyorsa ya uykunuz çok ağırdır ya da hayalleriniz çok hafif... Kaynağını tam olarak bilmediğim bu söz, hayatımda her zaman yaptıklarımı ve yapmak istediklerimi keşfetmemi, peşinden gitmemi sağladı. Bu araştırmayı ortaya koymak da sanırım bunlardan biriydi. Bu nedenle bu süreçte bana yardımcı olan, işimi kolaylaştıran ve sadece var olmasıyla bile bana güç veren insanlara kocaman bir teşekkür borçluyum.

Öncelikle iki yıldır her kapısını çalışımda, her arayışında bana sabırla ve tüm samimiyetiyle cevap veren, akademik bilgisi kadar çalışma prensipleri ve üslubuyla da bana yol gösteren danışman hocam Doç. Dr. Yusuf UYAR'a teşekkür etmeliyim. Günler boyunca yalnızca bu çalışmaya zaman ayırması, yazdıklarımı noktası virgülüne kadar incelemesi ve en önemlisi beni her zaman cesaretlendirmesi benim için çok değerliydi.

Bir diğer teşekkürü yalnızca bu süreçte değil her anımda yanımda olan annem Semra IŞIR'a, kardeşlerim Pınar ve Pelin IŞIR'a, varlığıyla hayatımıza ışık ve neşe saçan yeğenim Asya ALTUNSOY'a ediyorum. Ve bu günlere gelmem için bir ömür veren, beni kendisi gibi yetiştirdiği için her an gurur duyduğum, ailemin artık görünmeyen ama hâlâ elimi sıkı sıkıya tuttuğunu hissettiğim parçası, babacığım Turgay IŞIR'a binlerce teşekkür ediyor, bir kez daha başardığını eklemek istiyorum.

Son olarak kendime teşekkür ederim, hayallerimin peşinden gitme cesareti gösterebildiğim için...

TÜRKÇE DERSLERİNDE KULLANILAN OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI İLE ÖĞRENCİLER TARAFINDAN ÜRETİLEN SORULARIN DÜZEY AÇISINDAN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Eda Işır

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Haziran 2022

ÖZ

Bu araştırmada Türkçe derslerinde kullanılan okuduğunu anlama sorularıyla öğrenciler tarafından üretilen soruların düzey açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Türkçe ders kitaplarında yer alan metin altı soruları, öğretmenlerin sınıf içi ve metne dayalı ürettikleri sorular ve öğrenciler tarafından üretilen sorular nitel araştırma yöntemlerinden çoklu durum çalışmasından yararlanarak incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 17 Türkçe öğretmeni ve 7. sınıf seviyesinde öğrenim gören 197 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2021-2022 eğitim-öğretim yılında 7. sınıf seviyesinde okutulmak üzere hazırlanan üç farklı ders kitabındaki toplam 388 metin altı sorusu incelemeye tabi tutulmuştur. Araştırmanın verileri Kişisel Bilgi Toplama Formu, Öğretmen Dönem İçi Soru Toplama Formu, Öğretmen Soru Toplama Formu ve Öğrenci Soru Toplama Formu aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerisinde ders kitaplarında yer alan sorular doküman analizi, öğretmen ve öğrenciler tarafından üretilen sorular ise içerik analizinden yararlanılarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda ders kitaplarının kendi içerisinde ve birbirleri arasında düzey açısından dengeli bir dağılım göstermediği, soruların ağırlıklı olarak temel düzeyde yer aldığı tespit edilmiştir. Benzer sonuçlar öğretmenlerin ders sırasında sordukları ve metne dayalı ürettikleri sorularda da elde edilmekle birlikte öğretmenlerin metne dayalı ürettikleri soruların ders sırasında ürettikleri sorulardan daha üst düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrenciler tarafından üretilen sorular ise ders

kitaplarında yer alan metin altı sorulara ve öğretmen sorularına göre daha fazla temel düzeyde yer almış, üst düzey düşünmeye yönelik üretilen soruların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Araştırma verileri karşılaştırmalı olarak incelendiğinde ders kitaplarındaki metin altı sorular ve öğretmenlerin sınıf içinde sorduğu sorularla öğrenciler tarafından üretilen sorular arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin metne dayalı ürettikleri sorularla öğrencilerin metne yönelik ürettikleri sorular arasında anlamlı bir farklılık bulunurken öğretmenlerin sınıf içerisinde sordukları soruları sorularla öğrencilerin metne yönelik ürettikleri sorular arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sonuç olarak ders kitaplarındaki metin altı soruları, öğretmenlerin sınıf içinde üretilip kullandıkları sorular ve öğrencilerin ürettikleri sorular arasında düzey açısından bir benzerlik ve uyumun olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Üst düzey düşünme becerileri, soru sorma becerisi, ders kitapları, öğretmen soruları, öğrenci soruları

Sayfa Adedi: xix + 153

Danışman: Doç. Dr. Yusuf UYAR

**EXAMINING THE READING COMPREHENSION QUESTIONS
USED IN TURKISH LESSONS AND THE QUESTIONS PRODUCED
BY THE STUDENTS IN TERMS OF LEVEL**

Eda Işır

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

June 2022

ABSTRACT

In this research, it is aimed to analyze the reading comprehension questions used in Turkish lessons and the questions produced by the students in terms of level. For this purpose, sub-text questions in Turkish textbooks, questions produced by teachers in the classroom and based on the text, and questions produced by students were examined by using multiple case studies, one of the qualitative research methods. The study group of the research consists of 17 Turkish teachers and 197 students studying at the 7th grade level. In addition, a total of 388 sub-text questions in three different textbooks prepared by the Ministry of National Education to be taught at the 7th grade level in the 2021-2022 academic year were examined. The data of the research were obtained through Personal Information Collection Form, Teacher Questionnaire Form, Teacher Questionnaire Form and Student Question Collection Form. Among the obtained data, the questions in the textbooks were analyzed using document analysis, and the questions produced by the teachers and students were examined using content analysis. As a result of the research, it was determined that the textbooks did not show a balanced distribution within and between each other in terms of level, and the questions were mainly at the basic level. Although similar results were obtained in the questions asked by the teachers during the lesson and produced based on the text, it was observed that the questions produced by the teachers based on the text were at a higher level than the questions produced during the lesson. The questions produced by the students were at a more basic level than the subtext questions and teacher questions in the textbooks, and it was seen that the questions produced for high-level thinking were quite limited. When the research data were examined

comparatively, a significant difference was found between the sub-text questions in the textbooks and the questions asked by the teachers in the classroom and the questions produced by the students. While there was a significant difference between the questions produced by the teachers based on the text and the questions produced by the students for the text, there was no significant difference between the questions asked by the teachers in the classroom and the questions produced by the students for the text. As a result, it has been determined that there is a similarity and harmony in terms of level between the sub-text questions in the textbooks, the questions produced and used by the teachers in the classroom, and the questions produced by the students.

Key Words: Higher order thinking skills, questioning skills, textbooks, teacher questions, student questions

Page Number: xix + 153

Supervisor: Assoc. Dr. Yusuf UYAR

İÇİNDEKİLER

ÖZ	viii
ABSTRACT	x
İÇİNDEKİLER.....	xii
TABLolar LİSTESİ.....	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xviii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xix
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	15
Araştırmanın Önemi.....	16
Varsayımlar	18
Sınırlılıklar.....	18
Tanımlar.....	18
BÖLÜM II.....	20
KURAMSAL ÇERÇEVE	20
Düşünme Becerisi ve Eğitimi.....	20
Üst Düzey Düşünme Becerileri.....	22
Soru Kavramı ve Soru Sorma Becerisi	24

Eğitim Öğretim Aracı Olarak Sorular	25
Türkçe Dersinde Soru Sormanın Amaçları ve Sınıf İçi Soruları	26
Ders Kitabında Yer Alan Sorular	28
<i>Metne Hazırlık Soruları</i>	29
<i>Metin Altı Soruları</i>	31
Öğretmen Soruları.....	34
Öğrenci Soruları	36
Okuma Becerisi Araştırmalarında Kullanılan Başlıca Taksonomiler	39
Bloom Taksonomisi	40
Barrett Taksonomisi.....	42
Ulusal ve Uluslararası Sınavlarda Kullanılan Başlıca Sınıflamalar	43
<i>ABİDE</i>	43
<i>PIRLS</i>	45
<i>PISA</i>	46
<i>Okuryazarlık Kavramı ve PISA Okuma Becerileri Okuryazarlığı</i>	48
<i>PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi</i>	50
İlgili Araştırmalar	53
Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Okuduğunu Anlama Soruları ile İlgili Araştırmalar.....	53
Öğretmen ve Öğrenci Soruları ile İlgili Araştırmalar	57
PISA Okuma Becerileri ile İlgili Okuduğunu Anlama Araştırmaları.....	63
BÖLÜM III	65
YÖNTEM.....	65
Araştırmanın Modeli.....	65
Çalışma Grubu	66
İncelenen Dokümanlar.....	68

Veri Toplama Araçları.....	71
Kişisel Bilgi Toplama Formu.....	71
Öğretmen Dönem İçi Soru Toplama Formu	71
Öğretmen Soru Toplama Formu.....	72
Öğrenci Soru Toplama Formu	72
Verilerin Toplanması ve Analizi	73
Nitel Araştırmalarda Geçerlik ve Güvenirliliğe Yönelik Alınan Tedbirler	80
BÖLÜM IV	81
BULGULAR	81
Ders Kitaplarındaki Metin Altı Sorulara İlişkin Bulgular	81
7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metin Altı Sorularının PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi'ne Göre Dağılımı (MEB I).....	81
7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metin Altı Sorularının PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi'ne Göre Dağılımı (MEB II)	84
7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metin Altı Sorularının PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi'ne Göre Dağılımı (Özel Yayınevi) .	86
Öğretmenler Tarafından Oluşturulan Anlama Sorularına İlişkin Bulgular	88
Öğretmenler Tarafından Sınıf İçerisinde Kullanılan Okuduğunu Anlama Sorularının PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi'ne Göre Dağılımı.....	88
Öğretmenler Tarafından Metne Dayalı Oluşturulan Okuduğunu Anlama Sorularının PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi'ne Göre Dağılımı.....	90
Öğrenciler Tarafından Metne Dayalı Oluşturulan Okuduğunu Anlama Sorularının PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi'ne Göre Dağılımı.....	91
Ders Kitaplarında Yer Alan Metin Altı Sorular, Öğretmenler Tarafından Sınıf İçerisinde ve Metne Dayalı Üretilen Sorular ve Öğrenci Sorularının Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması	93

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	99
Sonuçlar ve Tartışma	99
Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar ve Tartışma	99
İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar ve Tartışma	104
Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar ve Tartışma	107
Dördüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar ve Tartışma	109
Öneriler	113
Öğretmenlere Yönelik Öneriler	113
Türkçe Dersi Öğretim Programı Hazırlayıcılarına Yönelik Öneriler.....	114
Ders Kitaplarının Hazırlanma Sürecine (Yazar ve İlgili Kurumlar) Yönelik Öneriler.....	115
Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	116
KAYNAKLAR.....	118
EKLER.....	138
EK 1. Araştırma İzni.....	139
EK 2. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı (MEB I).....	140
Ek 3. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı (MEB II)	141
EK 4. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Ders Kitabı (Özel Yayınevi)	142
EK 5. Kişisel Bilgi Toplama Formu.....	143
EK 6. Dönem İçi Soru Toplama Formu	144
EK 7. Öğretmen Soru Toplama Formu	146
EK 8. Öğrenci Soru Toplama Formu	149
Ek 9. Soru Düzeylerinin Belirlenmesi İçin Kullanılan Ölçüt Tablosu	152

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Türkiye'nin Yıllara Göre PISA Okuma Becerileri Düzeylerinde Yer Alan Öğrenci Oranları</i>	7
Tablo 2. <i>PIRLS Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi</i>	45
Tablo 3. <i>PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesinde Tanımlanan Düzeyler</i>	50
Tablo 4. <i>PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi'nde Tanımlanan Bilişsel Süreçler</i>	51
Tablo 5. <i>Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Betimsel Bilgiler</i>	67
Tablo 6. <i>Araştırmaya Katılan Öğrencilere Ait Betimsel Bilgiler</i>	67
Tablo 7. <i>Araştırma Kapsamında İncelenen Okuma Metinleri (MEB I)</i>	68
Tablo 8. <i>Araştırma Kapsamında İncelenen Okuma Metinleri (MEB II)</i>	69
Tablo 9. <i>Araştırma Kapsamında İncelenen Okuma Metinleri (Özel Yayınevi)</i>	70
Tablo 10. <i>Bilgiyi Hatırlama Temasına Ait Kodlar ve Soru Örnekleri</i>	75
Tablo 11. <i>Basit Çıkarımlara Dayalı Anlama Temasına Ait Kodlar ve Soru Örnekleri</i>	76
Tablo 12. <i>Üst Düzey Çıkarım ve Yorumlamaya Dayalı Anlama Temasına Ait Kodlar ve Soru Örnekleri</i>	77
Tablo 13. <i>Değerlendirme, Eleştirme ve Derinlemesine Düşünme Temasına Ait Kodlar ve Soru Örnekleri</i>	78
Tablo 14. <i>Herhangi Bir Tema veya Kod Altında Sınıflanamayan Sorular</i>	78

Tablo 15. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metin Altı Sorularının PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi'ne Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı (MEB I).....	82
Tablo 16. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metin Altı Sorularının PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi'ne Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı (MEB II)	85
Tablo 17. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metin Altı Sorularının PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi'ne Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı (Özel Yayınevi).....	87
Tablo 18. Öğretmenler Tarafından Sınıf İçerisinde Kullanılan Okuduğunu Anlama Sorularının PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi'ne Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	88
Tablo 19. Öğretmenler Tarafından Metne Dayalı Oluşturulan Okuduğunu Anlama Sorularının PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi'ne Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	90
Tablo 20. Öğrenciler Tarafından Metne Dayalı Oluşturulan Okuduğunu Anlama Sorularının PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi'ne Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	91
Tablo 21. Temel Düzeyde (Bilgiyi Tanıma ve Hatırlama) Hazırlanan Öğrenci Sorularının Oranı ile Diğer Kaynaklardan Alınan Soruların Oranları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Z ve p Puanı Hesaplamaları	95
Tablo 22. Orta Düzeyde (Basit Çıkarıma Dayalı Anlama) Hazırlanan Öğrenci Sorularının Oranı ile Diğer Kaynaklardan Alınan Soruların Oranları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Z ve p Puanı Hesaplamaları	96
Tablo 23. Orta Düzeyde (Üst Düzey Çıkarım ve Yorumaya Dayalı Anlama) Hazırlanan Öğrenci Sorularının Oranı ile Diğer Kaynaklardan Alınan Soruların Oranları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Z ve p Puanı Hesaplamaları	97
Tablo 24. Üst Düzeyde (Eleştirme Değerlendirme ve Derinlemesine Anlama) Hazırlanan Öğrenci Sorularının Oranı ile Diğer Kaynaklardan Alınan Soruların Oranları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Z ve p Puanı Hesaplamaları	98

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> ABİDE 2016 Okuma becerileri değerlendirme çerçevesi.....	44
<i>Şekil 2.</i> PISA döngülerinde yıllara göre temel ve ağırlıklı alanlar	47
<i>Şekil 3.</i> Düzeyler bakımından soru oranlarının karşılaştırması	94

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ABİDE	Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PISA	Programme for International Student Assessment
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
TDK	Türk Dil Kurumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem Durumu

Yirmi birinci yüzyıl, var olan bilgiye her an bir yenisinin eklendiği, teknolojinin baş döndürücü bir hızda ilerleyerek her şeyi geliştirdiği ve dönüştürdüğü bir hız çağıdır. Bu durum gücünü her çağda koruyan bilginin artmasında oldukça etkilidir. Geçmişte bilgiyi üretme ve ona ulaşmada yaşanan zorluklar çağımızda ortadan kalkmış, az çabayla çok bilgiye sahip olma avantajı elde edilmiştir. Ancak bu avantaj, bilgi yığınının içerisinde doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma, bu bilgiyi işlevsel bir şekilde kullanarak problemleri çözme gibi birçok becerinin kullanımını bir zorunluluk olarak beraberinde getirmiştir. Bir başka ifadeyle günümüzdeki bireylerden beklenen yeterlikler farklılaşmıştır. İçerisinde bulunduğumuz yüzyılın, bireylerden temel beklentisi değişen koşullara hızlı ve kolay bir şekilde uyum sağlayabilen, bilgiyi elde etmekle sınırlı kalmayıp dönüştürerek farklı durumlarda kullanabilen ve doğru kararlar alabilen bireyler olmalarıdır. Bireylerin bu beklentiyi karşılayabilmesi ise ancak belirli becerilerle donatılmalarıyla mümkündür.

Bireylere kazandırılması gereken bu beceriler alanyazında genel olarak 21. yüzyıl becerileri şeklinde adlandırılmaktadır. Bu beceriler özellikle yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesinin ardından ön plana çıkmıştır. Öyle ki 2011 yılında Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından *21. Yüzyıl Öğrenci Profili* adlı rapor hazırlanmış ve öğrencilerin bu yüzyılda sahip olmaları gereken becerilerden bahsedilmiştir. Raporda 21. yüzyıl becerileri bilgi, değer, tutum, beceri ve etik kavramları temele alınarak öğrencilerin sahip olması gereken beceriler a)düşünme yolları b)çalışma yolları c)çalışma araçları d)dünya vatandaşlığı olmak üzere dört kategoriye ayrılmıştır. Bu başlıklar altında yaratıcı, yenilikçi

ve eleştirel düşünme; problem çözme ve karar verme becerilerinin yanı sıra öğrenmeyi öğrenme, bilgi ve iletişim okuryazarlığı, teknolojik donanım gibi kavramlara dikkat çekilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2011). Bununla birlikte 21. yüzyıl becerilerinin medya ve teknolojiyi etkin kullanma haricinde geçmiş yüzyıllarda ihtiyaç duyulan becerilerden farklı olmadığına dair yapılan eleştiriler de bulunmaktadır. Ancak günümüzün giderek artan rekabetçi koşulları içerisinde bireylerin toplumsal yaşamda ve iş hayatında kendilerine yer edinebilmeleri için geçmişteki insanlardan daha farklı niteliklere sahip olması gerektiği açıktır. Bu nedenle modern toplum yaşamında ve iş hayatında önemli olan becerilerin bir kombinasyonu (Ercikan ve Oliveri, 2016) olarak tanımlanan 21. yüzyıl becerilerinin belirli bir ölçüde de olsa geçmişteki insanların ihtiyaç duyduğu becerilerden farklılaştığını kabul etmek ve günümüzde yetişen bireylere bu becerileri kazandırmak gerekmektedir.

Ülkemizde 21. yüzyıl becerileri, Avrupa Parlamentosunun 2008’de kabul ettiği “Avrupa Yeterlikler Çerçevesi” ışığında “Millî Eğitim Kalite Çerçevesi” ve “Türkiye Yeterlikler Çerçevesi” bağlamında tanımlanmış ve içerisinde bulunan 8 anahtar yetkinlik öğretim programlarına yerleştirilmiştir (Gürültü, Aslan ve Avcı, 2020). Bu anahtar yetkinlikler “ana dilde iletişim”, “yabancı dillerde iletişim”, “matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler”, “dijital yetkinlik”, “öğrenmeyi öğrenme” “sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler”, “inisiyatif alma ve girişimcilik” ve “kültürel farkındalık ve ifade” şeklinde sıralanabilir (MEB, 2019). Tanımlanan bu yetkinliklerle, öğrencilerin sosyal hayatta aktif rol alan, sorumluluk almaktan kaçınmayan, sorunlara yaratıcı ve çözüm odaklı yaklaşan, araştıran, eleştirel düşünen, analiz ve çözümleme becerilerini etkin bir şekilde kullanarak değerlendirmelerde bulunan, bir durum veya konuya farklı yönlerden yaklaşabilen çok yönlü bireyler olarak yetiştirilmesinin hedeflendiği söylenebilir. Öğretim programlarında yer verilen bu anahtar yetkinlikler, 21. yüzyıl bireylerinden beklenen davranışlarla örtüşmektedir. Söz konusu bu yeterliklere sahip olan bireyler, hayatın her alanında olduğu gibi öğrenmelerinin de sorumluluğunu alabilen, girişken ve üretken bireyler olmalıdır.

Bireylerin 21. yüzyıl becerilerini tam olarak sergileyebilmesi, ilgili beceri ile ilişkili olan veya onu destekleyen bazı alt becerileri daha etkin kullanmalarıyla mümkündür. Silva’nın (2009) da ifade ettiği gibi 21. yüzyıl becerileri veya programlarımıza girmiş hâli ile yetkinlikler yeni değildirler, sadece bu becerilerin önemi günümüzde artmıştır. Örneğin; “bilgilere farklı kaynaklardan ulaşmak ve bunları analiz etmek, sonrasında bu bilgileri

önemli bir karar almak yahut yeni bir düşünce ortaya koymak için kullanmak” (Silva, 2009, s. 631) ancak günümüzde insanlardan beklenir olmuştur. Bundan bir asır önce herhangi bir iş kolunda böyle bir beklentiyle karşılaşmak pek mümkün görülmezdi. Burada gözden kaçırılmaması gereken nokta; böyle bir görevi tamamlamak için ihtiyaç duyulan (a) okuma ve anlama böylece bilgiye ulaşma, (b) elde edilen bilgileri analiz etme, (c) eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirdikten sonra (ç) bilgileri sentezleyerek sonuca ulaşma şeklindeki kombinasyonu oluşturan becerilere zaten sahip olduğumuzdur. Yapılması gereken eğitim öğretim faaliyetleri planlanıp düzenlenirken belirli becerilere biraz daha odaklanmaktır. Bu faaliyetlerin başında üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi için düşünme becerilerinin esas kaynağı olan düşünme ve dil becerilerinin gelişimini sağlamaktadır (Epçaçan, 2018). Bu becerilerden biri de okuma becerisidir.

Okuma becerisi, doğumdan hemen sonra kullanılmaya başlanan (Tompkins, 2014, s. 18) dinleme becerisinden farklı olarak bireylerin okul çağından itibaren öğrenme yoluyla kazandığı önemli bir beceridir. Türk Dil Kurumu (TDK) Türkçe Sözlük’e göre okuma, bir yazıyı oluşturan simgesel imleri seslendirmek ya da imlerin belirttiği düşünceleri anlamak eylemi olarak tanımlanmıştır (TDK, 2020). Karatay (2010), okuma becerisini görme, dikkat, odaklanma, algılama, hatırlama, ilişki kurma, çözümleme ve yorumlama gibi birbirinden farklı duyuşsal ve bilişsel becerilerin eşgüdümü ile işletilmesine dayanan bir anlam kurma çabası olarak tanımlamıştır (s. 12). Dohn’a (2007) göre ise okuma bireylerin okuduklarını anlayıp bunlarla ilgili fikir yürütmesi, okuduklarından anladıklarını yaşamlarına yansıtması ve bu sayede olumlu davranışlar edinip dünya görüşünü geliştirmesi demektir. Tanımlardan hareketle okumanın hem fiziksel hem de zihinsel aktivitelerin kullanımını gerektiren, bireylerin bilgi edinme ve bilgiyi kullanma süreçlerinde faydalandıkları önemli bir beceri olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle bireylerde okuma becerisinin gelişimine olan ihtiyaç gün geçtikçe artmaktadır.

Öyle ki günümüz toplumunda her birey internetten araştırma yaparken, gazete okurken, oy kullanırken, raporları değerlendirirken, elektronik postaları ve faturaları incelerken yani mesleki ve özel yaşam rutinlerini gerçekleştirirken okumayı kullanmak zorundadır. Sonuç olarak çok farklı amaçlarla yapılsa da bilgiye ulaşmanın en temel ve kolay yolu olan okuma yaşamın her alanında bireyin başarısını etkileyen bir faktördür (İnce, 2016).

Bununla birlikte bireylerin okuma eylemleri ancak zihinde anlamlandırıldığı takdirde bahsedilen işlevleri yerine getirebilir.

Bireylerin okudukları metni anlamlandırma süreci, çeşitli zihinsel faaliyetleri gerçekleştirerek okuduğu metni ön bilgileri ve deneyimleri ışığında kavraması olarak

tanımlanabilir. Temizkan ve Sallabaş (2011) zihnin bir metni anlamlandırma sürecinde “inceleme, seçim yapma, bir karara varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz–sentez yapma ve değerlendirme” gibi faaliyetler gerçekleştirdiğini vurgulamaktadır. Güneş (2016) ise bireylerde okuduğunu anlama eyleminin gerçekleşmesi için metin üzerine düşünmenin, çeşitli yorum ve çıkarımlarda bulunarak derinlemesine değerlendirmeler yapmanın oldukça önemli olduğunu ifade etmiştir.

Okuduğunu anlama becerisi gelişmiş bireylerin doğal olarak okumaya yönelik içsel motivasyonları ve öz yeterlilik algılarının da yüksek olması beklenmektedir (Schunk, 2003). Ayrıca iyi okurların okumaya karşı pozitif bir tutum ve bireysel bir yönelim sergilemesi de olağandır. Bu olumlu duyuşsal niteliklerin de katkısıyla iyi bir okur metnin yapısından ve uyarılarından yararlanarak konuya ve metne ilişkin ön bilgilerini harekete geçirir ve metinden anlamlı çıkarımlarda bulunur (Ülper, 2011, s. 42).

Yapılan araştırmalara göre okuduğunu anlama becerisi ile okuma motivasyonu (Ürün Karahan ve Taşdan, 2016), genel akademik başarı (Kızgın ve Baştuğ, 2020; Sallabaş, 2008), okuma öz yeterliği (Altunkaya, 2018), bilişsel farkındalık düzeyleri ve anlamlı öğrenme (Kanmaz, 2012) kavramları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buradan hareketle okuduğunu anlama becerisinin, içerisinde motivasyon, akademik başarı, öz yeterlik ve anlamlı öğrenme gibi kavramlarla olumlu ve anlamlı ilişkiler barındıran önemli bir beceri olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak okuduğunu anlama becerisi hem 21. yüzyıl becerilerine sahip olma ve bu becerileri kullanma hem de hayat boyu öğrenen birey olma konusunda anahtar beceri konumundadır. İlgili araştırmalarda da okumanın anahtar beceriler arasında yer aldığı vurgulanmıştır (Batur ve Alevli, 2014; Coşkun, 2002; Gültekin, 2019; Güneş, 2016; Karatay, 2018). Üstelik okumanın bu işlevi sadece ana dilinde iletişim yetkinliği ile sınırlı da değildir. Bir bireyin yabancı bir dilde iletişim kurması da ana dilinde okuma becerisinin geliştirilmesine bağlıdır. Ana dilinde okuduklarını sorgulayamayan, analiz edemeyen, değerlendiremeyen veya eleştiremeyen bir birey yabancı bir dilde okurken de bu üst düzey becerileri kullanamaz. Çünkü bu beceriler konuşulan/kullanılan/öğrenilen dilden bağımsız olarak soyut düşünmenin gelişmeye başladığı yaşlarda ana dili eğitimi sürecinde bireye kazandırılır. Buna ek olarak teknoloji de dâhil olmak üzere farklı alanlardaki gelişmeleri takip etmenin, üretilen bilginin doğruluğunu ve kendisi için gerekliliğini değerlendirerek önemli bilgileri seçmenin en işlevsel aracı okumadır. Bir beceri olarak ele alındığında

okuma, bireylerin yeni öğrenmelerin gerçekleşmesini ve bu öğrenmeleri gerçekleştirirken öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenmesini sağlayan, özetle bilişsel becerilerin yanı sıra öz düzenleme becerilerini de işlevsel kılan önemli bir beceridir.

Okuma becerisinin öneminin giderek artması; bazı ülkelerle birlikte Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]) ve Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA]) gibi uluslararası kuruluşları, bu becerinin ölçülmesi konusunda harekete geçirmiştir. Günümüzde aynı yaş grubundan öğrencilerin okuma becerilerinin ölçüldüğü uluslararası bu sınavlara birçok ülke katılmakta, sınav sonuçlarından hareketle her ülke kendi eğitim sisteminin güçlü ve zayıf yönlerini görme imkânına sahip olmaktadır. Ülkemiz de bir dönem Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) (MEB, 2001) ve Programme for International Student Assessment (PISA) (MEB, 2003, 2006, 2009) sınavlarına katılım sağlamıştır. Bu sınavların sonuçları, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından raporlaştırılarak kamuoyu ile paylaşılmaktadır. Bu araştırmalar arasında PISA, ortaokul seviyesindeki öğrencilere uygulanması, ülkemizin düzenli olarak katılım sağlaması, içeriğine ve sonuçlarına yönelik yapılan çalışmaların fazla olması yönüyle ön plana çıkmaktadır.

PISA, OECD tarafından üç yıllık aralıklarla düzenlenen uluslararası bir sınavdır. Tüm ülkelerin katılım hakkına sahip olduğu bu tarama çalışmasında öğrencilerin matematik, fen bilimleri ve okuma becerileri alanlarındaki bilgi ve beceri düzeyleri test edilmektedir. Uygulamanın hedef kitlesini 7. sınıf ve üzeri sınıf düzeylerindeki örgün eğitimde yer alan 15 yaş grubu öğrenciler oluşturmaktadır (MEB-EARGED, 2019). 1997 yılında çalışmaları yapılmaya başlanan bu uygulamaya ülkemiz ilk kez 2003 yılında dâhil olmuş ve sonraki tüm uygulamalarda yer almıştır.

Her PISA uygulamasında temel beceri alanlarından biri ağırlıklı alan olarak belirlenmektedir. Örneğin son düzenlenen PISA 2018 araştırmasında ağırlıklı alan olarak okuma becerileri belirlenmiştir. Bu da PISA 2018 sonuçlarında matematik ve fen okuryazarlığından çok, ağırlıklı alan olarak seçilen okuma becerilerine odaklanıldığı anlamına gelmektedir.

PISA, beceri alanlarına dair kendi tanımlamaları ve ölçütlerine sahiptir. Bu tanımlar ve ölçütler sınavda tam olarak neyin ölçüldüğünü ve öğrencilerden ne beklendiğini yansıtmaktadır. Ayrıca, bu tanımlar ve ölçütler zaman içerisinde alandaki gelişmelere veya

sınavın kapsamındaki değişikliklere bağlı olarak güncellenmektedir. Örneğin, PISA’da belirtilen okuryazarlık kavramı okuma ve yazma becerilerine sahip olmanın ötesinde öğrencilerin bilgi potansiyellerini kullanarak topluma katılması ve katkı sağlama amacıyla yazılı kaynakları bulup kullanması, kabul etmesi ve değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır. Bir başka ifadeyle PISA’da okuryazarlık kavramı, geleneksel okuryazarlık kavramından daha geniş bir kapsamda ele alınmakta; sınavda da bireyin ne yapıp yapamadığından ziyade yukarıda belirtilen süreçlerde okunmanın etkili bir araç olarak kullanılma durumuna dair ölçümler için çaba gösterilmektedir (Anagün, 2011). Okuma becerilerinin ana alan olduğu son PISA sınavı 2018’de yapılmıştır. Bu sınavda okuma becerileri, bireylerin hedeflerine ulaşmak, bilgi ve potansiyelini geliştirmek ve topluma katılmak amacıyla farklı türdeki metinleri anlaması, kullanması, değerlendirmesi, ilişkilendirmesi ve metinler üzerine derinlemesine düşünmesi olarak tanımlanmıştır (MEB-EARGED, 2019). Burada öğrencilerden cevapları doğrudan metinde yer alan soruları cevaplamalarından ziyade metinde yer alan bilgileri yorumlama, değerlendirme, eleştirme gibi st düzey becerilerini kullanarak metni derinlemesine anlamaları beklenmektedir.

Becerileri farklı şekilde ele alarak inceleyen PISA sınavlarının değerlendirme ltleri de sınava özgüdür. Okuma becerileriyle ilişkili bu ltler PISA Okuma Becerileri Değerlendirme erevesi olarak ifade edilmektedir. Bu ereve, yıllar içerisinde gelişen ihtiyaçlar doğrultusunda güncellenmektedir. Örneğin PISA’da okuduğunu anlamaya dönük 2018 yılına kadar en alt düzeyden en st düzeye doğru 1b, 1a, 2, 3, 4, 5 ve 6 olmak üzere 7 okuma becerileri yeterli düzeyi bulunurken bu düzeylere 2018 yılında 1c düzeyi de eklenmiştir (Benzer, 2019). Belirtilen bu düzeylerin her birinde öğrencilerden farklı bilişsel davranışlar beklenmekle birlikte düzeyler arttıķa davranışlara ait bilişsel yükler de artmaktadır. Örneğin temel düzeyde öğrencilerden metinde açıkça yer alan bilgileri bulması ve hatırlaması beklenirken st düzeyde değerlendirme, eleştirme ve derinlemesine düşünme gibi st düzey bilişsel becerilerini kullanarak metne veya yazara ilişkin yargılara varması beklenmektedir. Bu düzeyler içerisinde birinci yeterli düzeyi temel okuryazarlık düzeyinde olan öğrencileri, altıncı ve en st yeterli düzeyi ise iyi okur durumundaki öğrencileri temsil etmektedir. Araştırmaya katılan ülkeler, bu düzeyler sayesinde ğrencilerinin gösterdikleri performanslara ilişkin ayrıntılı bilgi edinebilmekte, böylece eğitim uygulamalarında gerekli önlem ve iyileştirmelerde bulunabilmektedir.

Türkiye, PISA uygulamasına ilk kez 2003 yılında katılmıştır ve tüm uygulamalara katılım göstermiştir. Türkiye'nin yıllara göre PISA okuma becerileri düzeylerinde yer alan öğrenci oranları yıllara göre şu şekildedir:

Tablo 1

Türkiye'nin Yıllara Göre PISA Okuma Becerileri Düzeylerinde Yer Alan Öğrenci Oranları

Uygulama Yılları	Türkiye'nin Başarı Sıralaması (Katılımcı Ülke Sayısı)	İlk iki düzeydeki öğrenci oranları (1c, 1b, 1a ve 2. Düzey)	Orta iki düzeydeki öğrenci oranları (3 ve 4. Düzey)	Üst iki düzeydeki öğrenci oranları (5 ve 6. Düzey)
2003	35 (41)	67,9	28,5	3,8
2006	37 (57)	63,2	34,8	2,1
2009	41 (65)	56,7	41,5	1,8
2012	42 (65)	52,5	43,2	4,4
2015	50 (72)	72,6	26,8	,6
2018	40 (79)	56,3	40,4	3,3

Tablo 1'e bakıldığında Türkiye'nin 2003 yılından beri katılmış olduğu PISA sınavında öğrencilerin ağırlıklı olarak alt düzeylerde performans gösterdikleri görülmektedir. Bu düzeydeki sorular genellikle metinde açıkça verilen bilgileri bulmaya veya hatırlamaya yönelik sorulardır. Orta düzeyde yer alan öğrenci oranları bir önceki düzeye göre daha az olmakla birlikte bazı yıllarda öğrencilerin yarısına yakını bu düzeyde başarı gösterebilmiştir. Metni tam olarak anlayanın amaçlandığı bu düzeyde çıkarım yapma ve yorumlamaya dayalı sorular yer almaktadır. Son olarak üst düzeyler olarak kabul edilen 5. ve 6. düzeylerdeki öğrenci oranlarının oldukça düşük olduğu göze çarpmaktadır. Bu düzeye ait sorular bilgiyi değerlendirme, eleştirme ve analiz etme gibi üst düzey becerileri kullanmayı gerektirmesi nedeniyle diğer sorulara göre daha karmaşıktır. Bu nedenle öğrenciler bu düzeyde diğer düzeylere göre daha düşük performans göstermektedir. Öğrencilerin PISA gibi uluslararası sınavların okuma becerileri alanındaki üst düzey soruları cevaplamada yeterli başarıyı elde edememeleri birçok araştırmada incelenmiştir (Aşıcı, Baysal ve Şahenk, 2012; Batur ve Alevli, 2014; Berberoğlu ve Kalender, 2005; Birbiri, 2014; Gürsakal, 2012; İnce, 2016; Kır, 2016; Tuzlukaya, 2019). Bu araştırmaların sonuçları ülkemizde okuma eğitimi alanında ciddi eksikliklerinin olduğunu gözler önüne

sermiş; dikkatleri iyi bir okurda bulunması gereken özelliklere ve bu özelliklere sahip okurların nasıl yetiştirileceğine yöneltmiştir (Uyar, 2015, s. 2).

İyi okuyucu veya iyi okur kavramları zamana ve mevcut koşullara bağlı olarak değişim gösteren kavramlardır. Öyle ki Brown (1987) iyi okuyucuları metinle ilgili tahmin ve çıkarımlarda bulunabilen ve metni anlayabilmek amacıyla uygun stratejileri etkili şekilde kullanan okuyucu kitlesi olarak ifade etmiştir (s. 69). Bu tanımdan yaklaşık 30 yıl sonra Kuruyer ve Özsoy (2015) iyi okurları okuma faaliyetine dikkatini verebilen, okunan metne yönelik yüksek tahmin ve çıkarım becerisine sahip, esnek düşünebilen, okuduklarıyla günlük hayatta karşılaştığı durumları bağdaştırabilen bireyler olarak tanımlamıştır. Ertem ve Bulut (2021) ise iyi okurları bağlamda yer alan ipuçlarını kavrayabilen, metindeki örtük anlamları bulabilen bilinçli okurlar olarak ifade etmiştir. Bu tanımlardan hareketle iyi okurların yorumlama, değerlendirme, eleştirme ve sorgulama gibi üst düzey düşünme becerilerini etkin bir şekilde kullanarak metinle kolayca bütünleşebilen okurlar oldukları söylenebilir.

Üst düzey düşünme becerileri, karmaşık, belirsiz durumlar karşısında çaba göstererek farklı çözümler üretmeyi gerektiren ve içerisinde öz düzenlemeyi barındıran becerilerdir. Ezberci Çevik (2021)'e göre üst düzey düşünme becerileri, algılanan bir zorluk, şüphe hâli veya şaşkınlık sonucunda ortaya çıkan, kafa karıştırıcı bir duruma veya probleme çözüm bulurken kullanılan düşünme faaliyetleridir (s. 32). Bu beceriler, birden fazla zihinsel becerinin aynı anda kullanılmasını gerektirmekle beraber içerisinde analiz, sentez ve değerlendirme gibi karmaşık zihinsel aktiviteleri içermektedir. Bununla birlikte bu becerileri etkin bir şekilde kullanabilen bireylerin, alışılmış problemler karşısında hatırlama, basit anlama ve çıkarımda bulunma gibi alt bilişsel becerilerde ustalaştığı kabul edilir. Çakır (2013) bu becerilerin, muhakeme etme, bir yargıya varma, belirsizlikle mücadele etme, esnek düşünme, açık fikirli olma, planlama, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi birçok bilişsel etkinliği içerisinde barındırdığını ifade etmiştir (s. 7). Buradan hareketle üst düzey düşünme becerilerinin birçok beceriyi altında toplayan bir şemsiye kavram olarak kullanıldığı söylemek mümkündür. Bu şemsiye kavramın hangi becerileri içerdiğine dair birçok sınıflama yapılmakla birlikte genellikle eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı düşünme ve problem çözme becerilerinden oluştuğu söylenebilir.

Yirmi birinci yüzyıl becerileri içerisinde bahsedilen bu beceri ve kavramlar, yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği eğitim sistemimiz içerisinde önemini gittikçe arttırmaktadır. 2005 yılında benimsenen yapılandırmacı yaklaşım kapsamında öğrenciler öğretim sürecinin merkezine alınmış; böylece öğrenme sürecinde daha aktif rol üstlenerek öğrenmelerinin sorumluluğunu alması hedeflenmiştir. Nitekim 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda problemlere farklı çözümler üretebilen, esnek ve yaratıcı düşünebilen, girişimci bireyler yetiştirmenin hedeflendiği ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra programda yer alan; “metinle ilgili sorular sorma ve sorulan sorulara yanıt verme, çıkarım yapma, metne yönelik değerlendirme yapma, görsel ve metni ilişkilendirme, okuma stratejilerini kullanabilme ve bilginin güvenilirliğini sorgulamaya” ilişkin bazı kazanımlar üst düzey düşünme becerilerine atıfta bulunan kazanımlar olarak karşımıza çıkmaktadır (MEB, 2019). Ancak yapılan çoğu araştırmada öğretmen ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin zayıf olduğu (Demirel ve Yağmur, 2017; Tuncer ve Kaysi, 2013); öğretim programlarının üst düzey düşünme beceri açısından zayıf olduğu (Söylemez, 2018; Ünveren Kapanadze, 2019); Türkçe ders kitaplarının da bu becerileri geliştirme konusunda yetersiz kaldığı (Bayrak Özmutlu ve Kanık Uysal, 2021; Lüle Mert, 2017; Temizkan, 2014) tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle önemi giderek artmakta olan üst düzey düşünme becerileri konusunda önemli eksikliklerin var olduğu görülmektedir. Bu durum, üst düzey düşünme becerileri arasında yer alan veya bu becerilere doğrudan etki eden bazı beceri alanlarının geliştirilmesiyle iyileştirilebilir ve genel bir gelişim gösterilebilir. Becerilerdeki bu eksiklikleri giderebilmek ve gelişimi sağlamak amacıyla harekete geçilebilecek alanlardan biri şüphesiz okuma eğitimidir.

Yirmi birinci yüzyıl becerileri açısından anahtar beceri kabul edilen okuma, üst düzey düşünme becerilerinin aktif olarak kullanılabildiği bir süreci içermektedir. Okuduklarını temel düzeyde anlamlandırabilen bireyler, nitelikli bir eğitim almaları hâlinde yorumlama, eleştirme, sorgulama, analiz etme ve değerlendirme gibi üst düzey düşünceleri gerçekleştirebilecek seviyeye ulaşmakta, yeterli fırsatlar sunulduğunda problem çözme, karar verme ve kavramlaştırma becerilerini geliştirmektedirler. Böylece süreç bir bütün olarak düşünüldüğünde metindeki bilginin kalıcılığının artmasının çok daha ötesinde okuyucunun yaratıcı, yansıtıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin yanı sıra problem çözme gibi üst düzey becerileri gelişmektedir (Güneş, 2012).

Alanyazında okumayla üst düzey düşünme becerilerinin kullanımı arasında çeşitli bağlantıların bulunduğu ortaya koyulmuştur. Okuma sürecinde üst düzey düşünme

becerilerini işe koşan okurlar; yazarın vermek istediği mesajı anlamak ve cümleleri yorumlamak, aynı zamanda da bunlar arasındaki bağlantıları oluşturmak için detaylı çıkarımlar yapabilmektedir (Seçkin, Özenici ve Kınsız, 2011). Yaptığı çıkarımlar sayesinde okur, metindeki bilgileri daha iyi kavrayabilmekte ve zihnindeki metne dair boşlukları doldurarak anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilmektedir. Bir süre sonra metni kendi cümleleriyle açıklayabilmekte, metne ilişkin düşüncelerini günlük hayatla ilişkilendirerek ifade edebilmektedir. Diğer taraftan okurların farklı ön bilgilere ve yaşantılara sahip olmaları farklı yorum ve değerlendirmelerde bulunmalarını sağlamakta, böylece okurların metne yönelik değerlendirmeleri özgün ve biricik hâle gelmektedir. Aynı zamanda bu durum bireyleri daha yaratıcı düşünmeye teşvik etmektedir.

Bu noktada okuma eğitimi kapsamında üst düzey düşünme becerilerinin nasıl geliştirileceği konusu önem kazanmaktadır. Alanyazın incelendiğinde hem okuma eğitiminde hem de diğer alanlarda üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilecek etkili araçlardan birinin sorular olduğu görülmektedir (Barnett ve Francis, 2012; Degener ve Berne, 2017; Golding, 2011; Monrat, Phaksunchai ve Chanchaiya, 2022). Bununla birlikte bireylerin düşünme süreçlerini geliştirip anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmesinde sadece kendilerine sorulan soruların nitelikli olması değil; aynı zamanda kendilerinin de sorgulayan, nitelikli sorular üreten bireyler olmaları gerektiği ifade edilmektedir (Chappell, Craft, Burnard ve Cremin, 2008). Özellikle okuma eğitimi açısından düşünüldüğünde metinlerde yer alan bilgileri sorgulama ve bu sorgulamaların somut karşılıkları olan nitelikli soruları üretme becerisinin gelişmediği bireylerden çıkarımda bulunma, değerlendirme ve eleştiri yapma gibi üst düzey becerileri kullanmaları beklenemez. Nitekim alanda yapılan araştırmalar da bu görüşü desteklemekte, soru sorma becerisiyle okuduğunu anlama ve üst düzey düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu vurgulamaktadır (Ateş, Güray, Doğmeci ve Gürsoy, 2016; Büyükaşahin ve Kınır, 2021; Dillon, 1981; Eyüp, 2012). Eğitim öğretim faaliyetlerinde soruları değerli kılan tek özelliği etkili araçlar olmaları da değildir. Kuşkusuz öğretim ortamında anlamayı derinleştirme ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirme konusunda öğretmenlerin kullanabileceği farklı araçlar vardır. Ancak alanyazın incelendiğinde sınıf içinde öğretmenlerin kullanabileceği en ekonomik araçların da yine metni çözümlemeye, metinler arası bağlantılar kurmaya, metni yorumlamaya, eleştirip değerlendirmeye yönelik sorular olduğu görülmektedir (Huang, Lederman ve Cai, 2017). Hem etkililiği hem de ekonomikliği dikkate alındığında okuma eğitiminde üst düzey düşünme becerilerini

geliştirmeyi hedefleyen bir süreçte sorulara odaklanmanın; üstelik bunu erken yaşlarda ve sistematik bir şekilde yapmanın kaçınılmaz olduğu ortaya çıkmaktadır. Öyleyse soru sorma becerisinin gelişimi için öncelikle soru kavramı ele alınmalıdır.

Sorular, sorgulayıcı biçimi ve işlevi bulunan cümleler olarak tanımlanabilir. Düşünme eyleminin ayrılmaz bir parçası olan sorular, genellikle çelişkili veya belirsiz durumlarla birlikte ortaya çıkabilir. Bu durumlar genellikle bireylerde bilişsel bir huzursuzluğa yol açmakta, bireyler bu huzursuzluğu çeşitli sorular sorarak ve bu soruları cevaplandırarak ortadan kaldırmaya çalışırlar. Sorulan sorulara mantıklı cevaplar bulunduğu veya üretildiğinde ise bireylerde belirsizlikten kaynaklanan huzursuzluk durumu ortadan kalkar ve yeni öğrenmeler gerçekleşir. Bir başka deyişle her soru, beraberinde yeni bir öğrenmeyi getirir. Böylece zaman içerisinde bireyler, yalnızca bir problemle karşılaşma durumlarında değil, yeni bir bilgi edinme amacıyla da soru sorma ihtiyacı duymaya başlarlar. Bireyler tarafından bilgi edinme amaçlı sorulmaya başlanan bu sorular genellikle okul çağında öğretmenler ve öğrenciler tarafından sınıf ortamında üretilen sorulardır.

Sınıf ortamında sorular, öğretmenlerin öğrencilere öğretilcek içerik öğelerini, ne yapacaklarına ve nasıl yapacaklarına dair talimatları ileten öğretim ipuçları veya uyarılar olarak tanımlanır (Cotton, 1988 s. 527). Ayrıca öğrencilere nasıl düşünüleceği, nasıl öğrenileceği konusunda yol gösteren araçlar oldukları da (Arslan, 2006) ifade edilmektedir. Bu yönüyle soruların öğrenme süreçlerini yönlendirdiğini söylemek de yanlış olmayacaktır.

Öğrenmenin işlevsel bir aracı olarak ele alındığında sorular, ister sesli olarak birine yöneltilsin ister sessiz olarak birey kendi kendine sorsun, zihinsel öğrenmelere yönelik ilk uyarılardan biri kabul edilmektedir. Bu nedenle sadece geçmişte kullanılan öğretim yaklaşımlarında değil, modern yaklaşımlarda da sorular eğitim sürecinin temel araçlarından biri olarak görülmekte (Morgan ve Saxton, 1994; Şevik, 2005), gün içerisinde sınıflarda çeşitli amaçlar doğrultusunda hazırlanmış yüzlerce soru kullanılmaya devam etmektedir. Alanyazında soruların istenen amaçlara ulaşmaya katkı sağlamasında belirleyici olanın tek başına nicelikleri olmadığı; niceliğin yanında soruların hangi kaynaklar tarafından üretildiğinin, nitelik bakımından düzeylere dağılımının ve bu soruların kendi aralarındaki hiyerarşik ilişkisinin de önemli olduğu ifade edilmektedir (Büyükalın Filiz, 2009; Brookhart, 2021; Dillon, 1981). Bir başka ifade ile sınıfta kaç soru sorulduğundan çok bu soruların kim tarafından üretildiği, hangi düzeyde sorular olduğu ve

art arda kullanılan sorular arasında düzey dağılımı bakımından nasıl bir ilişki olduğu amaca ulaşmada daha belirleyici olmaktadır ve araştırmacılar tarafından soruların bu özellikler açısından da ele alındığı görülmektedir (Akıncı, 2020; Arap, 2015; Samur ve Soydan, 2013; Şahin, 2015).

Ders işleme sürecine bakıldığında üç farklı kaynak tarafından sağlanan soruların kullanıldığı görülmektedir. Bu kaynaklar öğretmenler, öğrenciler ve ders kitaplarıdır. Öğretmen ve öğrencilerin soruları istisnaları olsa da çoğunlukla öğrenme ortamında anlık olarak üretilen sorulardır. Ders kitapları ise öğretim faaliyetlerinin sistematik bir şekilde yürütülmesi amacıyla önceden hazırlandığı için her bakımdan nitelikli olması beklenen kaynaklardır. Ayrıca ders kitapları öğrencilerin sınıf dışında da erişim sağladıkları, sadece okuma değil bütün becerilerin geliştirilmesinde kullanılan ve bir materyal olarak Türkçe öğretmenleri tarafından en çok kullanılan araçlardır (Kara Özkan 2021; Özbay, 2003).

Türkçe dersleri için hazırlanan mevcut ders kitapları içerisinde dört farklı kategoride soru bulunmaktadır. Bunlar metne hazırlık ve metin altı soruları, etkinlik soruları ve tema değerlendirme sorularıdır. Bu sorularla öğrencilerin hatırlama, anlama, yorumlama, çıkarım yapma, değerlendirme ve eleştirme gibi becerilerini geliştirmek, kalıcı ve anlamlı öğrenmeler sağlamak amaçlanmaktadır. Ancak Türkçe ders kitaplarına yönelik yapılan bazı araştırmalarda, kitaplarda yer alan etkinlik ve soruların hedeflenen bu amaçlara yeterince hizmet edemediği sonucuna ulaşılmıştır (Aktaş ve Bayram, 2021; Barutçu ve Açıık, 2018; Deniz, Karagöl ve Tarakçı, 2019; Temizkan, Yırtıcı ve Ergün, 2020). Bunun yanı sıra alanyazın içerisinde ders kitaplarındaki sorulara yönelik eksiklikleri belirlemeye ve bunları iyileştirmeye yönelik yapılan çalışma sayısının azlığı da dikkat çekmektedir.

Türkçe derslerinde kullanılan soruların bir diğer kaynağı da öğretmenlerdir ve sınıf içerisinde sorulan soruların azımsanmayacak bir kısmı öğretmenler tarafından akış içerisinde anlık olarak üretilip öğrencilere yöneltilmektedir (Gall, 1984; Hamiloğlu ve Temiz, 2012; Stevens, 1912). Öyle ki bir öğretmen bir ders saatinde farklı amaçlar doğrultusunda 12 ila 20 arasında soru sorabilmektedir (Udi, Clarke ve Star, 2013). Bu amaçlar arasında dikkat çekme, metni/konuyu pekiştirme, öğrencileri aktif kılma ve öğrenmeleri kontrol etme gibi temel görevler bulunmaktadır (Brualdi, 1998). Ayrıca dersin temposunu yüksek tutmak, hatırlamayı teşvik etmek, kalıcı ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmek, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesini sağlamak, hayal gücünü geliştirmek ve anlayışı derinleştirmek gibi hedefleri gerçekleştirmek de sınıf

içerisinde soru sormanın amaçları arasındadır (Yan, 2006). Bu amaçlar doğrultusunda öğretmenlerden sınıf içerisinde iyi hazırlanmış sorulara yer vermeleri beklenmektedir.

Okuma eğitimi açısından bakıldığında ise iyi hazırlanmış sorular; okuma öncesinde motivasyonun sağlanması, devamında da metnin anlamlandırılması ve üst düzey düşünme becerilerinin etkin bir şekilde kullanılması bakımından oldukça önemlidir. Fakat derinlemesine sorgulamaların yapıldığı, yani üst düzey soruların işe koşulduğu bir soru-cevap etkinliği; niteliği yüksek soruların yanında iyi bir planlama, daha yüksek bilişsel düşünme ve etkili bir öğretimsel süreç de gerektirmektedir (Hamiloğlu ve Temiz, 2012). Okuma eğitiminde bu tarz bir sürecin bulunmasının öğrencilerin gelişiminde kritik bir rol oynayacağı açıktır. Esasen öğretmenler okuma eğitiminde soruları daha çok metnin anlaşılıp anlaşılmadığını görmek amacıyla sormaktadır. Oysa soruların hayati işlevi öğrencilerin metni daha iyi anlamasını yardımcı olmaktır. Ders içerisinde öğretmenler soruları bu işleve uygun kullandığında yani metni anlamaya yönelik sorular sorduğunda bu sorular aracılığıyla metin, öğrenciler tarafından daha detaylı incelenmekte ve daha derinlemesine anlaşılmaktadır. Sonuç olarak soruların öncelikli olarak öğrenme, öğretme ve öğrenmeleri pekiştirme işlevleriyle kullanılması, soru kullanımının öğretimin niteliğine olan katkısında belirleyici olmaktadır.

Okuma eğitiminde kullanılan sorular konusunda alanyazında dikkat çekilen bir diğer husus ise hedeflenen bilişsel düzeydir. Eğitsel amaçlar doğrultusunda hazırlanan her soru farklı bir bilişsel düzeye hitap eder ve o düzeye ait becerilerin gelişmesinde rol oynar. Bu nedenle Şevik (2005)'in de belirttiği gibi bir soru türünün diğerinden daha değerli olmadığı, her sorunun alt veya üst düzeydeki bilişsel becerilere ait gelişim alanlarından birine hizmet ettiği söylenebilir. Örneğin bazı sorular sadece bilgilerin hatırlanmasına yönelik basit zihinsel işlemleri gerektirirken bazıları tanıma ve hatırlamanın ötesinde karmaşık zihinsel işlemleri kullanarak cevaba gitmeyi gerektirmektedir. Sonuç olarak her iki tür soru da faydalıdır fakat sadece birinci tür sorulara bağlı kalan öğretmenler sınıflarında etkili öğretim ortamı oluşturamazlar (Baysen, 2006). Sorular; ancak nitelikli olmaları, üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı gerektirmeleri ve doğru şekilde kullanılmaları durumunda öğrencilerin anlama, eleştirme, değerlendirme, becerilerini geliştirmede kullanılabilecek etkili araçlar hâline gelirler (Ateş vd., 2016). Öğretmenler ağırlıklı olarak bu sorularla onların düşünme, eleştirme, kritik etme, kanıt geliştirme yeteneklerini geliştirir, öğrenmeye isteklendirir (İşman ve Eskicumalı, 2001, s. 12) ve böylece etkili öğrenme ortamları oluşturabilirler. Bununla birlikte alandaki araştırmalar

incelendiğinde öğretmenlerin ders işleme sürecinde, buna metni anlamaya yönelik soru sorma etkinlikleri de dâhil, kullandıkları soruların düzey itibarıyla arzulanan seviyeye ulaşamadığı daha da önemlisi öğretmenlerin soru üretmek yerine genellikle ders kitaplarındaki sorulara bağlı kaldıkları görülmektedir (Akyol, Yıldırım ve Çentinkaya, 2013; Ateş, 2011). Bu durumun, ders kitaplarında bulunan sorulara düşen görevi arttırdığı, söz konusu soruların yukarıda ifade edilen nitelikleri taşıması gerektiği şeklinde yorumlanabilir.

Türkçe derslerinde soru üreten bir başka kaynak ise öğrencilerdir. Öğrenciler, sınıf içerisinde öğretmenlerine veya akranlarına soru yöneltebilmekte ve elde ettiği cevaplar sayesinde yeni öğrenmeler sağlamaktadır. Öğrenciler tarafından ders içerisinde sorulan sorular, anlık olarak sorulması nedeniyle yazılı değerlendirme ve sözlü diyaloglara göre zihinsel durumu yansıtmaya bakımından daha net görüntüler sunan sorulardır. Öğrenciler üretmiş oldukları bu sorularla konuya ve metne yönelik dikkatlerini toplar, öğrenmiş oldukları bilgileri ön bilgileri ile birleştirir ve organize ederler. Bu durum, öğrencilere kendi düşüncelerini test etme, öz düzenleme ve öz değerlendirme gibi imkânlar sağlar (Köseoğlu, 2015, s. 23-25). Bununla birlikte öğrencilerin, ders esnasında öğretmenlerine oranla çok daha az soru sordukları çeşitli araştırmalarla ortaya koyulmuştur (Arslan, 2006; Almeida, 2011). Nicelik olarak az sayıda seyreden öğrenci soruları, düzey olarak da genellikle alt bilişsel düzeylerde kalmaktadır (Çakıcı, Ürek ve Dinçer, 2012; Keray ve Güden, 2013; Yılmaz ve Keray, 2013). Yapılan araştırmalar, öğrencilerin soru üretmekte zorlandıklarını, ürettikleri soruların bilgiyi bulma, hatırlama ve sıralama gibi alt bilişsel düzeylerde yer aldığını göstermektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin sınıf içerisinde ürettikleri sorular ve ders kitabında yer alan metin altı soruların öğrencilerin ürettikleri sorularla düzey açısından bir birliktelik gösterip göstermediği önemli bir konular arasında yer almaktadır. Bu soruların düzey açısından karşılaştırmalı olarak incelenebilmesi içinse belirli ölçütler gözetilerek hazırlanmış taksonomi veya sınıflamaların kullanılması gerekmektedir.

Okuduğunu anlamaya yönelik soruların incelendiği bilimsel çalışmalarda soruların düzeyleri belirli taksonomiler aracılığı ile belirlene gelmiştir. Alanyazında Bloom Taksonomisi temel alınarak yapılan soru sorma araştırmalarının (Aydemir ve Çiftçi, 2008; Durukan, 2009; Güfta ve Zorbaz, 2008; Yaylı, 2009) yanı sıra Barrett Taksonomisi temel alınarak yapılan çalışmalar (Kaldırım, 2020; Sezgin ve Özilhan, 2019) da bulunmaktadır. Ayrıca okuduğunu anlama ve soru sorma becerileri üzerine yapılan bazı çalışmalarda PISA Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi'nde tanımlanan yeterlik düzeyleri esas

alınmıştır (Aşıcı vd., 2012; Batur ve Alevli, 2014; Batur ve Ulutaş, 2013; Berberoğlu ve Kalender, 2005; Birbiri, 2014; İnce, 2016; Tuzlukaya, 2019). Bu çalışmalar incelendiğinde Bloom ve Barret taksonomilerini referans alan çalışmaların öğretmen sorularına odaklandığı, PISA Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi'ni referans alan çalışmaların ise doğrudan sınıf içi süreçlerde kullanılan sorulara yoğunlaştığı görülmektedir. Diğer taraftan PISA sınavlarında kullanılan düzeylerin öğrenci sorularının değerlendirilmesinde referans kabul edildiği çalışma sayısının ise yok denecek kadar az olduğu gözlenmektedir. Oysa öğrencilerle yapılan soru sorma ve anlama araştırmalarında PISA düzeylerinin referans alınması, hem düzenli aralıklarla güncellenen bir sınıflamanın kullanılmasını sağlayacak hem de öğrencilerin PISA sınavında istenen başarıyı gösterememesinin nedenleri hakkında fikir verecektir.

Buraya kadar yapılan değerlendirmeler ışığında tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de üst düzey düşünme becerilerinin eğitimdeki önemi artmakta, bu becerilerin geliştirilmesi ve ölçülmesinde okuma becerisinin rolü gittikçe belirginleşmekte, öğrencilerimizin bu konuda ciddi eksikliklerinin olduğu özellikle bu becerileri kullanmayı gerektiren okuma becerisine odaklanan sınavlarda gösterdikleri performanstan hareketle ortaya çıkmakta; bununla birlikte gerek öğrencilerin ürettiği anlama sorularının gerekse sınıf içinde kullanılan ve onların gelişimini yakından ilgilendiren anlama sorularının (öğretmenlerce üretilen ve ders kitaplarında bulunan soruların) karşılaştırmalı olarak incelenmediği görülmektedir. Bu sebeple öğrencilerin öğrenim sürecinde karşılaştıkları soruların düzeylerine göre sınıflandırılması ve bu soruların öğrencilerin ürettikleri soruların düzeyleri ile karşılaştırmalı olarak incelenmesinin bir gereklilik olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Türkçe derslerinde kullanılan okuduğunu anlama sorularının düzeyleri ile ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin ürettiği soruların düzeylerini karşılaştırmalı olarak incelemektir.

Bu ana amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Ortaokul 7. sınıf Türkçe derslerinde kullanılan ders kitaplarındaki (MEB I, MEB II, Özel Yayınevi) metin altı okuduğunu anlama sorularının PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi'nde belirlenen düzeylere göre dağılımı nasıldır?

2. Ortaokul 7. sınıf Türkçe derslerini yürüten öğretmenlerce üretilen okuduğunu anlama sorularının PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi'nde belirlenen düzeylere göre dağılımı nasıldır?

a. Ortaokul 7. sınıf Türkçe derslerini yürüten öğretmenlerce sınıf içerisinde üretilen okuduğunu anlama sorularının PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi'nde belirlenen düzeylere göre dağılımı nasıldır?

b. Ortaokul 7. sınıf Türkçe derslerini yürüten öğretmenlerce metne yönelik üretilen okuduğunu anlama sorularının PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi'nde belirlenen düzeylere göre dağılımı nasıldır?

3. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin ürettiği okuduğunu anlama sorularının PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi'nde belirlenen düzeylere göre dağılımı nasıldır?

4. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin ve onlara ders veren Türkçe öğretmenlerinin ürettikleri okuduğunu anlama soruları ile ders kitaplarında yer alan soruların PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi'nde belirlenen düzeylere göre dağılımları karşılaştırıldığında oranlar arasındaki benzerlik ve uyum nasıldır?

Araştırmanın Önemi

Günümüzde değişen yaşam koşulları yetişmekte olan nesillerin geçmiştekinden farklı bilgi ve becerilerle donatılmasını zorunlu kılmıştır. Eğitim sistemleri de bu değişime uyum sağlamaya çalışmış, bu bağlamda önce yaşam boyu öğrenme devamında 21. yüzyıl becerileri gibi bu gerekliliği karşılamaya yönelik kavramlar eğitim alanyazınına girmiştir. Elbette değişim sadece teorik olarak çeşitli kavramlar üretmekle kalmamış, eğitim öğretimle ilgili resmî dokümanlarda, öğretim programlarında kendine yer etmiştir. Ülkemizde de son güncellemeden sonra Türkçe Dersi Öğretim Programı içerisinde hem 21. yüzyıl becerilerine hem de bu becerilerin hayat bulmasında önemli olan üst düzey düşünme becerilerine yer verildiği görülmektedir. Özellikle okuma beceriyle ilgili amaç ve kazanımlarda bütün detayları açık olarak görülmesi de Türkçe derslerinde akıcı okuma becerisini takiben metinlerin anlaşılması, yorumlanması, çeşitli düzeylerde çıkarımların yapılması, metinler arası bağlantılar kurulması ve nihayetinde üst düzey bilişsel faaliyetlerin geliştirilmesinin hedeflendiği görülmektedir. Ancak tüm bu değişim çabalarının öğrenme çıktılarında yani öğrencilerin performanslarında karşılık bulmadığı;

hedeflere ulaşma konusunda çalışmaların ve bu çalışmaları destekleyecek bilimsel araştırmaların yapılmaya devam etmesi gerektiği de ortadadır.

Öğretmenlerin belirlenen hedeflere ulaşmada kullanabileceği çeşitli yollar, farklı stratejiler bulunmakla birlikte en etkili yolun nitelikli ve amaca uygun soruları işe koşmak olduğu alanyazında ifade edilmektedir (Brualdi, 1998; Dillon, 1981). Bunun yanı sıra sınıflarda öğretmenlerin sorduğu sorular dışında öğrencilerin öğrenmelerinin sorumluluklarını alarak kendi sorularını üretmeleri, anlama ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi açısından önemli görülmektedir (Akyol vd., 2013). Nitekim alanyazına göre düşünme becerisinin temeli olan soru sorma becerisi gelişmemiş bireylerden değerlendirme, eleştirme, analiz ve sentez yapma gibi değerli becerileri gerçekleştirmesi beklenemez. Bu nedenle tüm düşünme becerilerinin gelişimi, sorgulama yani soru sorma becerisinin kullanımı ve gelişimine bağlıdır demek yanlış olmayacaktır (Güneş, 2012, s. 32).

Alanda yapılan araştırmalar ise öğrencilerin soru üretme motivasyonlarının oldukça düşük olduğunu, ürettikleri soruların da düzey açısından alt bilişsel basamaklarda yer aldığını ortaya koymaktadır (Çakıcı vd., 2012; Keray ve Güden, 2013; Kılınç ve Çalışkan, 2015; Yeşil, 2008). Bu durum, öğrencilerin soru sorma becerilerine ek olarak öğrencileri geliştirmekle yükümlü olan öğretmenlerin sorularını veya bu amaçla kullanılan Türkçe ders kitaplarındaki soruları inceleme ihtiyacı doğurmaktadır. Türkçe dersinin metin temelli işlenen bir ders olması bu üçünün bir arada değerlendirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Alanyazın araştırmalarına bakıldığında genellikle ders kitaplarında yer alan soruların düzey açısından incelendiği, bu çalışmaları öğretmen sorularının takip ettiği görülmektedir. Öğretmenlere yönelik yapılan sınırlı araştırma içerisinde öğrencilerin soruları da düzey açısından incelenerek karşılaştırmalı araştırmalar yapılmıştır. Ancak öğretmen ve öğrenci soruları ile ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama sorularının birlikte ele alındığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Öğretim ortamının en etkin öğeleri olan bu soru kaynaklarının bir arada incelenmesinin gerek öğrenci, öğretmen ve ders kitabı etkileşimine gerekse öğrenci soru düzeylerine etki eden faktörlere ilişkin tahminlerde bulunma imkânı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle yapılacak çalışmanın görülen bu eksikliği gidererek alana katkı sağlayacağı ve ileriki çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Varsayımlar

1. Öğrenciler tarafından üretilen soruların destek alınmadan üretilen özgün sorular olduğu,
2. Öğretmenler tarafından üretilen soruların belirlenen zaman diliminde öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları bütün soruları kapsadığı,
3. Öğretmenlerce üretilen soruların sınıflarında eğitim alan bütün öğrencilere yöneltildiği,
4. Öğretmenlerce veri toplama aracında sunulan metinle ilgili sorunların onların bilgi becerilerini tam olarak yansıttığı,
5. Ders kitaplarındaki metin altı soruların sınıf içi uygulamalarda öğrencileri etkileyecek şekilde en az bir kez sınıflarda kullanıldığı/cevaplandığı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma;

1. Araştırmaya katılan olan 17 Türkçe öğretmeni ve 197 ortaokul 7. sınıf öğrencisi tarafından üretilen sorular ve
2. 2020-2021 eğitim öğretim yılında çalışmaya katılan öğretmenlerin kullandıkları üç farklı 7. sınıf ders kitaplarında yer alan metin altı okuduğunu anlama soruları ile sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Okuma: Bireylerin bir amaç doğrultusunda ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar ürettiği; görme, dikkat, odaklanma, algılama, hatırlama, ilişki kurma, çözümleme ve yorumlama gibi farklı duyuşsal ve bilişsel becerilerin eşgüdümlü olarak yürütülmesine dayanan aktif bir zihinsel süreçtir (Karatay, 2010, s. 459; Güneş, 2016, s. 128).

Üst Düzey Düşünme Becerileri: Üst düzey düşünme becerileri, bilgiyi organize etmeyi gerekli kılan problem çözme, yaratıcı, eleştirel ve analitik düşünme, farklı çözümler ortaya koyma, karar verme gibi farklı bilişsel etkinlikleri içerisinde barındıran becerilerdir (Ezberci Çevik, 2021, s. 34).

Soru: Bireyi meraklandırarak düşüncesini uyandırmak ve bu yolla bilgi edinimini sağlamak amacıyla oluşturulan, tamamlanmamış, gereken bilginin verilmesiyle birlikte düşünsel olarak tamamlanacak olan gereksinim ifadeleridir (Akbulut, 1999, s. 85).

Ders Kitabı: Ders kitabı, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı örgün ve yaygın eğitim kurumlarının haftalık ders çizelgelerinde yer alan derslerin öğretim programlarına göre hazırlanmış, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından inceleme ve değerlendirme işlemleri tamamlanarak okutulması uygun bulunmuş kitaplara verilen genel isimdir (MEB, 2019).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu araştırmada Türkçe derslerinde kullanılan okuduğunu anlama soruları ile öğrencilerin ürettikleri soruların düzey açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmada hem Türkçe derslerinde kullanılan öğretmen ve öğrenci sorularına hem de Türkçe ders kitaplarında yer alan sorulara yönelik alanyazındaki bilgi birikimine başvurulmuştur. Araştırmada soru sorma becerisi, üst düzey düşünme becerilerinin temelinde yer alan bir beceri olarak ele alınmıştır. Bu nedenle konunun temellerinin daha iyi anlaşılması amacıyla bu bölümde öncelikle düşünme becerisine ve özellikle de üst düzey düşünme becerilerine yönelik bilgi verilmesi uygun görülmüştür. Ardından soru kavramı ve soru sorma becerisi ayrıntılı bir şekilde açıklanmış, Türkçe derslerinde kullanılan soru kaynaklarına değinilmiştir. Son olarak araştırmada ders kitabı, öğretmen ve öğrenci sorularının düzeylerini belirlemede kullanılan PISA Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi'ne ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Düşünme Becerisi ve Eğitimi

Düşünme, kavram ve fikirleri birleştirme, zihinde düzenleme, anlam verme, eleştirme ve sorgulama gibi bir dizi işlemin gerçekleştirilmesine dayalı zihinsel aktiviteler bütünü olarak tanımlanabilir (Güneş, 2021, s. 3). Türkçe Sözlük'te düşünme, bir sonuca varma amacıyla bilgileri incelemek, karşılaştırmak ve aradaki ilgilerden yararlanarak düşünce üretmek, zihinsel yetiler oluşturmak ve muhakeme etmek olarak tanımlanmıştır (TDK, 2021).

Yirminci yüzyılın başlarına kadar yalnızca felsefe alanının çalışma konusu olan düşünme eylemi, zamanla psikoloji ve eğitim gibi disiplinlerin de çalışma alanlarından biri hâline gelmiştir. Felsefede bir konu üzerinde akıl yürütmek, kafa yormak, muhakeme etmek, aklıdan geçirmek veya hayal etmek olarak ifade edilebilen düşünme kavramı, insanı diğer canlılardan ayıran aklın önemli bir fonksiyonu olarak ifade edilmektedir (Çakmakçı, 2021). Bununla birlikte düşünme, eğitsel ortamlarda bir beceri olarak ele alınmaktadır. Öyle ki Günhan ve Başer (2009) düşünme eylemini “bireyin içerisinde bulunduğu durumu anlayabilmek amacıyla gerçekleştirdiği aktif bir zihinsel süreç olarak tanımlarken düşünme becerisinin bireyin o durumdan elde ettiği bilgi ve deneyimleri farklı durum ve ortamlarda kullanabilme yetisi” olduğuna dair önemli bir ayrım yapmıştır. Bu beceriyi etkili bir şekilde kullanabilen bireyler yalnızca bilgileri anlamakla kalmayıp bu bilgileri farklı problemlerin çözümünde işlevsel bir şekilde kullanabilir, yeni bilgi ve beceriler edinebilir, bireysel bir bakış açısı geliştirebilir, bağımsız kararlar alabilir, zaman ve paradan tasarruf edebilir, akademik başarılar elde edebilirler (Ezberci Çevik, 2021; Bülbül Hüner, 2022). Diğer yandan düşünme becerileri yeterince gelişmemiş bireyler problem çözmede zorlanabilir, bu problemleri daha uzun zamanda çözüme kavuşturabilir veya bağımsız karar almakta zorlanabilirler. Bu nedenle bilgi çağı olarak da adlandırılan içinde bulunduğumuz dönemde düşünme becerilerinin önemi gitgide artmaktadır. Günümüz yaşam koşulları içerisinde bireylerden sorgulama yetisi gelişmiş, kendi problemlerine çözüm bulan, sınıf içi ve sınıf dışındaki öğrenme fırsatlarını değerlendiren ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alan bireyler olmaları beklenmektedir (Teyfur ve Teyfur, 2012, s. 67). Ancak bilgi edinme sürecinin önemli bir bileşeni olan düşünme becerilerinin, ne günlük hayatta ne de okullarda kendiliğinden gelişmesi de beklenemez (Güneş, 2012, s. 130). Doğuştan getirilen her beceri gibi düşünme becerisi de hayatın sonraki evrelerinde doğrudan ve dolaylı yollarla geliştirilmeye muhtaçtır. Düşünme becerilerinin geliştirilmesi bakımından en etkili ortamlardan biri de öğretim ortamlarıdır.

Özellikle 1980’li yıllarda okulların bilgi aktarımı yapılan yerlerden ziyade düşünce merkezleri olarak görülmeye başlaması, düşünmenin nasıl öğretileceği konusunu gündeme getirmiş, eğitim ortamlarında düşünmenin ve düşünme öğretiminin önemini gündeme getirmiştir (Güneş, 2012, s. 56). Bireylerin düşünme konusunda kendilerinden beklenenleri yerine getirebilmesi ancak eğitim ortamlarında uygun yaklaşımların benimsenmesi, bu yaklaşıma uygun öğretim yöntemlerin kullanılması ve öğretim ortamlarının hazırlanması ile mümkündür. Bu nedenle özellikle çağdaş eğitim anlayışlarında düşünme becerilerine

özel bir önem verilmekte, bu becerilerin ön planda olduğu eğitsel yaklaşımlar benimsenmektedir. Bu yaklaşımlardan biri Türkiye’de 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı’yla benimsenmiş olan yapılandırmacı yaklaşımdır.

Öğrenci merkezli, esnek bir yapıya sahip ve etkileşimi yüksek uygulamalara dayanan yapılandırmacı yaklaşım, öğrenenin var olan öğrenmeleriyle yeni öğrenmeleri arasında bağ kurarak, her yeni bilgiyi var olan öğrenmeleriyle bütünleştirmesini amaçlayan çağdaş bir yaklaşımdır (Teyfur ve Teyfur, 2012, s. 89). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda bu yaklaşım doğrultusunda yetişen bireylerden bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati kurabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan bireyler olmaları beklenmektedir (MEB, 2018). Bu nedenle günümüzde bireylerin üst düzey düşünmeler gerçekleştirebilmeleri ve kendinden beklenen yeterlikleri yerine getirebilmeleri için öncelikle soru sorma becerilerinin gelişmiş olması gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Sonuç olarak eğitim, günümüzde insanların belirli davranışları sergilemesini sağlamaktan çok en önemli vasfı olan düşünme yeteneğini daha aktif ve amaca yönelik kullanmasına odaklanmakta, böylece bireylerin çağın gerektirdiği diğer yeterlilikleri kazanmasının önü açılabilmektedir. Bu doğrultuda eğitim uygulamalarında da düşünmeyi hatta üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi önceleyen yaklaşımlar her geçen gün daha fazla benimsenmekte ve sistematik uygulamalar çeşitlenip çoğalmaktadır.

Üst Düzey Düşünme Becerileri

Çakır (2013) üst düzey düşünme becerilerini “karmaşık, belirsiz, çaba gerektiren, farklı çözümler içeren ve öz düzenleme gerektiren zihinsel aktiviteler” olarak tanımlarken Güneş (2012) bu becerileri “bireyin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması, bunları izlemesi, düşünme süreçlerini kontrol etmesi ve iyileştirmesini içeren düşünme türü” olarak tanımlamıştır (s. 87). Özetle üst düzey düşünme becerileri, bireylerin belirli bir amaç doğrultusunda edindikleri bilgileri ön bilgi ve deneyimlerini de kullanarak yeniden düzenlemesi ve yeni bilgiler elde etmesi sürecinde yararlanılan beceriler bütünüdür.

İnsan zihninin daha hızlı işlem yapması ve daha üst düzey düşünmeler gerçekleştirmesine duyulan gereksinim günden güne artmaktadır. Doğuştan getirilen düşünme becerisini normal gelişim gösteren tüm bireyler kullanabilir ancak bireylerin üst düzey düşünme becerilerini kullanabilmeleri için bu becerileri öğrenmeleri ve geliştirmeleri gerekir. Üst

düzy düşünme becerilerini etkin bir şekilde kullanabilen bireyler üst düzy düşünür olarak kabul edilir. Nickerson’a (1987) göre üst düzy düşünürler tutum, beceri ve alışkanlıkları bakımından aşağıdaki özelliklere sahiptir (Karsantık, 2016, s. 11-12):

1. Elindeki kanıt ve verileri etkili ve amaca uygun şekilde kullanabilir.
2. Düşüncelerini düzenleyebilir ve tutarlı bir şekilde ifade edebilir.
3. Mantıksal olarak geçerli olan ve geçerli olmayan görüş ve düşünceleri ayırt edebilir.
4. Yeterli kanıt ve verinin olmadığı durumlarda karar vermeyi erteleyebilir.
5. Karar vermeden önce alternatif durumların olası sonuçlarını tahmin edebilir.
6. Gereksinim duyduğu bilgiye ulaşabilir.
7. Başkalarını dikkatli bir şekilde dinleyebilir.
8. Öğrenmenin yollarını bilir ve bağımsız bir şekilde öğrenebilir.
9. Uygun durumlarda problem çözme basamaklarını uygulayabilir.
10. Karmaşık problemlere farklı, yeni ve özgün bakış açılarıyla yaklaşabilir.
11. Kendi görüş ve düşüncelerini sorgulayabilir.

Üst düzy düşünme becerileri, öğrencilerin günlük hayatta karşılaşabilecekleri durumlarda ihtiyaç duyabilecekleri bir beceri olmasının yanında akademik hayatlarında önemli bir yer tuttuğu için tüm programlarda olduğu gibi Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda da kendine yer bulmuştur (Özdemir, 2020). Böylece üst düzy düşünme becerileri okullarda geliştirilmesi hedeflenen alanlarından biri hâline gelmiştir. Araştırmacılar okul çağında bu gelişimi desteklemenin yanında özellikle kritik gelişim dönemlerine dikkat çekmektedir.

Öğretim programlarında her sınıf düzeyinde düşünme becerilerine ait kazanımlar verilse de bu becerilerin her dönemde aynı verimlilikle geliştirilmesi mümkün değildir. Bu nedenle üst düzy düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan her faaliyetin gelişim psikolojisinde belirtilen dönemlerde gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bireylerin kritik dönemlerinin gözetildiği araştırmalarda özellikle soyut düşünmeye geçilen ilköğretimin ikinci safhasında yani ortaokul çağında üst düzy düşünme becerilerini geliştirecek faaliyetlerinin yoğun bir şekilde gerçekleştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Yağmur, 2021, s. 191). Kuşkusuz üst düzy düşünme becerilerinin gelişimi için gerekli faaliyetlerin ortaokulda okutulan tüm derslerde yer alması gerekmektedir ancak kullanılan metinler aracılığıyla çok farklı olay, durum, problem ve koşulu öğrencilere deneyimleme fırsatı sunan Türkçe dersleri bu konudaki en elverişli ders olarak ön plana çıkmaktadır.

Türkçe dersleri açısından sınıf ortamında bu becerilerin geliştirilmesi öğretmen ve öğrenci aktiviteleri başta olmak üzere derse yönelik hazırlanan öğretim programı ve bu programda yer alan kazanımlar doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarına bağlı olarak değişebilmektedir. Bu nedenle belirtilen eğitim ortamı öğelerinin de üst düzy düşünme becerilerinin gelişimine elverişli olması gerektiği çalışmalarda vurgulanmakta ancak pek çoğunda gerek Türkçe öğretim programlarında yer alan kazanımların (Akıncı, 2020; Batur

ve Ulutaş, 2013) gerekse bu kazanımlara yönelik hazırlanan Türkçe ders kitaplarının (Benzer, 2019; Çeçen ve Kurnaz, 2015) üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede ve ölçmede yetersiz olduğu ifade edilmektedir.

Sonuç olarak alanyazın incelendiğinde üst düzey düşünme becerilerinin özellikle kritik yaşlarda bireylere kazandırılmasının önemli olduğu, bunun için de hem uygun materyallerin kullanılmasının hem de bu materyallere doğru öğretim faaliyetlerinde yer verilmesinin gerektiği ifade edilmektedir. Kuşkusuz üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik pek çok uygulamadan bahsetmek mümkündür ancak hem etkililiği hem de ekonomikliği nedeniyle sorular ve soru sormaya dayalı uygulamaların ön plana çıktığı görülmektedir (Barnett ve Francis, 2012; Degener ve Berne, 2017; Schirripa ve Steiner, 2000). Bu nedenle öncelikle üst düzey düşünme becerilerinin gelişiminde önemli rol oynayan soru kavramı ve soru sorma becerisi ele alınmalıdır.

Soru Kavramı ve Soru Sorma Becerisi

Sorular; hayatın her safhasında, gelişmenin söz konusu olduğu her yerde, insanla insanın etkileşime girdiği her ortamda; daima iletişimin başlangıcı, problemin çözümünde ilk uyarıcı ve insan hayatını kolaylaştırıcı her buluşta merdivenin ilk basamağıdır (Aşıcı, 1998 akt. Ensar, 2003). Bu yönüyle sorular, henüz ortada olmayan bir şeyi araştırmak, verilmeyen ilişkileri ve olasılıkları keşfetmek için tasarlanan yapılardır (Bowker, 2010, s. 56). Akbulut (1999) soruları “bireyin merak duygusu ve bilgi edinme ihtiyacı sonucunda ortaya çıkan, ancak istenen bilginin edinilmesiyle birlikte bilişsel anlamda tamamlanabilen gereksinim ifadeleri” olarak tanımlamıştır (s. 45).

İnsanoğlu kendini ifade etmeye başladığı andan itibaren bazı şeyleri merak eder ve bunlar hakkında soru sormaya başlar. Özellikle bebeklikten çocukluğa geçiş döneminde, çocukların yetişkinlere sürekli soru sorma eğiliminde oldukları bilinmektedir. Merak ve keşif duygusunun ön planda olduğu bu dönemde çocukların saatte ortalama 27 kere konuşmaya giriştikleri, konuşmaların yarısının çocuklar tarafından başlatıldığı ve saatte ortalama 26 soru sordukları ifade edilmektedir (Çakıcı vd., 2013). Buradan hareketle çocukların bir gün içerisinde çevrelerindeki yüzlerce soru sordukları söylenebilir. Öğrenme ve keşif çağı olarak geçen çocukluk döneminde sergiledikleri bu davranış soru sorma ile öğrenme arasındaki ilişkiye de dikkat çekmektedir. Bu dönemde anne babaların çocukların sordukları sorulara tatmin edici cevaplar vermesi çocukların merak

duygularının gelişiminde, benlik oluşumlarında ve öz güvenlerinin gelişimlerinde oldukça önemlidir.

Merak duygusunun tetiklenmesiyle ortaya çıkan soru sorma eyleminin temeli bireylerde önceden var olan bilgilerle yeni karşılaşılan bilgiler arasındaki tutarsızlığa dayanır. Var olan bilgilerinin üzerine yeni bir bilgiyle karşı karşıya kalan bireyler bilişsel dengesizlik yaşarlar. Bu dengesizliğin ortaya çıkmasında genellikle bireyin hedeflediği davranışın önündeki engeller, beklentilerin gerçekleşmeyişi, çelişkiler, tutarsızlıklar, göze çarpan zıtlıklar ve bilgiler arasındaki boşluklar etkili olur. Sebebi ne olursa olsun deneyimlenen bilişsel dengesizlik durumu bireylerde bilişsel anlamda huzursuzluğa neden olur. Bu gibi durumlarda bireyler soru sorarak net bilgiye ulaşmak ve denge durumunu geri kazanmak isterler. Sorunun cevabına ulaşıldığında nihayet bilişsel denge geri kazanılmış olur (Huang vd., 2017). Sonuç olarak bireyler için soru sorma ihtiyacı her an ortaya çıkabilen önemli bir dürtü ve çeşitli amaçlar doğrultusunda işe koşulan önemli bir beceridir. Bilgi birikimini arttırmak, fikir alışverişinde bulunmak, açıklama istemek ve öğrenmeye yardımcı olmak bu amaçlar arasındadır (Ensar, 2003). Amaçlanan bu davranışların gerçekleşmesi için soru sorma becerisinden öğretim ortamlarında da yararlanılması hem amaçlara ulaşma hem de soru sorma becerisinin gelişimi açısından oldukça önemlidir.

Eğitim Öğretim Aracı Olarak Sorular

Günümüz eğitim sisteminde benimsenen çağdaş yaklaşımlar, öğrencilerin öğrenme ortamının merkezinde yer almasına, öğretmenlerin ise öğrencilere bu süreçte rehberlik etmesine dayanmaktadır. Bu eğitsel yaklaşımlarda öğrencilerden eleştirel düşünebilen, bilginin kaynağını ve güvenilirliğini sorgulayabilen, problemlere etkin çözümler üretebilen yani üst düzey düşünme becerileri gelişmiş bireyler olmaları beklenmektedir. Bireylerin kendilerinden beklenen bu görev ve becerileri yerine getirebilmeleri için üst düzey düşünme becerilerinin temelinde yer alan sorgulama becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir. Sorgulama becerisinin gelişimi ise soru sorma becerisinin etkin bir şekilde kullanımı ile mümkündür. Bu nedenle soruların, öğretim ortamlarında çeşitli amaçlar doğrultusunda kullanılmaları gerekir. Soruların öğretim ortamlarındaki temel amaçlarının başında ise öğretim yöntemi ve değerlendirme aracı olarak kullanılması gelmektedir.

Sorulardan eğitimde bir araç olarak yararlanılması Sokrates ile özdeşleşmiş soru cevap yönteminin kullanımına kadar dayanmaktadır. Ancak söz konusu dönemdeki soru cevap

yöntemi, öğrencilerin sorulara istenen cevapları vermesine dayalı olması yönüyle günümüzdeki soru cevap yöntemi anlayışından farklıdır. Günümüzde soru sorma, bireylerin ezberlenen bilgiyi hatırlamalarına değil üst düzey düşünme becerilerini işe koşarak derinlemesine düşünceler gerçekleştirmelerine, böylece kendi soru ve cevaplarını üretebilmelerine yönelik karmaşık bir zihinsel faaliyettir.

Öğretim ortamında kullanılan soru sorma becerisi, hedeflenen kazanımlara ulaşmada en önemli beceriler içerisinde yer almakta; ders kitaplarında ve diğer kaynaklarda yer alan soruların veya ders işlerken öğretmen ve öğrenciler tarafından sorulan soruların yanıtlanması, yanıtların tartışılması öğrenme öğretme sürecinde önemli rol oynamaktadır (Savaşkan, 2013, s. 55). Şahin (2007) sınıf içerisinde soruların, öğrencileri kışkırtmak ve dikkatle dinlemelerini sağlamak, düşüncelerini analiz etmek, eleştirel düşünmek, tartışma başlatmak ve materyalleri gözden geçirmek gibi birçok amaca hizmet ettiğini ifade etmiştir. Akyol (2001) da soruların öğretim ortamında önemli görevler üstlendiğini ve çeşitli amaçlar doğrultusunda kullanıldığını ifade etmiştir. Bu amaçlardan bazıları (a) konuya ilgi ve merakı artırmak, (b) belirli bir kavram veya konuya dikkati çekmek, (c) öğrenciyi etkin hâle getirmek, (ç) öğrenciyi kendisine ve başkalarına soru sormaya teşvik etmek, (d) öğrenme güçlüklerini tespit etmek, (e) çocukların düşüncelerini ifade etmelerine fırsat vermek, (f) tartışmalar yoluyla öğrenmeyi sağlamak, (g) öğrenciye dersi takip ettirmek ve takibin ödüllendirileceğini vurgulamak şeklinde sıralanabilir (s. 169).

Sonuç olarak, sorular bir konuya dikkat çekmek, merak uyandırmak, öğrencilerin derse katılımını teşvik etmek, aktif bir öğrenme yaşantısı geliştirmelerini sağlamak, öğrenmelerin önündeki engelleri teşhis etmek, öğretmen ve öğrenci etkileşimini sağlamak ve tartışma kültürünü oluşturmak gibi önemli görevlerin yerine getirilmesine katkı sağlamaktadır (Bowker, 2010; Dillon, 1988). Bu nedenle sorular özellikle düşünme ve dil becerilerinin gelişimini hedefleyen Türkçe derslerinde ayrı bir öneme sahiptir. Bu nedenle bu derste sorulardan çeşitli amaçlar doğrultusunda yararlanılmaktadır.

Türkçe Dersinde Soru Sormanın Amaçları ve Sınıf İçi Soruları

Soru, düşünmenin ön planda olduğu disiplinlerde veya öğretim alanlarında ayrı bir öneme sahiptir. Bunlardan biri öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan Türkçe öğretimi dersleridir. Öyle ki güncel Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda sosyal ve akademik becerileri yüksek bireyler yetiştirebilmek için üst düzey bilişsel

becerilerin kullanımına yönlendiren, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde bütünleşmiş bir programın hazırlandığı ifade edilmiştir. Ayrıca programın özel amaçlar bölümünde Türkçe dersinin öğrencilere okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerini ve sorgulamalarını sağlamayı hedeflediği belirtilmiştir (MEB, 2019). Programın ölçme ve değerlendirme bölümünde ise öğrencilerin öz değerlendirme becerilerinin gelişimi için etkinliklerin sonunda öğretmenler tarafından öğrencilere çeşitli sorular sorulmasının gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Son olarak anlama becerilerini geliştirmeyi hedefleyen okuma ve dinleme/izleme becerisi kazanımları içerisinde tüm sınıf seviyelerinde “Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.”, “Görsellerle ilgili soruları cevaplar.”, “Metinle ilgili soruları cevaplar.”, “Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.”, “Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.”, “Metinle ilgili sorular sorar.” gibi soru sorma becerisinin kullanımına yönelik kazanımlara yer verilmiştir (MEB, 2019). Buradan hareketle Türkçe dersinin temellerini oluşturan Türkçe öğretim programlarında soru sorma becerisine önem verildiği açıkça görülmektedir.

Türkçe öğretim programlarında önemine sıkça vurgu yapılan soru sorma becerisinin gelişimi ancak öğretim faaliyetlerinin içerisinde nitelikli sorulara yer verilmesiyle mümkün olabilmektedir. Soruların kullanıldığı çalışmaların başında ise ders kitaplarındaki soruların ve bunların yetersiz kaldığı durumlarda da öğretmenler tarafından üretilen soruların cevaplanması gelmektedir. Başlangıçta diğer kaynaklarca üretilen sorulara cevaplar veren öğrencilerin zamanla kendi sorularını üretebilir hâle gelmesi de ayrıca hedeflenmektedir.

Öğretim sürecinde sorulan her anlama sorusu temelde soru sorma becerisinin gelişimine hizmet etmektedir. Ancak bilişsel yönden iyi hazırlanmış sorular düşünmenin, kalıcı ve anlamlı öğrenmenin öncüllerinden biridir. Bu nedenle sınıf içerisinde sorulan soruların farklı amaçlar doğrultusunda, farklı türlerde, farklı düzeylerde ve doğru zamanda sorulması hayati önem taşımaktadır. Ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama soruları ile öğretmenlerin sınıf içerisinde sordukları okuduğunu anlama sorularının bu doğrultuda hazırlanması ve sorulması önem arz etmektedir. Bununla birlikte yapılan araştırmalarda hem ders kitabında yer alan okuduğunu anlama sorularının (Altun, 2021; Batur ve Ulutaş, 2013; Benzer, 2019; Eroğlu, 2019; Sallabaş ve Yılmaz, 2020) hem de öğretmenlerin sınıf içerisinde sordukları soruların (Ateş vd., 2016; Arap, 2015; Aydemir ve Çiftçi, 2008; Ayvacı ve Şahin, 2009) beklenen tür ve düzeylerde olmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca,

yapılan araştırmaların genellikle ders kitabında yer alan sorulara yönelik olduğu, öğretmen ve öğrenci sorularına yönelik oldukça sınırlı sayıda çalışmanın bulunduğu da görölmektedir.

Ders Kitabında Yer Alan Sorular

Okuma becerisinin ve düşünme becerileri de dâhil olmak üzere okumayla iç içe olan pek çok becerinin geliştirilmesinde çeşitli okuma materyallerinin etkin ve sistematik bir şekilde kullanılması uygulamaların ana omurgasını oluşturmaktadır. Bu materyallerin başında söz konusu okuma materyallerini içeren sınıf ortamındaki en zengin kaynaklardan biri olmanın yanında öğrencilerin kolayca erişebildikleri, sürekli kullandıkları ve Türkçe öğretmenlerinin de en çok tercih ettikleri materyallerden biri olan ders kitapları gelmektedir (Kara Özkan, 2021; Özbay, 2003; Ülper ve Yalınkılıç, 2010).

Öğretim sürecinde, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermek üzere hazırlanan, istenilen zamanda okunmaları ve öğrenme hızına uygun bir öğrenme süreci sağlayabilmeleri açısından ders kitapları, insanların eğitime yönelik programlar hazırlayıp sunan televizyon, bilgisayar ve radyo gibi iletişim araçlarından çok daha iyi örgütlenmiş bir öğretim materyali olma özelliği taşımaktadır (Durukan ve Demir, 2017; Şengül, 2005). Temel bilgi edinme araçlarından biri olan ders kitapları, kullanım bakımından kolay ve ulaşılabilir olması nedeniyle de öğretim sürecinde önemli bir rol üstlenmektedir (Güneş, 2002, s. 2). Bu bakımdan araştırmacıların Türkçe derslerinde özellikle de okuma becerisinin geliştirilmesinde kullanılan diğer materyallerle birlikte Türkçe ders kitaplarının içerik ve tasarımına yönelik çalışmaları yıldan yıla artarak devam etmektedir (Diker Coşkun, 2013).

Öğrencilerin sınıf içinde harcadıkları zamanın önemli bir kısmı ders kitaplarındaki metinleri okuyarak ya da dinleyip izleyerek, çoğunlukla bu metinlerle ilişkilendirilmiş konuşma, yazma etkinliklerini yaparak ve yine metinler için oluşturulmuş sorular üzerinde çalışarak geçmektedir. Özellikle okuma becerisinin gelişimine yönelik faaliyetler bu metinler ve onlardan hareketle hazırlanan sorular ile şekillendirilmektedir. Metinler, okur ve yazar etkileşimi sağlayarak öğrencilerin yeni deneyimler edinmelerine yardımcı olmakta (Sever, 2001, s. 15) metne yönelik sorular da anlamayı derinleştirerek öğrencileri düşünmeye sevk etmektedir. Soruların öğrencilerin zekâ, ilgi, tutum, ön koşul öğrenmeleri ve hazırbulunuşluk düzeylerine uygun bir şekilde, öğrencilerin psikososyal, güdüsel,

algısal ve ruhsal ihtiyaçlarını karşılayacak ve üst düzey düşünmelerine olanak sağlayacak bir yapıda hazırlanması hedeflere ulaşılmasını kolaylaştırmaktadır (Şengül, 2005, s. 35). Bununla birlikte sorular ancak uzman kişilerce hazırlanırsa metnin anlaşılıp anlaşılmadığına ilişkin sağlıklı bir değerlendirme yapmanın yanında öğrencilerin metne çok yönlü bakabilmelerine, derin anlama ulaşabilmelerine, gerçek dünya bilgilerini okuma ortamına aktararak metni değerlendirebilmelerine ve büyük tabloda da bilişsel gelişimde bir üst safhaya geçebilmelerine katkı sağlayabilmektedir (Ülper ve Yalınkılıç, 2010).

Ders kitaplarındaki sorulara daha yakından bakıldığında bunların metne hazırlık soruları, metin altı sorular, tema değerlendirme soruları ve etkinlik soruları olarak çeşitli şekillerde yer aldığı görülmektedir. Ders kitaplarında derse hazırlık yapmak, metni anlamayı geliştirmek ve anlamayı ölçmek amacıyla hazırlanan metne hazırlık ve metin sonu soruları, düşük ve yüksek seviyedeki birçok bilişsel beceriyi ortaya çıkaracak niteliğe sahip olması bakımından önem arz etmektedir (Şengül, 2005, s. 42). Bu nedenle ders kitaplarındaki metne hazırlık ve metin altı soruların üzerinde ayrıca durulmaktadır (Bozkurt vd., 2015; Diker Coşkun, 2013; Durukan ve Demir, 2017). Bununla birlikte ders kitabında yer alan okuduğunu anlama soruları, yapısı ve işlevi itibarıyla okuma öncesinde sorulan sorular (metne hazırlık soruları) ve okuma sonrasında sorulacaklar (metin altı soruları) olarak ikiye ayrılır.

Metne Hazırlık Soruları

Metne hazırlık soruları metnin öncesinde yer alan, öğrencileri ilgili tema ve konuya hazırlamak, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirerek konuya ilişkin sezgisel olarak fikir edinmelerini sağlamak amacıyla sorulan sorulardır. Herhangi bir konunun ele alınması öncesinde öğrencilere merak uyandırıcı birtakım sorular sorularak derse geçilmesi öğrencilerin anlama düzeyleri ve motivasyonları üzerinde etkili olabilmektedir (Yalçın, 2012, s. 58). Buna karşılık Akyol (1997) metin öncesinde sorulan soruların anlamayı sınırlandırabileceğini çünkü okuyucunun yalnızca metin öncesinde sorulan bu soruların cevaplarını bulmak için metni okuyabileceği üzerinde durmuştur (s. 16). Güçlü ve zayıf yönleriyle birlikte metne hazırlık soruları, öğrencilerin öğrenme meraklarını ve motivasyonlarını arttırması, ön bilgileri harekete geçirerek kalıcı ve anlamlı öğrenme etkinliklerine hizmet etmesi yönüyle öğrenme ortamında önemli görevler üstlenmektedir.

Bu sorular hem Türkçe derslerinde öğretmen tarafından sorulmakta hem de Türkçe ders kitaplarında metinlerden önce yer almaktadır.

Şengül'e (2005) göre metne hazırlık soruları sayesinde metinden öğrenilecek yeni bilgiler var olan bilgilerle ilişkilendirildiğinde daha da anlamlılık kazanmakta; bu nedenle metne hazırlık sorularının öğrencilerin eski ve yeni bilgileri ilişkilendirme, öğrenmeye güdüleme, konu hakkında araştırma ve tartışma yapmaya sevk etme gibi birtakım koşulları sağlaması gerekmektedir. Nitekim Türkçe dersi öğretim programlarında (1981, 2005, 2018) da hazırlık sorularının öğrencileri basılı kaynakları incelemeye, gözlem yapmaya, araştırmaya, bilimsel kanıtlar bulmaya ve farklı bakış açıları geliştirmeye yardımcı olması gerektiği ifade edilmiştir.

Daha önce de ifade edildiği gibi metne hazırlık soruları ders esnasında öğretmen tarafından sorulmakta ve ders kitaplarındaki metinlerin başında yer almaktadır. Bu sorularda ele alınacak metnin özelliği kadar, öğrencilerin psikolojik durumları veya o günlerde öğrencileri etkileyebilecek toplumsal, siyasal ve ekonomik gelişmeler, bir önceki dersin öğrenciye kazandırdıkları, öğrencinin diğer derslerde edindikleri bilgiler göz önüne alınarak nasıl bir yol tutulacağı düşünülür ve karşılaştırılır. Buradan hareketle öğrencilere incelenecek metnin konusuna, dil ve anlatımına, tür ve biçimine, yazarına ve daha da önemlisi gerçek dünya ile bağına götüren sorular tasarlanır. Bu sorular, öğrencilerin ilgili konulardaki ön bilgilerini harekete geçirirken onları düşünmeye de sevk eder. Ayrıca hazırlık sorularıyla öğrencilerin konuya veya metne zihinsel olarak hazırlanmaları sağlandığı gibi hazırbulunuşluk seviyelerinin belirlenmesi ile dersin işlenişine ve konunun yoğunluğunun ayarlanmasına da ışık tutmaktadır (Göçer, 2007).

Sonuç olarak metne hazırlık soruları okuduğunu anlamaya hizmet eden soru tiplerinden biridir. Bununla birlikte ilgili alanyazın çalışmaları incelendiğinde metne hazırlık sorularına ilişkin araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir (Akyol, 2001; Benzer, 2019; Çetinkaya, 2020; Göçer, 2007). Bununla beraber metne hazırlık sorularının amaçlanan hedeflere tam olarak ulaşabilmesi için tek başına yeterli olmadığı da açıktır. Verilen eğitimin amacına tam olarak ulaşabilmesi için metnin anlaşılabilirliği pekiştirilmesi, kalıcı ve anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesi ve öğrencilerin düşünme becerilerini kullanarak metni eleştirip değerlendirebilmesi gerekmektedir. Ders kitaplarında bu görevi metin altı sorular yerine getirmektedir.

Metin Altı Soruları

Metin altı soruları hem metnin içeriğinin kavranmasını sağlayan hem de kavrama durumunu ölçmek için kullanılan okuduğunu anlama sorulardır. Bir metindeki bilgilerin tam anlamıyla anlaşılabilmesi, yorumlanabilmesi, önceki bilgilerle ilişkilendirilebilmesi ve değerlendirilebilmesi ancak metne yönelik soruların cevaplanması ile mümkündür. Bu soruların öncelikli amacı öğrencilerin bir metinden anlam çıkarmasına olumlu katkıda bulunmaktır. Metin altı soruları; öğrencileri kişisel, kültürel, sosyal ve estetik açılardan metnin kendilerine nasıl katkıda bulunduğu konusunda bir anlayış geliştirmeye teşvik etmektedirler (Eyüp, 2011). Metinler işlenirken genellikle bu sorulara göre yol izlenmekte, ölçme durumlarında ise yine bu sorular aracılığıyla hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı yoklanmaktadır.

Gelişimsel ve öğretimsel açıdan metin altı soruları, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini belirli bir düzen içerisinde aktarabilmesi, metindeki bilgilerle günlük hayatta karşılaştığı bilgileri karşılaştırıp analiz edebilmeleri, hipotezler üretebilmeleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilerini kullanabilmeleri amacıyla hazırlanmaktadır (Özbay, 2002, s. 544; Şengül, 2005). Dolayısıyla nitelikli olmaları yani öğrencilerin düşünme becerilerini kullanarak doğru yanıtlara ulaşabilmesine imkân sağlamaları ve farklı bilişsel düzeyler göz önüne alınarak hazırlanmaları koşuluyla pek çok işlevi yerine getirebilmektedirler (Sara Kuzu, 2013). Türkçe ders kitaplarında yer alan metin altı soruları ilgili mevzuat gereği Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan ve farklı bilişsel düzeylere hitap eden kazanımlar doğrultusunda hazırlanmaktadır. Bu nedenle nasıl dağılım gösterdiği kitaptan kitaba değişiklik göstermekle beraber kazanımlardan hareketle hazırlanan metin altı sorularının bilişsel düzeyleri de birbirinden farklılık göstermektedir. Bazı sorular sadece bilginin hatırlanmasını sağlarken bazıları daha detaylı ve karmaşık zihinsel süreçleri işe koşarak cevaba gidilmesini gerekli kılar (Baysen, 2006). Bu durumdan hareketle sorular, hatırlama ve kavrama gibi alt düzey bilişsel becerilere hitap eden sorular ve analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilere hitap eden sorular olmak üzere iki ana grupta toplanabilir. Alan yazında bu sınıflama düşük seviyeli bilişsel süreçleri etkin kılan ve yüksek seviyeli bilişsel süreçleri etkin kılan sorular şeklinde de ifade edilmektedir (Akyol, 2001; Şengül, 2005).

Alt bilişsel düzeylere hitap eden sorular genel olarak metinde verilen bilgilerin hatırlanmasına ve basit düzeyli çıkarım yapılmasına yönelik hazırlanan sorulardır. Bu

soruların cevapları genellikle metnin içinde doğrudan bulunmaktadır. Okuyucunun yapması gereken yalnızca sorunun cevabının metinde nerede veya nerelerde geçtiğini bulmaktır. Bununla birlikte alt bilişsel düzeylere hitap eden sorular öğrenilen bilginin hatırlanması ve tekrar edilmesi; düşük performansa sahip öğrencilerin öğrenim sürecine kazandırılması ve üst düzeylerde yer alan sorulara zemin hazırlaması yönüyle oldukça değerlidir (Gall, 1984; Ensar, 2002; Sallabaş ve Yılmaz, 2020; Şengül, 2005). Ancak öğrenciye sürekli olarak metinden doğrudan ulaşabileceği, ezbere dayalı soruların verilmesi öğrencinin hazır bilgiye alışmasına, sorgulama becerisinin zayıflamasına da neden olabilmektedir (Sallabaş ve Yılmaz, 2020). Baysen (2006) bir ders boyunca sürekli olarak bilgi düzeyindeki soruların kullanılmasının öğrencilerin o derste tartışılan konunun ilerisini düşünmemelerine ve bilgilerin öğretmen tarafından verildiği şekliyle aynen tekrarlamalarına yol açtığını ifade etmiştir. Bu nedenle alt bilişsel düzeylere hitap eden soruların hedef kitlenin durumuna göre doğru zamanda ve belirli bir oranda kullanılması gerektiğinin üzerinde önemle durulmaktadır. Diğer taraftan bu düzeydeki soruların üst düzey düşünme becerilerinin kullanılması ve geliştirilmesi hedefine ulaşmada herhangi bir etkisinin olmadığı da yine sıkça ifade edilmektedir.

2016'da hazırlanan ve sonrasında güncellemelerle günümüze kadar gelen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda temel dil becerilerinin yanı sıra düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz yapma ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilere yapılan vurgu (Durukan ve Demir, 2017) öğrencilerin hem bu becerileri tanınması hem de aktif bir şekilde kullanmasını gerektirmektedir. Bu nedenle gerek öğretmenler tarafından öğrencilere yöneltilen gerekse ders kitaplarında yer alan sorularda alan yazında belirtildiği şekilde düşük düzeyli soruların sınırlandırılmasına dayalı oranların izlenmesi, kademeli olarak üst düzey bilişsel işlem gerektiren soru oranlarının artırılması önem kazanmaktadır.

Üst düzey bilişsel becerilere hitap eden sorular genellikle cevapları metnin içinde doğrudan bulunmayan, alt bilişsel düzeylere hitap eden sorulara göre daha karmaşık düşünme süreçlerini gerektiren sorulardır. Öğrencilerin sorular yoluyla sadece bilgiyi tanınması ya da hatırlaması değil, aynı zamanda bu bilgiyi problem çözme, analiz, sentez, eleştirme ve değerlendirmede kullanabilmesi gerekmektedir. Bilişsel açıdan üst düzeylere hitap eden bu soruların en önemli göstergelerinden biri düşünme sürecini hızlandırıp yaratıcı düşünmeye imkân sağlayan tartışma ortamının oluşmasına zemin hazırlamasıdır (Şengül, 2005, s. 50). Ölçme değerlendirme amacı açısından bakıldığında bu tür sorular sayesinde öğrencinin

bilgiyi gerçekten kavrayıp kavramadığı daha net anlaşılabilir (Sallabaş ve Yılmaz, 2020). Ancak sorular üzerine yapılan araştırmalarda, sağlamış olduğu tüm faydalara rağmen bilişsel açıdan üst düzeye hitap eden soruların ders kitaplarında çok az sayıda olduğu tespit edilmiştir (Akyol, 2001; Berberoğlu ve Kalender, 2005; Benzer, 2019; Bozkurt vd., 2015; Diker Coşkun, 2013; Çeçen ve Kurnaz, 2015; Eyüp, 2011; İnce ve Gözütok, 2017; Sarar Kuzu, 2013; Ulutaş ve Kara, 2019; Ülper, 2010).

Örneğin yakın zamanda Bloom Taksonomisi'ni kullanarak, ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularını inceleyen Sallabaş ve Yılmaz (2020), soruların çoğunlukla alt seviyedeki bilgi ve kavrama basamaklarında yer aldığını ve incelenen ders kitapları arasında düzey dağılımlarının farklılık gösterdiğini; Barrett Taksonomisi'nden yararlanarak 1-8. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarını inceleyen Sezgin ve Özilhan (2019) soruların büyük bir kısmının basit anlama düzeyinde olduğunu; yeniden organize etme, çıkarımsal anlama, değerlendirme ve takdir gibi üst düzey düşünmeye ilişkin sorulara daha az oranlarda yer verildiğini; PISA Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi'ne göre 6-8. sınıf düzeylerindeki ders kitaplarını inceleyen İnce ve Gözütok (2017) da üst düzey sorulara yeteri kadar yer verilmediğini ortaya koymuşlardır. Son 5 yıllık dönemde farklı taksonomiler vasıtasıyla yapılan tüm incelemelerde ulaşılan sonuçların benzer nitelikleri ortaya koyması ise manidardır.

Sonuç olarak sınıf seviyesi yükseldikçe hatırlamaya dayalı alt düzey soruların daha az, üst düzeye yönelik soruların ise daha fazla olması beklenirken Türkçe ders kitaplarında yer alan metin altı soruların tüm sınıf düzeylerinde genellikle alt bilişsel düzeylerde yer aldığı, bir başka deyişle soru düzeylerinin sınıf seviyesi ile uyumlu olmadığı; ayrıca farklı yayınevlerinden çıkan ders kitapları arasında da bir uyum görülmediği dikkat çekici hususlardır. Gerek her bir ders kitabının kendi içinde gerek sınıf düzeyleri arasında gerekse aynı sınıf düzeyinde farklı yayınevleri arasında bu denli uyumsuzluk olması öğrencilerin kullanılan ders kitaplarından eşit ve olması gereken şekilde faydalanamadıkları gerçeğini ortaya koymakta ve ders kitaplarının işlevini yerine getirmedeğini ortaya koymaktadır.

Öğretmen Soruları

Ana dili öğretim sürecinde önemli rol oynayan öğelerden biri de öğretmendir. Öğretim sürecinde öğretmen, bilmeyen öğrenciyi bilen, sorunlarını çözemeyen öğrenciyi çözen kısaca öğrenciyi düşünen birey duruma getirmeyi amaçlar (Büyükalın Filiz, 2009, s. 2). Bu amaç doğrultusunda öğretim sürecini etkin kılmak için ders içerisinde çeşitli strateji, yöntem ve tekniklerden yararlanır. Bu yöntemlerden biri de soru sorma becerisinin işe koşulduğu soru cevap yöntemidir.

Öğrenme ortamında sorular, öğrenme sürecini sağlıklı, etkili kılan ve öğrenenle öğretene arasındaki iletişimi derinleştiren bir yapıya sahip olduğu için öğretmenler tarafından sıklıkla kullanılır (Özbay, 2010 akt. Eyüp, 2012). Öğretmen soruları, öğrencilerden sözel olarak cevap almayı amaçlayan ifadeler olarak tanımlanır.

Sorular öğretmenler tarafından konuya ilgi ve merak uyandırmak, öğrenciyi aktif hâle getirmek, dersin takibini sağlamak, öğrencilerin öğrenme güçlüklerini tespit etmek, öğrencileri sorgulamaya teşvik etmek ve tartışma yoluyla öğrenmeyi sağlamak gibi amaçlar doğrultusunda sorulabilmektedir (Akyol, 2001). Öğretmenler, bu sorular aracılığıyla öğrencilerin davranışlarını yönetmek, ilgi ve yeteneklerini keşfetmek, hedeflere ulaşılma durumunu denetlemek ve desteklemek gibi amaçlar da güdebilirler (Bay ve Alisinanoğlu, 2012; Şengül 2005). Brualdi (1998) soru sorma amaçları içerisine öğrencilerin soru sorma becerisini geliştirerek öz güven kazanmalarını sağlamak, öğrencilerin öğrenme durumlarının denetlenmesini sağlamak, öğretmenlerin derslerini hızlandırmalarını sağlamak ve sorulan sorunun cevaplanması sırasında öğrencilerin akranlarından farklı yorumları duymasını sağlayarak bakış açısını genişletmek gibi hedefleri de dâhil etmiştir. Ayrıca kalıcı öğrenmeler sağlamak, öğrencilerin açıklama ve yorum yapmaları, tartışmaları ve fikir alışverişinde bulunmaları için ortam hazırlamak, öğrencileri problem çözmeye, analitik, eleştirel ve yaratıcı düşünmeye teşvik etmek, onların üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarını sağlamak da (Çelik ve Güzel, 2016; Hamiloğlu ve Temiz, 2012) soru sormanın amaçları arasındadır.

Özetle, öğretim sürecinde öğretmenlerin sorulardan bir yöntem, öğretim aracı ve kontrol mekanizması olarak sürekli yararlandığı söylenebilir. Udi vd. (2013) sınıftaki bir öğretmenin bir ders saatinde ortalama 12- 20 soru sorduğunu; McGlathery (1978) bu sayının zaman zaman 50'ye kadar çıkabildiğini ifade etmiştir. Buna göre öğretmenlerin ders süresince sorulardan büyük oranda yararlandıkları sonucuna ulaşılabilmektedir.

Bununla birlikte sınıf içinde kullanılan soruların sayısı verimlilik ve öğrencide yarattığı etki bakımından önemli bir faktördür. Dillon (1981) sınıf içerisinde çok fazla soru sormanın öğrencileri öğretmene bağımlı ve pasif hâle getirdiğini, aynı zamanda öğrenciler üzerinde endişe yarattığını ifade etmiştir. Bu nedenle öğrenci ve öğretmenlerin sorduğu soruların miktarından ziyade soruların türüne, içerik ve niteliğine yönelik endişe duyulmalıdır (Çakıcı vd., 2012). Bir öğretmenin dersinin büyük bir bölümünü sorulara ayırıyor olması, sorulan soruların tümünün anlamaya veya düşünmeye yönelik sorular olduğu anlamına gelmez. Almeida (2011) öğretmenlerin, ilkokul veya üniversite fark etmeksizin bir dersin neredeyse yarısını soru sorarak geçirdiğini ancak bu soruların genellikle hatırlamaya dayalı düşük bilişsel düzeyde yer aldıklarını ifade etmiştir.

Öğretimin verimliliği, öğrencilerin düşünme ve muhakeme süreçlerini açısından soruların sayısı ve niteliği yanında öğretmenin soru sorma yaklaşımları da belirleyici olmaktadır. Hatta alanyazında, bu yaklaşımların etkili bir öğretim açısından sorulardan daha kritik olduğu vurgulanmaktadır. Oldukça iyi olduğu düşünülen bir soru, öğretmenler tarafından uygun olmayan şekillerde kullanıldığında etkililiğini yitirebilmektedir (Çelik ve Güzel, 2016). Başka bir deyişle, üst düzey düşünme soruları bile teknik bir şekilde sorulduğunda sorgulama sürecini başlatamayabilmektedir (Udi vd., 2013).

Sınıf içerisinde sorulan sorular teşhis aracı, eğitim aracı ve motivasyon aracı sorular olarak sınıflandırılabilir. Teşhis aracı olarak sorulan sorular genellikle öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgilerini yoklamak için, eğitim aracı olarak kullanılan sorular öğrencilerin konuyu öğrenebilmeleri ve içselleştirmeleri için, motivasyon aracı olarak sorulan sorular ise öğrencilerin derse aktif bir şekilde katılabilmeleri için kullanılmaktadır (Setiawati, 2012 akt. Hamiloğlu ve Temiz, 2012). Bu sınıflama içerisinde öğrencileri öğrenmeye ve üst düzey düşünmeye teşvik eden sorular çoğunlukla eğitim aracı olarak kullanılan anlama sorularıdır. Bu nedenle iyi bir öğretmenin soru sormada benimsediği yaklaşım yani neyi, ne zaman, nasıl soracağına yönelik kararları soruların etkililiğinde belirleyici olmaktadır.

Buraya kadar yapılan değerlendirmeler göstermektedir ki öğretmenlerin sınıf içinde ürettikleri sorular üst düzey düşünme becerilerini gerektirmeleri ve doğru şekilde kullanılmaları durumunda öğrencilerin üst düzey okuma anlama, eleştirme, değerlendirme, becerilerini geliştirmede kullanılabilecek etkili araçlardır (Ateş vd., 2016; İşman ve Eskicumalı, 2001). Ancak öğretmenlerin sınıf içerisinde sordukları soruların bilişsel düzeylerine yönelik yapılan çalışmalarda genellikle öğretmenlerin alt bilişsel düzeylere hitap eden sorular sorduğu ortaya konmuştur (Almeida, 2011; Arslan, 2006; Ayvaci ve

Şahin, 2009; Baysen, 2006; Büyükalan Filiz, 2009; Eyüp, 2011; Erkuş ve Kılıç, 2015; Samur ve Soydan, 2013).

Dillon (1988) öğretmenlerin sınıf içerisinde sordukları okuduğunu anlama sorularının yaklaşık %85'inin doğrudan hatırlamaya yönelik sorular olduğunu belirlemiştir. Gall (1984) ise bu oranı %60 olarak ifade ederken soruların sadece %20'sinin üst düzey düşünmeyi gerektiren sorulardan, kalan %20'lik dilimin ise sınıf yönetimi amacıyla kullanılan öğretim dışı sorulardan oluştuğunu tespit etmiştir. Brualdi (1988) öğretmenlerin sınıfın kontrolünü sağlamak, öğrencilerin dikkatlerini toplayabilmek ve ders konularını yetiştirmek gibi nedenlerden dolayı alt bilişsel düzeyde sorulara ağırlık verdiklerini ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda da araştırma sonuçlarına yakın oranlara ulaşılmaktadır. Koray, Altunçekiç ve Yaman (2005) ile Yeşilyurt (2012) öğretmen adaylarının öğretmen adaylarının düşük bilişsel düzeyde yer alan bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarına yönelik sorusu yazma yeterliklerinin, üst düzey bilişsel seviyeli yani analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarının geneline yönelik sınama durumu sorusu yazma yeterliklerinden daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen sorularında bu şekilde bir tablonun ortaya çıkmasında; öğretmenlerin soru sorma becerilerinin istenen düzeyde gelişmemiş olması, bazı öğretmenlerin henüz yeterli deneyimi edinememiş olmaları, öğretmenlerin öğretim programı yetiştirme kaygısı gütmeleri, öğretmenlerin ders işleme sürecinde -buna metni anlamaya yönelik soru sorma etkinlikleri de dâhil- genellikle ders kitaplarına bağlı kalmaları gibi nedenler etkili olmaktadır (Akyol vd., 2013; Ateş, 2011). Öğretmenlerin çeşitli nedenlerden dolayı genellikle alt bilişsel becerilere yönelik sorular üretmeleri ise öğrenci soruları üzerinde etkilidir.

Öğrenci Soruları

Soru sorma becerisi ve öğretim ortamında kullanılan sorulara yönelik çeşitli çalışmalar yapılagelmiş olsa da bunların önemli bir kısmında ders kitaplarındaki soruların, bir bölümünde de öğretmen sorularının (yazılı sınav soruları ve sınıf içinde kullanılan anlık sorular) incelendiği görülmektedir. Çalışmalarda genellikle öğretmenlerin nasıl soru sorduğuna ve öğrencilerin bu soruları nasıl cevapladığına odaklanılmış, öğrencilerin soru sorma düzeylerinin incelenmesi ihmal edilmiştir (Bowker, 2010, s. 48). Oysa günümüzde

benimsenen öğrenci merkezli çağdaş yaklaşımların temel hedeflerinden biri öğrencilerin sorgulama becerilerinin geliştirilmesidir.

Yapılandırmacı yaklaşım, davranışçı yaklaşımların aksine öğretim sürecinin merkezinde öğrencinin yer aldığı, böylece pasif konumdaki öğrencinin etkin duruma geldiği yaklaşımlardan biridir (Bülbül, 2019, s. 4). Bu yaklaşımda öğrencilerden sorgulama, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerini etkin bir şekilde kullanmaları ve kendi öğrenme sorumluluklarını almaları beklenmektedir (Güneş, 2013; Karatay, 2018).

Sorular, öğrencilerin zihinlerinde gerçekleşen düşünme faaliyetlerinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. İki bilgi arasında oluşan çelişki nedeniyle ortaya çıkan kafa karışıklığı veya salt öğrenme isteğiyle ortaya çıkan bu sorular öğrencilerin anlamlı öğrenmeleri ve motivasyonları üzerinde oldukça etkilidir. Buradan hareketle soru sorma becerisi yeterince gelişmemiş öğrencilerin akademik başarı düzeyleri düşük olduğu sonucuna ulaşılabilir (Almeida, 2011; Brookhart, 2021).

Araştırmalar, sınıf içerisinde ders süresinin %35-%50 gibi önemli bir bölümünün soru sormaya ayrıldığını ifade etmektedir (Cotton, 1988; Udi vd., 2013). Dillon (1988) ders sırasında sorulan soruların genellikle öğretmen tarafından sorulduğunu; nadiren öğrenciler tarafından başlatılan sorularla karşılaşıldığını ancak bunların da kendiliğinden ortaya çıkmadığını; öğrencilerin bu sorular için teşvik edilmeleri gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Almeida (2011) öğretmenlerin bir günde yüzlerle ifade edilebilecek sayıda soru sorduğunu, öğrencilerin ise haftada ortalama 1 soru sorduklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin oldukça küçük bir bölümü öğretimle ilgili üst düzey sorular sormaktadır. Öğrencilerin öğretmenlerine sorduğu birçok soru “Saat kaçta bitiriyoruz?” “Buraya tarih eklemeli miyiz?” gibi öğretim dışı veya teknik sorulardır. Benzer şekilde öğrencilerin birbirlerine sordukları sorular da öğrenmeye yönelik olmaktan ziyade sosyal konulardadır (Aslan, 2006). Oysa öğrenim sürecinde öğrencilerden bu soruların yanı sıra üst düzey düşünme becerilerini işe koşarak soru üretebilmeleri ve bu soruları uygun bir şekilde sorabilmeleri beklenmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin soru sorma becerilerinin yeterince gelişmemiş olduğu, derslerinde öğrenmeye yönelik nadiren soru sordukları, sordukları soruların ise genellikle alt bilişsel düzeyde sorular olduğu bilinmektedir (Keray ve Güden, 2013; Yeşil, 2008). Bu sorunlara neden olabilecek bazı faktörler şu şekilde ifade edilebilir:

Öğretim sürecinde öğretmen sorularının baskın olması: Öğretim sürecinde ilgi çekici ve kritik soruların sürekli öğretmenler tarafından sorulması öğrencilerin soru sorma becerilerini kullanmak için öğretmene bağımlı hâle gelmelerine veya soru sormaya ihtiyaç duymamalarına neden olabilmektedir. Oysa soru merkezli yaklaşımlar, öğrencilerin daha bağımsız düşünürler hâline gelebilmeleri için bu becerinin dikkatlice öğrencilere teslim edilmesini önermektedir. Bununla birlikte öğretmenler soru yerine öneri ve etkinlikler sunduklarında öğrencilerin daha fazla düşünce karmaşası yaşadığı, bu nedenle daha fazla inisiyatif alarak soru sormaya istek duyduğu görülmüştür (Bowker, 2010, s. 45).

Öğrencilere soru sorma becerisi eğitiminin verilmemesi: Dillon (1990) dünyadaki tüm çocukların soruları iyi cevaplamaları yönünde eğitim gördüklerini ancak soru sormada oldukça acemi olduklarını ifade etmiştir. Doğal olarak bu doğrultuda yetişen öğrencilerden soru sorma becerisinin gelişimine yönelik bir eğitim verilmeden üst düzey bilişsel sorular sormaları beklenemez. Sorular, soru sorma becerisi öğretilmeyerek sadece talep edildiğinde veya düzeye uygun sorular sorulmadığında öğrencilerde sorgulamaya karşı direnme ve olumsuz tutum geliştirme sorunlarıyla karşılaşabilmektedir (Bowker, 2010, s. 48).

Kültürel etki / Geleneksel yaklaşımlar: Öğrencilerde soru sorma becerisinin gelişmemesi üzerinde soru sormaya yönelik kaygı düzeylerinin yüksek olması da etkilidir. Günlük hayatlarında, toplum içerisinde ve topluluk karşısında soru sormaktan çekinen çocuklar elbette derslerde de soru sormaya gönüllü olmamaktadır. Huang, Lederman ve Cai (2017) Çinli öğrenciler ile gerçekleştirdikleri çalışmada, öğrencilerin öğretmenlerini ve ders kitaplarını otorite olarak gördüğünü, bu nedenle kaynakları sorgulama ve eleştirme becerilerinin arka planda kaldığını tespit etmiştir. Otoriteyi sorgulamama ediminin Çin’de kültür temelli bir fenomen olması öğrencilerin soru sorma ve düşünme becerilerinin gelişimini engelleyen unsurlar arasında yer aldığı görülmektedir.

Öğrencilerin bu davranışı sergilemesinde geleneksel toplum yapısında otoritenin sorgulanmaması, öğretmenlerin otoritelerinin sarsılacağını düşünerek soruları kendilerinin sormaları ve merkezî sınavlardan kaynaklanan baskı nedeniyle öğrencilerin soru sorma becerilerini geliştirmekten ziyade cevaplara yönlendirilmesinin etkili olabileceği düşünülmektedir (Huang vd., 2017). Sonuç olarak öğrencilerin çeşitli nedenlerden dolayı soru üretme kapasitelerinin gelişimi konusunda sorun yaşadıkları görülmektedir.

Okuma Becerisi Araştırmalarında Kullanılan Başlıca Taksonomiler

TDK Türkçe Sözlük'te taksonomi, “herhangi bir şeyin sınıflandırılması ve bu sınıflandırmada kullanılan kurallar bütünü” olarak ifade edilmiştir (TDK, 2022). Eğitimde taksonomilerden bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri sınıflandırma ve öğrencilerin kazanımlarını belirli özellikler bakımından düzene koyma amacıyla yararlanılmaktadır.

Eğitim ve öğretim sürecinde bilişsel davranışları daha iyi açıklayabilmek ve hiyerarşik olarak sıralayabilmek için çeşitli toksonomi ve sınıflamalardan yararlanmak gerekir. Bu taksonomiler ve sınıflamalar öğrenci davranışlarını daha anlaşılır bir şekilde gözlemleyip ölçebilmeyi sağlar. Taksonomi ve sınıflamalardan en çok faydalanan eğitim paydaşlarından biri de öğretmenlerdir. Öğretmenler, sınıf içerisinde veya yazılı sınavlarda öğrenci davranışlarını, bilgi ve becerilerini ölçmek için sorulardan yararlanırlar. Bu soruların farklı bilgi ve becerileri ölçebilmesi için farklı tür ve düzeylerde olmaları gerekir. Bu nedenle soruların belirli bir sınıflama gözetilerek birbirinden ayrılması, kolaydan zora, basitten karmaşığa sıralanarak bilişsel bir sistematiğe sahip olması için taksonomilerden faydalanılmaktadır (Büyükalın Filiz, 2004, s. 27). Bu nedenle öğrenme ve öğretme sürecinde taksonomilerden yararlanılması oldukça önemlidir.

Hedeflerin aşamalı olarak sınıflandırılması çalışmalarının eğitim uygulamalarında önemli etkileri olmuştur. Kullanılan çeşitli sınıflamalar sayesinde dünyanın çeşitli ülkelerinde program geliştirme, test geliştirme, ders planlama ve öğretmen eğitiminde yaygın olarak kullanılır olmuştur (Yüksel, 2007, s. 32). Bu nedenle geçmişten günümüze hedefleri sınıflama amacıyla özellikle bilişsel alanda birçok taksonomi ortaya koyulmuştur.

Ortaya koyulan bu taksonomilerin yanı sıra bazı ulusal ve uluslararası geniş ölçekli araştırmalarda öğrencilerin bilişsel düzeylerini ölçmek amacıyla çeşitli sınıflamalar ortaya koyulmuştur. Bu araştırmalardan ABİDE, PIRLS ve PISA kendi sınıflamalarını geliştirmiş olan çalışmalar arasındadır. Özellikle 2000’li yıllardan beri gerçekteştirilmekte olan PISA araştırmasında okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin kapsamlı bir sınıflama ortaya koyulmuştur. Ülkemizin de aralarında bulunduğu birçok ülkenin katılımıyla uluslararası düzeyde ve düzenli aralıklarla gerçekteştirilen bu araştırmanın sunmuş olduğu sınıflamadan alanyazındaki çalışmalarda da yararlanılmaktadır (Aşıcı vd., 2013; Batur ve Ulutaş, 2013; İnce, 2016).

Bloom Taksonomisi

Bilişsel alan sınıflamasının ilki olan Bloom Taksonomisi, 1956 yılında Benjamin S. Bloom ve arkadaşları tarafından ortaya atılmıştır. Taksonomi, öğrencilerden beklenen davranışları sınıflandırma ve ölçme amacıyla ortaya konmuştur. Krathwol'un 2002'de yaptığı çalışmaya göre Bloom, Taksonomi'yi sadece ölçme aracı olarak görmemiş, farklı sınıflar arasında eğitim iletişimini kolaylaştırma, eğitim programlarındaki hedeflerin belirlenmesine yardımcı olma, hedefler ile değerlendirmeler arasında ilişkiyi kurma bakımından da eğitimcilere yardımcı bir araç olarak hazırlanmıştır (Eroğlu, 2019, s. 6).

Taksonomi, hiyerarşik yapıdaki altı basamaktan meydana gelmektedir. Bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme şeklinde sıralanan basamaklar birbirinin devamı niteliğindedir. Bu basamaklardan sırasıyla bilgi, kavrama ve uygulama alt düzey; analiz, sentez ve değerlendirme basamakları ise üst düzey düşünme becerileri olarak ayrılmıştır.

Bilgi basamağı taksonominin en alt basamağı konumundadır. Genellikle daha önce verilen bilgilerin hatırlanması ve bu bilgiye yönelik bir soru sorulduğunda geri çağırılmasına dayanmaktadır. Burada öğrencinin bilgiyi beceriklice kullanmasından ziyade sadece öğrenildiği şekilde hatırlanması istenir. Bilgi düzeyindeki bir soruya cevap verebilmesi için öğrencinin daha önce öğrendiği gerçekleri, gözlemleri ve ifadeleri basitçe hatırlaması gerekir (Baysen, 2006, s. 21). Diğer bilişsel basamaklarda yer alan becerileri kullanabilmek için bu basamakta bilgilerin hatırlanması ve kullanılması oldukça önemlidir. Bununla birlikte öğretim sürecinde öğretmenlerin ve kullanılan materyallerin daha çok bilgi düzeyindeki sorulara yer vermesi öğrencilerin ezbere yönelmesine, buna bağlı olarak bilginin kolayca unutulmasına ve üst düzey düşünmenin gelişimine uygun ortamın sağlanmamasına neden olabilmektedir. Bu nedenle alt bilişsel düzeyde yer alan bu soruların öğretim sürecinde gerekli noktalarda kullanılarak üst düzey sorulara zemin hazırlamaları gerekmektedir.

Kavrama basamağında bireylerin bilgiyi hatırlamalarının ötesinde kullanabilmeleri ve organize edebilmeleri gerekmektedir. Burada öğrencilerin soruyu cevaplarken verilen bilgiler üzerine düşünerek bilgileri organize edebilmesi gerekir.

Uygulama basamağında ise bilginin hatırlanması ve kullanılmasının yanı sıra öğrencilerin öğrendikleri bilgileri farklı durumlar üzerinde ve farklı problemlerin çözümünde de kullanabilmeleri gerekmektedir.

Analiz basamağındaki sorular öğrencilerin kritik ve derinlemesine düşüncelerini gerektiren yüksek dereceli sorulardır. Bu sorular öğrencilerin uygun bilgileri analiz ederek sonuçlara ve genellemelere varmalarına, bir sonucu ret eden veya destekleyen kanıtlar sunmalarına imkân sağlarlar. Bu soruların birden fazla cevabının olabilmesi ve cevaplama süresinin uzun oluşu analiz sorularının üst düzey sorular olduklarını göstermektedir (Baysen, 2006, s. 23).

Sentez soruları öğrencilerin orijinal ve yaratıcı düşüncelerini isteyen yüksek dereceli sorulardır. Bu sorular öğrencilerin deneyler düzenlemelerini ve hipotezleri test etmelerini sağlar (Baysen, 2006, s. 24). Bu nedenle sentez basamağındaki etkinlik ve sorular, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirirken, gerçek hayatta karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmelerinde, sosyal hayatlarında iletişim becerilerini etkili kullanmalarında faydalı olacaktır (Akıncı, 2020, s. 22).

Taksonomi'nin en üst basamağı olan Değerlendirme düzeyindeki sorular öğrencinin kendi fikir ve düşüncelerini kullanarak herhangi bir konudaki fikir, amaç, probleme bulunan cevap, işlem, metot veya ürün hakkında karar vermesini ve verdiği kararları savunmasını gerektiren sorulardır. Bu soruların tek bir cevabı yoktur (Baysen, 2006, s. 28). Bu nedenle öğrencilerin düşüncelerini belirli bir çerçevede, bilimsel kanıtlara dayanarak ifade edebilmesi oldukça önemlidir.

Yukarıda basamakları açıklanan Bloom Taksonomisi, 2001 yılında Anderson ve Krathwohl tarafından revize edilmiştir. Zamana bağlı olarak değişen ihtiyaçlar ve eğitimcilerin dikkatini çekmek amacıyla gerçekleştirilen bu yenilik, orijinal taksonominin hazırlamasındaki yaklaşımın gözden geçirilmesi ve genişletilmesi, yaygın olan ortak dilin kullanılması, güncel psikolojik ve eğitimsel düşünce ile uyumlu olması ve yaklaşımın uygulamasına yönelik gerçekçi örnekler verilmesi bakımından önem arz etmektedir (Tutkun ve Okay, 2012).

Güncelleme ile taksonominin iki boyutlu ve görsel hâle getirilmesi, üstbiliş kavramının pratiğe aktarılması, basamaklar arasındaki hiyerarşinin sorgulayarak esnetilmesi, değerlendirme ve yaratma basamaklarının sırasını değiştirilmesi bakımlarından önemli

değişiklikler yapılmıştır (Bümen, 2006). Taksonomi yapılan güncellemelerden sonra çalışmalarda bu hâliyle kullanılmaktadır (Aydemir ve Çiftçi, 2008; Bülbül, 2019; Eroğlu, 2019; Eyüp, 2012; Güfta ve Zorbaz, 2008; Keray, 2012; Özkaya, 2020; Ulum, 2017; Zorbaz, 2005).

Barrett Taksonomisi

Okuduğunu Anlamanın Bilişsel ve Duyuşsal Taksonomisi olarak bilinen Barrett Taksonomisi öğretmenlerin okuduğunu anlama sürecine dair yanılgılarını ve yanlış ön kabullerini ortadan kaldırmak amacıyla ortaya koyulmuştur. Bu yanılgı ve ön kabuller; anlamayı tek bir beceri olarak algılamak ve okuduğunu anlamanın yönetilemeyen birçok farklı beceriyi kapsadığını varsaymak olarak ifade edilebilir (Yıldırım, 2012). Öğretmenlere yönelik hazırlanması nedeniyle taksonominin öğretim sürecine olan katkıları oldukça fazladır. Bu katkıların başında öğrencilerin okumalarına rehberlik edebilecek amaçlar ve sorular geliştirilebilmeleri ve öğrencilerin kendi okuduğunu anlamalarının sorumluluklarını almaları gelmektedir.

Taksonomi’de okuduğunu anlama becerisi basit anlama, yeniden organize etme, derinlemesine anlama, değerlendirme ve memnuniyet olmak üzere beş farklı kategoriden oluşmaktadır. Tıpkı Bloom Taksonomisi’nde olduğu gibi burada da basamaklar hiyerarşik şekilde sıralanmıştır ve birbirinin devamı niteliğindedir. Ayrıca her ana kategori içerisinde o kategoriye ait davranışları bilişsel yük açısından kolaydan zora sıralanmıştır. Taksonomi’nin düzeylerine ait bazı bilgiler ise şu şekildedir:

Basit anlama düzeyinde cevapları metinde açıkça verilen bilgilerin bulunması ve hatırlanması söz konusudur. Bu düzeydeki sorular metinde verilen bir bölümü tanıma, bulma ve hatırlamaya yöneliktir. Metindeki birden fazla bilgiyi tanıma veya hatırlama ya da okunan metindeki olayları sıralama görevleri ise diğerlerine göre karmaşık görevler olmakla birlikte basit anlama düzeyinde yer almaktadır (Kaldırım, 2020, s. 64).

Yeniden organize etme düzeyinde öğrencilerden metinde verilen metinde bilgileri veya fikirleri analiz etmesi, bu bilgileri bir araya getirebilmesi yani sentezlemesi veya yeniden organize etmesi beklenmektedir. Burada öğrenci, yazarın ifadelerini kendi cümleleriyle yeniden ifade edebilir, verilen bilgileri sınıflandırabilir veya özetleyebilir (Yıldırım, 2012).

Derinlemesine anlama düzeyinde öğrenciler yalnızca metinde ifade edilen bilgilerden yararlanmayıp günlük hayatta edindiği deneyimlerden de faydalanmakta, metne yönelik tahminler ve hipotezler üretmektedir. Bu basamakta öğrenciler ana fikre yönelik çıkarımlarda bulunabilir, üstü kapalı ifadelere, neden-sonuç ilişkilerine veya metnin sonucuna ait tahminlerde bulunabilir. Değerlendirme düzeyinde ise öğrencilerden, hayal ve gerçek unsurları ayırt edebilmesi, verilen bilgilerin mantıklı olup olmadığını veya metnin yeterliliğini sorgulayabilmesi ve yargılara varabilmesidir.

Taksonominin son basamağı olan memnuniyet düzeyi duyuşsal bir basamak olması yönüyle diğer taksonomilerden ayrılmaktadır. Bilişsel bir taksonominin en üst basamağında duyuşsal bir basamağa yer verilmesi metnin okuyucunun üzerindeki psikolojik ve estetik tüm etkilerinin öneminin vurgulandığını göstermektedir. Burada öğrencilerden beklenen metne, karakterlere, metin yapısına, yazarın kullandığı dile vb. duygusal bir tepki geliştirmesi ve bu tepkiyi ifade edebilmesidir (Yıldırım, 2012).

Sonuç olarak hem bilişsel hem de duyuşsal basamaklara yer vermesi dolayısıyla Barrett Taksonomisi çok yönlü sınıflandırmalar içerisinde yer almaktadır. Bu yönüyle söz konusu sınıflandırmaya özellikle son yıllarda alanyazında sıkça rastlanmaktadır (Akyol vd., 2013; Ateş vd., 2016; Arap, 2015; Bülbül, 2019; Sezgin ve Özilhan, 2019).

Okuma becerilerinin bilişsel düzeyler bakımından sınıflanmasına yönelik diğer çalışmalar ulusal ve uluslararası sınav çerçevelerinde görülmektedir. Ülkemizde yakın dönemde uygulanmaya başlanan ABİDE ile uluslararası düzeyde uygulanan PIRLS ve PISA sınavlarının Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevelerinde belirtilen niteliklere sahip sınıflamalara ulaşılabilir. Bu sınıflamaların en önemli özelliği ise doğrudan okuma becerilerine yönelik hazırlanmaları ve bilimsel gelişmeler ve alandaki ihtiyaçlar gözetilerek düzenli bir şekilde güncellenmeleridir. Aşağıda bu sınavların sınıflamaları hakkında bilgiler sunulmuştur.

Ulusal ve Uluslararası Sınavlarda Kullanılan Başlıca Sınıflamalar

ABİDE

Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) çalışması, ortaokul 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerimizin örgün eğitimde kazanmış oldukları bilgi ve

Ülkemizde yerli PISA olarak adlandırılan (Sezer, 2019) bu çalışma ilk kez 2016 yılında 8. sınıflarla gerçekleştirmiştir. Bir sonraki uygulama ise 2018 yılında 4. ve 8. sınıf seviyesindeki öğrencilerle yapılmıştır. Ulusal bir sınav olması nedeniyle sonuçlarının ayrı bir önem taşıdığı ABİDE uygulamasında da uluslararası sınavlardakine benzer bir sınıflama kullanılmaktadır. ABİDE Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi'nde belirtilen düzeyler Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1'e bakıldığında sınavda ölçülmesi hedeflenen okuma becerileri dört temel düzeye ayrılmıştır. Bu düzeylerin her biri farklı yeterlikler içermekte ve öğrencilerden her düzeyde farklı bilişsel faaliyetlerde bulunmaları beklenmektedir. Örneğin ilk düzeyde öğrencilerden metinde doğrudan verilen bilgileri bulması ve bir araya getirmesi beklenir. İkinci düzeyde metindeki bilgileri kendi cümleleriyle ifade etmeleri, üçüncü düzeyde bu bilgilerden yola çıkarak yorum ve çıkarımlarını ifade etmeleri beklenmektedir. En üst düzeyde ise okuyucuların metne ve yazara ait değerlendirmelerde bulunmaları amaçlanmaktadır.

Ülkemizde 2016 yılında gerçekleştirilen ABİDE araştırmasına ait sonuçlara bakıldığında öğrencilerin %26'sının temel altı ve temel düzeyde, %45'inin orta düzeyde, %29'unun ise orta üstü ve ileri düzeyde yer aldığı görülmüştür (MEB, 2016). 2018 yılında gerçekleştirilen uygulamada ise öğrencilerin yaklaşık %25'i temel altı ve temel düzeyde, %41'i orta düzeyde, %34'ü ise orta üstü ve ileri düzeyde yer aldığı görülmüştür (MEB, 2018). Bu sonuçların PIRLS 2001 ve PISA 2018 sonuçlarıyla uyumlu olduğunu söylemek mümkün değilse de ülkemizdeki farklı örneklemeler hakkında bilgi vermesi önemlidir. Uyumsuzluğun ise sınav çerçevesinden veya sınıflamadan ziyade kullanılan soru tiplerinden veya metinlerin özelliklerinde kaynaklandığı düşünülebilir.

PIRLS

Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması (PIRLS), Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (IEA) tarafından araştırmaya katılan ülkelere beş yıllık aralıklarla 4. sınıf öğrencilerine uygulanan bir tarama araştırmasıdır (PIRLS, 2021, s. 4). Bu araştırmanın amacı öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve okuduğunu anlama becerileri durumlarını ortaya koymaktır. Bu amaçla araştırmada öğrencilere uygulanan bilişsel testlerin yanı sıra öğrenci, öğretmen, okul müdürü ve velilere de bazı anketler uygulanarak okuma becerilerini etkileyen faktörler de araştırılmaktadır. Elde edilen bu bilgiler öğrencilerin okuma testlerine ait başarılarıyla ilişkilendirilerek bütüncül bir bakış açısı sağlanmaktadır.

Ülkemiz PIRLS araştırmasına yalnızca 2001 yılında katılım göstermiş, bu tarihten itibaren düzenlenen araştırmalara katılmamıştır. Ancak son olarak 2021 yılında beşincisi düzenlenen araştırmaya dâhil olmuştur. Uluslararası çoğu araştırmada olduğu gibi PIRLS'de de özgün bir değerlendirme çerçevesi kullanılmaktadır. Öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve becerilerine dair değerlendirme çerçevesi Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

PIRLS Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi

Okuma Amaçları	Değerlendirme Yüzdesi
Okuma Deneyimi	%50
Bilgiyi Elde Etme ve Kullanma	%50
Anlama Süreçleri	

Açıkça verilen bilgilere odaklanma ve üzerinde durma (Alt düzey)	%20
Doğrudan çıkarımda bulunma (Orta düzey)	%30
Bilgileri ve fikirleri bir araya getirerek yorumlama (Üst düzey)	%30
Metnin öğelerini, içeriğini ve dilini inceleme değerlendirmelerde bulunma (İleri düzey)	%20

“PIRLS 2001 Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi Raporu” MEB, 2001, kaynağından alınmıştır.

Tablo 2’de görüldüğü gibi PIRLS Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi iki temel amaç ve dört temel anlama sürecinden oluşmaktadır. Bu süreçler çerçevede sırasıyla alt, orta, üst ve ileri düzey olarak ifade edilmekte ve her düzeye ait farklı hedefler bulunmaktadır. Örneğin alt düzeyde öğrencilerden metinde açıkça yer alan bilgileri bulmaları beklenirken orta düzeyde metnin tamamına ilişkin basit düzeyde çıkarımlar yapabilmeleri, üst düzeyde daha karmaşık yorum ve çıkarımlarda bulunmaları, ileri düzeyde ise metinde yer alan bilgilerle ön bilgi ve yaşantılarını bir araya getirerek değerlendirmelerde bulunmaları beklenmektedir.

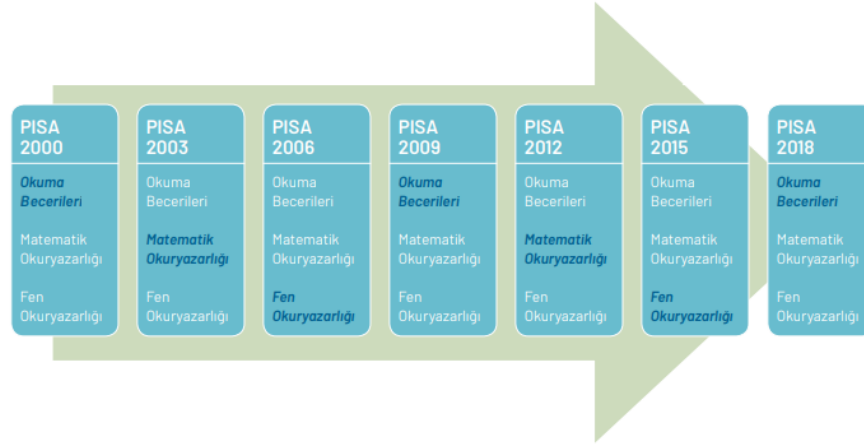
PISA

PISA, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından 15 yaş grubu öğrencilerle ve üçer yıllık aralıklarla gerçekleştirilen kapsamlı bir eğitim araştırmasıdır. Bu araştırmada öğrencilerin matematik, fen ve okuma becerisi alanlarındaki okuryazarlık durumları incelenmektedir.

2000 yılından bugüne her üç yılda bir yapılan PISA araştırmalarının temel amacı öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgi ve becerileri günlük hayatta nasıl ve ne kadar kullanabildiklerini ölçmektir (PISA, 2019). Araştırma, öğrencilerin öğretim programında yer alan bilgileri hatırlama durumlarından ziyade bu bilgileri günlük hayattaki durumlarla ilişkilendirebilme, günlük hayatta karşılaşılan benzer problemlere karşı çözüm önerileri getirebilme becerilerini gözlemlemek, incelemek ve tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmektedir.

PISA uygulamaları iki aşamada gerçekleştirilmektedir. İlk olarak öğrencilerin okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlığı testler aracılığıyla ölçülmekte daha sonra eğitim ve öğretim faaliyetleri üzerinde etkili olan okul, aile, öğretmenler, teknoloji kullanımı ve sosyoekonomik koşullar gibi bazı değişkenler çeşitli anketler aracılığıyla incelenmektedir.

Araştırmada incelenen okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlığı alanlarından biri her üç yılda bir sırasıyla ağırlıklı alan olarak seçilmektedir. İlk uygulamadan itibaren yıllara göre ağırlıklı alan döngüsü Şekil 2’de gösterilmiştir:



Şekil 2. PISA döngülerinde yıllara göre temel ve ağırlıklı alanlar. “PISA 2018 Ulusal Ön Raporu.” MEB-EARGED., 2019, kaynağından alınmıştır.

Şekil 2’de yer alan farklı alanlara ağırlık verilmesinin temel nedeni ağırlık verilen beceri alanına yönelik genel değerlendirmenin yanı sıra kapsamlı bir değerlendirme imkânının sağlanmasıdır. Bu nedenle seçilen ağırlıklı alana diğer beceri alanlarından daha fazla zaman ayrılmasının planlandığı söylenebilir.

OECD üyesi ülkelerin %90 gibi büyük bir çoğunluğunun araştırmaya katılım göstermesi ülkelere genel olarak eğitim sistemlerinin ve öğrencilerinin dünyadaki durumunu görme imkânı sunmaktadır. Bununla birlikte uygulamada, öğrencilerin bilgi ve becerilerini kullanma durumlarının yanı sıra eğitim hakkındaki motivasyonları, amaçları, okulların fiziki ve sosyoekonomik çevresi, öğrencilerin kişisel görüşleri ve aileleri hakkında bilgilere de yer verilmesi farklı perspektifler sunmaktadır. Yine araştırmada matematik, fen ve okuma becerilerinin yanında yapılan anketler aracılığıyla öğrencilerin okul ve veli ilişkilerine de ışık tutulmaktadır (Altun, 2021, s. 17). Bu bilgilerden hareketle uygulamanın eğitim politikalarını belirleyenlere bakış açısı kazandırması, ülkelere eğitim sistemlerinin dünyadaki konumlarına ilişkin tahmin fırsatı tanınması, eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyması ve bu sayede önlem ve iyileştirmelerin yapılabilmesine imkân

tanınması araştırmaya katılım oranının yüksek olmasının temel nedenleri olarak gösterilebilir. Bu ülkelerden biri de Türkiye’dir.

Türkiye, 2003 yılından beri PISA araştırmasına katılmaktadır. İlk olarak 2003 yılında katıldığı sınavda tüm beceri alanlarında OECD ortalamasının altında kalmıştır. Bu durumun temel nedeni olarak Türk eğitim sisteminin o dönemde davranışçı yaklaşımı benimsenmiş olması, PISA’nın ise yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış bir sınav oluşudur. Genellikle ezber ve hatırlamaya dayanan, bilgi ve beceriyi ancak gözle görülebilir davranışlarla ölçen davranışçı yaklaşım ile bilgi ve becerilerin öğrenilerek farklı durumlara uyarlanabilmesini amaçlayan yapılandırmacı yaklaşım birbirinden oldukça farklıdır. Bu farklılık Türkiye’nin 2003 PISA karnesinde kendisini düşük performans olarak göstermiştir (EARGED, 2005). 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi ve zaman içerisinde gelişen teknolojik gelişmeler sayesinde 2006, 2009 ve 2012 yıllarında genel bir yükseliş görülmüştür. Ancak 2015 yılında tüm beceri alanlarında önemli bir düşüş göze çarpmaktadır. Bu düşüşe beceri odaklı olmayan eğitim yaklaşımı neden olarak gösterilmiştir (Benzer, 2021). Son olarak 2018 yılında gerçekleştirilen sınavda tüm beceri alanlarında yükseliş olduğu görülmüştür (MEB, 2019). Ancak sınavlarından alınan bu sonuçlar genel olarak durumumuzun beklentileri karşılamaktan uzak olduğunu göstermektedir (Uyar, 2015, s. 2). Özellikle okuma becerisindeki düşük başarı durumu alanyazında da sıkça ifade edilmektedir (Aşıcı vd., 2012; Batur ve Alevli, 2019; Berberoğlu ve Kalender, 2005; Birbiri, 2014; Gürsakal, 2012; İnce, 2016; Kır, 2016; Özbay, 2015; Tuzlukaya, 2019). Bu nedenle PISA’daki okuryazarlık kavramının detaylandırılması yerinde olacaktır.

Okuryazarlık Kavramı ve PISA Okuma Becerileri Okuryazarlığı

Okuryazarlığın tanımı, içinde bulunulan zamana bağlı olarak değişim göstermektedir. Örneğin Longman (2003) bu kavramı alfabe aracılığıyla yazılı metinlerin okunması ve yazılması olarak tanımlamıştır. Bu yıllarda okuryazarlığın kodlama ve kod çözmeye dayalı mekanik bir beceri olduğu algısı UNESCO’nun işlevsel okuryazarlık (functional literacy) kavramını ortaya koymasıyla değişmeye başlamıştır (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2019). Bu kavrama göre okuryazarlık, hayat boyu geliştirilebilecek karmaşık, zihinsel bir beceridir ve bu yönüyle geleneksel okuma ve yazma faaliyetlerinden ayrılmaktadır. Günümüzde ise hızla değişen koşullar nedeniyle okuryazarlığın tanımı değişerek kapsamı genişlemiştir.

Altun (2021) okuryazarlığı okurun metni okuyup anlamının ötesinde metni oluşturan unsurları, yazarın amacını ve üslubunu, metindeki derin anlamları da keşfedebilmek ve bunları etkili bir biçimde ifade edebilmek olarak tanımlamıştır (s. 20). Farklı zamanlarda yapılan bu tanımlamalara bakıldığında okuryazarlık kavramının zaman içerisinde daha çok beceriyi kapsadığı ve bu becerilerin giderek üst düzeydeki bilişsel becerilere yaklaştığı görülmektedir.

PISA’da yer alan okuryazarlık tanımları da tıpkı alanyazın tanımlarında olduğu gibi yıllara bağlı olarak değişim göstermiştir. İlk uygulaması 2000 yılında gerçekleştirilen araştırmada okuryazarlık kavramı bireylerin belirli bir hedef doğrultusunda karşılaştığı yazılı metinleri anlayarak elde ettiği bilgileri kullanması ve farklı durumlara aktarabilmesi olarak tanımlanmıştır (MEB-EARGED, 2001). 2003 PISA Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi’ne göre okuryazarlık öğrencilerin derslerde kazandıkları bilgi ve becerileri gerekli yer ve zamanlarda kullanabilme, çeşitli problemleri analiz ve muhakeme edebilme elde ettiği sonuçları etkili bir şekilde aktarabilme becerisi olarak tanımlanmıştır (MEB-EARGED, 2005). PISA 2006’da bu kavram okulda verilen eğitimle sınırlı olmayan, toplumun geri kalanıyla karşılıklı bir iletişim sonucu gelişen ve hayat boyu devam eden bir süreç olarak tanımlanmıştır (MEB-EARGED, 2010). PISA 2009’da aynı kavram öğrencilerin öğrendiklerinden yararlanarak günlük yaşamda kullanmak, mantıksal çıkarımlarda bulunmak ve problemleri fark ederek çözmek için kapasitesini kullanması olarak ifade edilmiştir (MEB-EARGED, 2010). PISA 2012 ve 2015’te okuryazarlık kavramı kısaca bilgiyi anlamaya ve iletmeye yarayan araç olarak tanımlanmıştır (MEB-EARGED, 2013, 2016). Son gerçekleştirilen PISA 2018 araştırmasında ise okuryazarlık, öğrencinin bilgi ve potansiyelini geliştirip topluma daha etkili bir şekilde katılmasını ve katkıda bulunmasını sağlamak için yazılı kaynakları bulma, kullanma, kabul etme ve değerlendirmesi olarak tanımlanmıştır (MEB-EARGED, 2019). Ayrıca bu programda diğerlerinden farklı olarak artmakta olan bilgi çeşitliliğinin güvenilir bilgiye erişimi engellediği bu nedenle öğrencilerin farklı kaynakları kullanarak güvenilir bilgiye ulaşması, gerçek ve algı arasındaki farkı kavrayabilmesi gibi yeni yeterlikler okuryazarlık kavramının tanımına dâhil edilmiştir (Altun, 2021, s. 20).

Sonuç olarak okuryazarlık kavramı zamana ve koşullara bağlı olarak değişmekte ve kapsamı sürekli genişlemektedir. Bununla birlikte yapılan tanımlarda öğrenmeleri farklı durumlara uyarlama ve bilgiyi etkin bir biçimde kullanma ön plandadır. Bu nedenle

öğrencilerden bu beceriyi sürekli olarak kullanabilmesi ve hayat boyu öğrenmeye uygun şekilde geliştirmesi beklenmektedir.

PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi

PISA'nın üç temel araştırma alanından biri okuma becerileridir. Sınava katılım gösteren yaklaşık yarım milyon öğrencinin okuma becerileri açısından hangi seviyede olduğu belirlenen okuma düzeylerine göre tespit edilmektedir. Bu amaçla PISA tarafından belirlenen altı yeterlik düzeyi tanımlanmıştır:

Tablo 3

PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesinde Tanımlanan Düzeyler

Düzyen	Alt Puan Limiti	Bu Düzeydeki Öğrenci Yüzdesi (OECD Ortalaması)	Bu Düzeydeki Öğrenci Yüzdesi (Türkiye Ortalaması)	Yeterlik Düzeyinde Bulunan Öğrenci Davranışları
6	698	%1,3	%0,2	Bu düzeydeki öğrenciler, istenilen bilginin metin içerisinde saklı olduğu uzun ve soyut metinleri anlayabilirler. Bilginin nasıl kullanılacağına karar vermek için çeşitli ölçütler kullanabilir, bilgilerin benzer ve zıt yönlerini karşılaştırabilir ve bu bilgileri bir araya getirebilirler. Dış ölçütler kullanarak metnin kaynağı hakkında derinlemesine düşünebilirler. Bilginin kaynağı ve geçerliğiyle ilgili ipuçları aracılığıyla metinler arasındaki uyumsuzlukları belirleyebilirler. Metinler arası tutarsızlıkları çözebilir, farklı metinlerdeki bilgilerin benzer ve zıt yönlerini karşılaştırabilirler.
5	626	%7,3	%3,1	Bu düzeydeki öğrenciler, uzun metinlerde konuyla ilgili saklı bilgileri bularak bu metinleri kavrayabilirler. Kapsamlı metinlere yönelik derin bir anlayış göstererek farklı akıl yürütme yöntemlerini kullanabilirler. Çeşitli metin veya kaynaklarda yer alan bilgiler ile soru arasında ilişkiyi kurarak soruları cevaplayabilirler. Belli bilgilerden yola çıkarak hipotezler oluşturabilir ya da var olan hipotezlere ilişkin değerlendirme yapabilirler. Karışık ve soyut ifadelerin olduğu durumlarda gerçek ile algı arasındaki ayrımı yapabilirler. Çeşitli ipuçlarından yola çıkarak verilen bilginin kaynağının ya da içeriğinin objektifliğini değerlendirebilirler.
4	553	%18,8	%13,5	Bu düzeydeki öğrenciler, bir veya birden çok metinde yer alan uzun paragrafları anlayabilirler. Metni bir bütün olarak ele alarak dile dayalı farklılıkları yorumlayabilirler. Çeşitli kaynaklardan yola çıkarak farklı bakış açılarını karşılaştırabilir ve sonuç çıkarabilirler. Metne yerleştirilmiş bilgileri arayabilir, bu bilgilere ulaşabilir ve bir araya getirebilirler. Bilginin uygunluğunu değerlendirmek için çıkarımlar yapabilirler. Metnin dikkat çekici özelliklerinden yola çıkarak yazarların kendi fikirlerini aktarmak için kullandıkları ifadeleri belirleyebilirler. Çeşitli metinlerde açıkça ifade edilen iddiaları kıyaslayabilir ve ölçütlere göre bilgi kaynağının güvenilirliğini değerlendirebilirler.
3	480	26,1	%26,9	Bu düzeydeki öğrenciler, açık şekilde sunulmadığı durumlarda da metnin genel anlamını ifade edilebilirler. Bilgileri derleyebilir, basit ve ileri düzeyde çıkarımlar yapabilirler. Çok uzun olmayan metinlerin ana düşüncesini belirlemek, ilişkileri anlamak, bir kelime veya ifadenin anlamını çıkarmak için metnin farklı bölümlerindeki bilgileri bir araya getirebilirler. Çeşitli ölçütlere göre elde edilen bilgiler arasındaki ilişkileri anlayabilirler. Bu düzeydeki öğrenciler,

				bir veya birkaç metin üzerine derinlemesine düşünebilirler. Sunulan bilgilerden yola çıkarak farklı yazarların bakış açılarını kıyaslayabilirler. Bu düzeydeki öğrenciler, orta uzunluktaki metinlerin ana düşüncesini belirleyebilirler. Gerekli bilgilerin açıkça verilmediği durumlarda metnin belirli bir bölümündeki ilişkileri anlayabilir ve bir bölümünden anlam çıkarabilirler. Birkaç sayfalık metin içerisinde konu ile ilgili sayfayı bulabilir ve konuyla ilgili düzeylerini artırabilirler. Gerekli bilgilerin açıkça verildiği durumlarda orta uzunluktaki metinlerin genel amacı ve belirli detaylar üzerine derinlemesine düşünebilirler. İddiaları karşılaştırabilir ve bu iddiaları destekleyen düşünceleri belirleyebilirler.
2	407	%23,8	%30,2	
1a	335	%15,0	%19,1	Bu düzeydeki öğrenciler, cümlelerin veya kısa paragrafların gerçek anlamını kavrayabilirler. Aşına oldukları konularda yazılmış metinlerin ana fikrini ve yazarın amacını anlayabilirler. Metinde verilen bilgiler arasında veya metinde verilen bir bilgiler ile kendi sahip oldukları bilgiler arasında basit bağlantılar kurabilirler. Birkaç sayfalık metinler içinde ilgili sayfayı bulabilir ve kısa metinlerde yer alan bir bilgilere ulaşabilirler. Bilgilerin açıkça sunulması durumunda metinlerin genel amacı ve nispeten önemli bilgileri üzerinde (metnin ana fikri gibi) derinlemesine düşünebilir.
1b	262	%6,2	%6,3	Bu düzeydeki öğrenciler, basit cümlelerin gerçek anlamlarını değerlendirebilirler. Soru ve/veya metindeki bilgiler arasında basit bağlantılar kurarak metinlerin gerçek anlamını yorumlayabilirler. Tek bir cümle, kısa bir metin veya basit bir listede istenen bilgileri tarayabilir ve bulabilirler. Açık bir şekilde istendiğinde birkaç sayfalık metin içerisinde ilgili sayfayı bulabilirler.
1c	189	%1,3	%0,7	Bu düzeydeki öğrenciler, kısa ve basit cümlelerin anlamını kavrayabilirler. Sınırlı bir süre içinde açık, basit ve somut amaçlar için okuma yapabilirler.

“PISA 2018 Ulusal Ön Raporu” MEB, 2019, kaynağından uyarlanmıştır.

PISA 2018’de okuma becerilerine ait altı ana düzeyden oluşan sınıflamadaki her düzeyde öğrencilerden beklenen bilişsel davranışlar belirtilmiştir. Bu davranışlar belirli bir bilgiyi bulma ve hatırlama; bilgileri bir araya getirme; yorumlama; çıkarım yapma; değerlendirme; kendi düşüncelerini yansıtmaya gibi basit veya karmaşık süreçleri içermektedir. Bununla birlikte davranışları değerlendirmeye yönelik sınıflama üç ana düzeyle ifade edilmektedir (Bozkurt vd., 2015). Bu düzeyler Tablo 4’te ifade edildiği gibidir.

Tablo 4

PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi’nde Tanımlanan Bilişsel Süreçler

	Bilgiye ulaşma · Metindeki bilgileri tarama ve bulma · İlgili metinleri arama ve seçme
	Anlama · Gerçek anlamı ifade etme
Akıcı Okuma	· Çıkarımları birleştirme ve çıkarımlar oluşturmak
	Değerlendirme ve derinlemesine düşünme

-
- Niteliği ve güvenilirliği değerlendirme
 - Metnin içeriği ve biçimi üzerine düşünme
 - Uyuşmazlıkları belirleme ve uyuşmazlıkların üstesinden gelme
-

“PISA 2018 Ulusal Ön Raporu” MEB, 2019, kaynağından uyarlanmıştır.

Değerlendirmenin en alt basamağı bilgiye ulaşma düzeyidir. Bu düzeyde öğrencilerden metin içerisinde bulunan bilgileri bulma, ayırt etme ve bilgileri bir araya getirme gibi alt bilişsel düzeyde yer alan işlemler yapması beklenmektedir. Metinde verilen bilgiler bazen açıkça verilmekte bazen ise okuru birden fazla bilgiye ulaşmaya teşvik edebilmektedir (MEB, 2019, s. 35). PISA 2018’de bu basamağa ait soruların yüzdesi %25 olarak belirlenmiştir.

Değerlendirmenin ikinci basamağı bilgileri bir araya getirme ve yorumlama düzeyidir. Bu düzeyde öğrencilerden metinde verilen bilgiler arasında ilişki kurma, problem çözme, neden-sonuç ilişkisi kurma, sınıflandırma ve örnekleme, benzerlik kurma, karşılaştırma, parça-bütün ilişkilerini anlama gibi bilişsel işlemleri yapabilmesi beklenir (Bozkurt vd., 2015). Bununla birlikte öğrenciler metindeki gerçek anlamı ifade edebilmeli ve metin hakkında ayrıntılı çıkarımlarda bulunabilmelidir (MEB, 2019, s. 35). PISA 2018’de bu basamağa ait soruların yüzdesi %45 olarak belirlenmiştir.

Değerlendirmenin en üst basamağı ise kendi düşüncelerini yansıtmaya ve değerlendirme düzeyidir. Bu düzeyde öğrenciler metni değerlendirirken yalnızca metinde verilen bilgilerden değil kendi bilgi ve deneyimlerinden de yararlanmakta ve metin hakkında yargıya varabilmektedir. Bunun yanında bireyler metinde verilen bilgilerin güvenilirliği sorgulayabilir, metnin içeriği ve biçimi üzerine derinlemesine düşünebilir, metin içindeki uyuşmazlıkları görerek bunların üstesinden gelebilirler (MEB, 2019, s. 35). PISA 2018’de bu basamağa ait soruların yüzdesi %30 olarak belirlenmiştir.

Sonuç olarak PISA Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi okuma becerisine yönelik hazırlanan soruların sınıflandırılması adına ortaya koyulmuş, esnek ve öğretim faaliyetlerine dönük sınıflamalardan biridir. Bu yönüyle öğretim faaliyetlerine yönelik yapılan bilimsel çalışmalarda kullanılabildiği alanyazın çalışmalarında görülebilmektedir (Aşıcı vd., 2012; Batur ve Alevli, 2014; Batur ve Ulutaş, 2013; Gürsakal, 2012; İnce ve Gözütok, 2017; Özcan ve Arık, 2019; Tuzlukaya, 2019). Söz konusu araştırmalarda PISA Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi’nde belirtilen düzeylerden sıklıkla yararlanıldığı görülmüştür.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, alanyazın taramaları sonucunda ulaşılan araştırmalar; Türkçe ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama sorularına yönelik araştırmalar, öğretmen ve öğrenci soruları ile ilgili araştırmalar ve PISA okuma becerileri ile ilgili okuduğunu anlama araştırmaları başlıkları altında sunulmuştur.

Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Okuduğunu Anlama Soruları ile İlgili Araştırmalar

Okuduğunu anlama sorularına yönelik alanyazın incelendiğinde üzerine en çok çalışmanın yapıldığı alanın ders kitaplarının incelenmesi olduğu görülmektedir. Bulgular çalışmadan çalışmaya küçük farklılıklar göstermekle birlikte genellikle ders kitaplarındaki soru ve etkinliklerin düşük düzeyli düşünme becerilerini hedeflediği veya soruların düzey olarak alt bilişsel basamaklara karşılık geldiği sonucuna ulaşılabilmektedir. Yapılan çalışmalardan bazılarının bulguları şu şekildedir: Akyol (2001) 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruları, soruluş amaçlarına, hazırlanış şekillerine ve cevap kaynaklarına (metin içi, metin dışı ve metinlerarası) göre incelemiştir. Araştırma sonucunda, soruların büyük bir çoğunluğunun öğrencileri ezbere yönlendirdiğini, değerlendirme, çıkarımda bulunma ve yorumlama gibi düşünme ve yargılamayı gerektiren üst düzey bilişsel sorulara ise oldukça az yer verildiğini tespit etmiştir.

Akıncı (2020) ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ndeki bilişsel süreç boyutları açısından incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla çalışmada 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde okutulan Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki dil becerileri ile ilgili kazanımlar doğrultusunda ele alınmıştır. Araştırmanın sonucunda 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki 598 etkinliğin 436'sı; 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki 494 etkinliğin 319'u; 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki 503 etkinliğin 279'u; 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki 423 etkinliğin 256'sı alt bilişsel basamaklara yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak tüm sınıf seviyelerindeki ders kitaplarında alt bilişsel düzeydeki soru sayısının üst düzeylere göre daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Altun (2021) 2020-2021 eğitim öğretim yılında kullanılmakta olan 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme sorularının PISA Okuma Becerileri Değerlendirme

Çerçevesi'nde tanımlanan yeterlik düzeylerine ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan basamaklarına göre incelemiştir. Araştırma sonucunda tema değerlendirme sorularının, hem PISA okuma becerileri yeterlik düzeylerine hem de Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan basamaklarına göre üst düzey becerileri ölçmede yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. Soruların ağırlıklı olarak çoktan seçmeli test maddesinden oluştuğu ve alt düzey becerileri ölçecek nitelikte olduğu araştırma sonuçlarında ifade edilmiştir.

Benzer (2019) 2019-2020 döneminde ortaokullarda okutulan 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki okuduğunu anlama sorularını, 2015 ve 2018 PISA Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi'nde verilen 8 düzey üzerinden incelemiştir. Araştırma sonucuna göre ders kitaplarındaki soruların yaklaşık %84'ü alt bilişsel düzeyde; %15'i orta düzeyde; %1'i ise üst düzeyde yer aldığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle Türkçe ders kitaplarındaki okuduğunu anlama sorularının en çok alt bilişsel düzeyde düzeylerinde yoğunlaştığı ve bu sonuçların 2018 yılında gerçekleştirilen PISA uygulamasında Türkiye'nin okuma becerilerinde elde ettiği sonuçlar ile uyumlu olduğu belirlenmiştir.

Bozkurt, Uzun ve Lee (2015) araştırmalarında Korece ve Türkçe ders kitaplarında yer alan okuduğunu anlama soruları ile Güney Kore ve Türkiye'nin PISA okuma becerileri alanı sonuçlarını karşılaştırmış; bu karşılaştırma sonucunda ders kitaplarının PISA sonuçlarını etkileyen faktörlerden biri olup olmadığına yönelik çıkarımda bulunmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda metin sonu soruları, PISA Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi'ne göre sınıflandırılmıştır. Araştırma sonucunda, bilgiye ulaşma-hatırlama düzeyini temsil eden soruların oranının Korece ders kitabı örnekleminde %36, Türkçe ders kitabı örnekleminde %50; bilgileri bir araya getirme-yorumlama sorularının oranının Korece ders kitaplarında %47, Türkçe ders kitaplarında %27; yansıtma-değerlendirme sorularının oranının ise Korece ders kitaplarında %17, Türkçe ders kitaplarında %23 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlardan hareketle PISA uygulamalarında ağırlıklı olarak üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen soruların yer almasının, Türkiye'deki öğrencilerin aşına olmadığı okuma etkinliklerinde düşük puanlar almasına neden olabileceği şeklinde yorumlanmıştır.

Çeçen ve Kurnaz (2015) Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf öğrenci çalışma kitaplarındaki tema sonu ölçme ve değerlendirme sorularını Bloom Taksonomisi'ne göre incelemiştir. Araştırmanın sonucunda tüm kitapların tema sonu ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde 487 soru kullanıldığı ve bu soruların 79 farklı kazanımı ölçtüğü belirlenmiştir. İncelenen tüm ders

kitaplarındaki tema değerlendirme sorularının yarısından fazlasının Bloom Taksonomisi'ne göre alt bilişsel basamaklardan biri olarak kabul edilen anlama basamağında yer aldığı ve söz konusu soruların öğrenme alanına göre önemli bir bölümünün (%56) okuma becerisi alanında olduğu tespit edilmiştir.

Diker Coşkun (2013) ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan metinleri ve metinlere ait ölçme ve değerlendirme çalışmalarını, PISA Okuma Becerileri Yeterlik Çerçevesi'nin ölçütlerine uygunluk bakımından incelemiştir. Araştırma sonucunda, ders kitapları ve öğrenci çalışma kitaplarının, üst düzey düşünme becerilerinin kullanımını gerektiren okuma becerilerini geliştirmede yetersiz olduğu, ders kitaplarında yer alan ölçme ve değerlendirme sorularının genellikle alt bilişsel düzeylere hitap ettiği ifade edilmiştir.

Durukan ve Demir (2017) 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre sınıflandırarak eleştirel düşünme becerisi ile ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmada, farklı yayınevlerinden çıkmış olan 6, 7, 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitapları incelenmiş, elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda becerilere yönelik hazırlanan etkinliklerin düzeylere göre dengeli bir dağılım göstermediği ve etkinliklerin ağırlıklı olarak taksonominin ilk iki basamağı olan hatırlama ve anlama basamaklarında yer aldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte eleştirel düşünme becerisi içerisindeki değerlendirme, analiz etme ve yaratma basamaklarına denk gelen etkinlik sayısının ise yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Eroğlu (2019) 2015 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı ve 2018 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan metin altı okuduğu anlama sorularını ve etkinliklerini Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelemiştir. Kitaplarda yer alan 428 metin altı okuduğunu anlama sorusu ve etkinliği öncelikle temalar yönünden, sonrasında ise metin türleri yönünden incelenmiştir. Son olarak iki kitap karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda incelenen soru ve etkinliklerin %93,70'inin alt düzey bilişsel becerilere yönelik olarak hazırlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada metin türlerinin ve tema konularının değişmesinin anlamlı bir farklılık yaratmadığı ifade edilmiştir.

İnce ve Gözütok (2017) Türkçe 6, 7, 8. sınıf ders kitaplarındaki okuma metinlerini PISA Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi'nde yer alan “metnin sunumu, metin formatı, metin türü, metne yaklaşımlar, metnin kullanım amaçları” ölçütlerini gözетerek

incelemiştir. Araştırma sonucunda ders kitaplarında listeler, tablolar, grafikler, şemalar vb. gibi süreksiz metin türlerinin yanı sıra PISA’da yer alan karma ve çoğul metin türlerine de rastlanılmamıştır. Ayrıca metinlerin genellikle öyküleyici türde ağırlık gösterdiği, PISA uygulamasında yer alan tartışma ve yönerge türlerindeki metinlerin de ders kitaplarında yer almadığı tespit edilmiştir.

Sallabaş ve Yılmaz (2020) araştırmalarında Türkçe ders kitaplarında bulunan 229 adet metin altı sorusunu Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre incelemiştir. Araştırma sonucunda 229 adet metin altı sorusunun yaklaşık %67’sinin alt bilişsel basamaklar olarak kabul edilen hatırlama ve anlama basamağında; %11’inin orta düzey olarak kabul edilebilen analiz basamağında; %23’ü ise üst düzey olarak kabul edilen değerlendirme ve yaratma basamağında yer aldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte araştırmada uygulama basamağına uygun soru tespit edilememiştir.

Sezgin ve Özilhan (2019) araştırmalarında 1-8. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarındaki 179 metne ait 960 anlama sorusunu Barrett Taksonomisi’ne göre incelemiş ve sınıflandırmışlardır. Araştırma sonucunda Türkçe ders kitaplarında en çok soru sayısına öyküleyici metin türünde yer verildiği, bu soruların önemli bir kısmının Barrett Taksonomisi’ne göre basit anlama (%66,8) düzeyinde yer aldığı, yeniden organize etme (%10,4), çıkarımsal anlama (%8,8), değerlendirme (%12,6) ve takdir (%1,4) basamaklarındaki sorulara ise daha az oranlarda yer verildiği görülmüştür.

Şengül (2005) araştırmasında 8. sınıflar için hazırlanmış 13 farklı ders kitabındaki 486 metnin metne hazırlık ve metin altı sorularını düzey açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda soruların, Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı’nda belirlenen hedefler ve bu hedeflere bağlı olarak öğrencilere kazandırılması düşünülen davranışların gerçekleştirilmesine yeterli düzeyde katkı sağlayamadığını ifade etmiştir. Yine alt seviyedeki bilişsel süreçleri etkin kılan bilgi ve kavrama basamaklarından daha üst düzeydeki basamaklara doğru gidildikçe soru miktarının büyük oranda azaldığı ve sorulara ait düzey dağılımlarının kitaplar arasında önemli oranlarda farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Özkaya (2020) araştırmasında 2018 Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan dil bilgisi kazanımları ile 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi sorularını Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada yapılan doküman analizi sonucunda, incelenen soruların önemli bir bölümünün (%71,90);

hatırlama (% 29,75) anlama (%19,01) ve uygulama (% 23,14) gibi alt bilişsel basamaklarda yer aldığı tespit edilmiştir. Buna karşılık, üst düzeyde düşünme becerisi gerektiren analiz, değerlendirme ve yaratma basamağındaki soruların oranı toplamda (%28,10) olarak belirlenmiştir.

Öğretmen ve Öğrenci Soruları ile İlgili Araştırmalar

Türkçe derslerinde kullanılan sorulara yönelik alanyazın incelendiğinde çalışmaların bir bölümünün öğretmen ve öğretmen adaylarının ürettikleri sorulara ve bu soruların düzeylerine odaklandığı görülmüştür. Bu araştırmalarda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sınıf içerisinde genellikle alt bilişsel düzeylerde soru sordukları sonucuna ulaşılmıştır. Sınırlı sayıdaki bazı araştırmalarda ise öğrenciler tarafından üretilen sorulara ve bu soruların öğretmen sorularından etkilenme durumları incelenmiş, öğrenciler tarafından üretilen soruların öğretmen sorularına benzer olarak alt bilişsel düzeylerde yoğunlaştığı ve öğretmen sorularından çeşitli açılardan etkilendiği tespit edilmiştir. Bu çalışmalardan elde edilen bazı sonuçlar şu şekildedir:

Arap (2015) Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecinde sordukları soruları incelemeyi amaçladığı araştırmasında 15 Türkçe öğretmeni sınıf ortamında gözlemlemiş, edebî ve bilgilendirici metin işleme süreçlerinin her bir aşamasında (metne hazırlık, okuma/anlama-dinleme/anlama) kullandıkları soru türleri “amaçlarına göre sorular” ve “cevap kaynaklarına göre sorular” olarak iki başlık altında incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf içerisinde en fazla dikkat çekme, günlük hayatla ilişkilendirme ve söz varlığını zenginleştirme amacıyla soru sorduklarını (%28); soruların yarısından fazlasını bilgilendirici metinleri işlerken kullandıklarını (%62); bu soruların edebî metinleri işlerken düşünüş gösterdiğini (%37) ve soruların %76,7’sini okuma/anlama-dinleme/anlama aşamasında, %23,3’ünü de metne hazırlık aşamasında sordukları belirlenmiştir.

Güftâ ve Zorbaz (2008) öğretmenlerin yazılı sınavlarında sordukları soruları Bloom Taksonomisi ile Pearson ve Johnson’ın metinle ilgili sorulara yönelik sınıflamasına göre incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla 36 Türkçe öğretmenin 96 yazılı sınav kâğıdı içerik çözümlemesinden yararlanarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda sınavlarda genellikle alt bilişsel düzeylere yönelik soru sorulduğu ve okuma sorularının yaklaşık %74’ünün cevaplarının metinde aynen yer aldığı tespit edilmiştir.

Benzer bir tablo ilkokul ve okul öncesi eğitimde görev öğretmenlerle yapılan araştırmalarda da ortaya konmuştur. Akyol vd. (2013) yapmış oldukları araştırmada ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin soru sormaya yönelik tercihleri ile bilgilendirici ve hikâye edici metinlere ilişkin sordukları soruların düzeylerini Barrett Taksonomisi'nden yararlanarak incelemiştir. Çalışmada 123 sınıf öğretmenine konuya ilişkin sorular sorulmuş, ardından 4. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarından bilgilendirici ve hikâye edici metinlerle ilgili öğretim sürecinde sorabilecekleri beşer adet soru yazmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin metne dayalı oluşturdukları soruların genellikle alt bilişsel düzeyde yer aldığı ve daha çok öğretmen kılavuz kitabından faydalandıklarını, nadiren kılavuz kitabı kullanmaksızın yeni sorular hazırladıklarını ifade ettikleri görülmüştür.

Samur ve Soydan (2013) okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinlikleri yaparken hangi aşamalarda soru sorma stratejisine yer verdiklerini incelemişlerdir. Bu amaçla, 21 okul öncesi öğretmenin sordukları toplam 130 soru kaydedilerek incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun metin sonrasında (%95.4), hatırlama basamağında (%80.8), kapalı uçlu (%78) ve düşük bilişsel seviyeli (%83,1) sorular sordukları belirlenmiştir.

Baysen (2006) öğretmenlerin ders esnasında sordukları soruların ve öğrencilerin bu sorulara vermiş oldukları yanıtların düzeylerini Bloom Taksonomisi'nden yararlanarak belirlemiştir. Araştırmada öğretmenlerin genellikle bilgi düzeyinde sorular sormayı tercih ettikleri ve öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların sorulan soruların düzeyi ile örtüştüğü görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin ders sırasında sordukları bazı soruların öğrenciler tarafından cevaplanmaya yönelik sorular olmadığı ve öğrencilerin öğretmenleri tarafından soru sormaya ve cevaplamaya yönelik yeterince cesaretlendirilmedikleri ifade edilmiştir.

Ayvacı ve Şahin (2009) öğretmenlerin ders esnasında sordukları sorularla hazırlamış oldukları yazılı sınav sorularını düzey açısından karşılaştırmayı amaçlamıştır. Bu amaçla 20 fen bilgisi öğretmenin sınıf içerisinde öğrencilere yönelttikleri sorular ile yazılı sorularını Bloom Taksonomisi'nden faydalanarak incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ders içerisinde genellikle alt bilişsel düzeyde, yazılı sınavlarda ise daha üst düzeylerde sorular sordukları görülmüştür. Sonuç olarak öğretmenlerin derslerde sordukları sorular ile yazılı sınavlarda sordukları sorular arasında düzey açısından bir paralellik görülmemiştir.

Şahin (2015) öğretmen sorularını tür, kalite ve sayı açısından ele alıp öğrenciler üzerindeki etkisini ölçmeyi amaçladığı çalışmasında öğretmenlerin tecrübesi, kullanılan ders kitapları ve öğretmenin aldığı ders sayısını incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin genellikle kapalı uçlu sorulara ağırlık verdikleri ancak açık uçlu soruların öğrencileri daha fazla sorgulamaya, üst düzey düşünmeye teşvik ettiğini ve öğretmen sorularının öğrencilerin soru sorma becerileri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmenler ile yapılan ve yukarıda değerlendirilen araştırmalara ek olarak gelecekte öğretmenlik görevini üstlenecek öğretmen adaylarının soru sorma becerileri inceleyen çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Örneğin Aydemir ve Çiftçi (2008) Gazi Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı son sınıf öğrencilerinden oluşan 45 kişilik bir grupla yürüttükleri çalışmada öğretmen adaylarından üç farklı metin türüne yönelik soru hazırlamaları istemiştir. Öğrencilerin yazmış oldukları sorular Bloom Taksonomisi'ne göre incelendiğinde soruların metin türü fark etmeksizin genellikle alt bilişsel düzeyde yer aldığı (%59); bu soruları sırasıyla orta (%24) ve üst düzeydeki soruların (%17) takip ettiği tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının metin türlerine dayalı soru sorma becerilerini inceleyen bir çalışma ise Eyüp (2012) tarafından yapılmıştır. Araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının farklı edebî türlerdeki metinlere yönelik hazırladıkları sorular Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmiştir. Doküman incelemesinin kullanıldığı araştırmada öğretmen adayları farklı türlere ait üç metne yönelik sorular hazırlamış, araştırma sonucunda öğretmen adaylarının metnin türü fark etmeksizin ağırlıklı olarak hatırlama ve anlama düzeyinde soru hazırladıkları belirlenmiştir.

Karaman (2018) fizik öğretmen adaylarının soru sorma becerilerinin akademik başarılarına olan etkilerini araştırmıştır. Araştırmada konular adaylara öncelikle sunuş yolu ile anlatılmış, ek olarak derste, öğrencilere soru sorma tekniklerinden ve Bloom Taksonomisi'nden bahsedilerek örnek sorular oluşturulmuş ve öğrencilerden konuya ilişkin 10 soru yazmaları istenmiştir. Daha sonra öğretmen adayları araştırmacı tarafından hazırlanan konu ile ilgili sınav yapılarak akademik başarıları ölçülmüştür. Araştırma sonucunda üst seviyede soru sorma becerisine sahip olan öğretmen adaylarının akademik olarak alt düzeyde soru soranlara göre daha başarılı olduğu gözlenmiştir. Bu yönüyle araştırma, soru üretme becerisi ile akademik başarı arasındaki pozitif yönlü ilişkiyi destekler niteliktedir.

Koray, Altunçekiç ve Yaman (2005) öğretmen adaylarının ürettikleri soruların düzey durumlarını inceledikleri araştırmada toplam 144 öğretmen adayı ile uygulama gerçekleştirmiştir. Araştırmada katılımcılardan Küresel Isınma adlı metne yönelik sorular hazırlamaları istenmiş, elde edilen sorular Bloom Taksonomisi'nin basamakları göz önüne alınarak sınıflandırılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının ürettiği oldukları soruların genellikle alt düzey düşünme becerilerini ölçer nitelikte olduğu; özellikle üst düzey düşünmeyi gerektiren analiz ve değerlendirme düzeylerinde hazırladıkları soruların sınırlı olduğu tespit edilmiştir.

Alanyazında sadece öğrenciler tarafından üretilen sorulara odaklanan araştırmalara da ulaşılmıştır. Keray ve Güden (2013) dokuzuncu sınıf öğrencilerinin soru sorma becerilerinin bilgilendirici metinlerden yararlanarak incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla farklı lise türlerinde öğrenim gören 357 öğrenciden Montaigne'nin İnsan Hâli adlı denemeye yönelik altışar soru yazmaları istenmiş, bu sorular Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrenci sorularının alt bilişsel becerilerin kullanımını gerektiren hatırlama ve anlama basamaklarında yer aldıkları tespit edilmiştir.

Çakıcı, Ürek ve Dinçer (2012) ilköğretim öğrencilerinin soru üretme becerilerini inceledikleri araştırmada öğrencilerden 'domuz gribi' ve 'karbonhidratlar' adlı iki farklı metne yönelik soru hazırlamaları istenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin metinlere yönelik ürettiği sorular ağırlıklı olarak Bloom Taksonomisi'nin en alt basamağı olan bilgi düzeyinde yer almış; uygulama, sentez ve değerlendirme düzeylerine uygun soru üretimleri oldukça sınırlı sayıda kalmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin güncel konularda (2012 yılında ortaya çıkan domuz gribi salgını) daha fazla üst düzey soru oluşturma eğiliminde oldukları görülmüştür. Buradan hareketle öğrencilerin ürettikleri soruların metin türü ve içeriğine göre düzey açısından farklılık gösterebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında öğretmen ve öğrenci sorularının bir arada değerlendirildiği hatta aralarındaki olası ilişkinin ortaya çıkarılmasına yönelik çabaların olduğu araştırmalara da ulaşılmıştır. Bu çalışmaların birinde Ateş vd. (2016) 59 öğrenci ve öğrencilerin derslerine giren üç öğretmenden elde edilen soruları incelemiştir. Bu sorular Barrett Taksonomisi'ne göre analiz edilerek düzeyleri açısından karşılaştırılmış, ek olarak öğretmenlerin soru sormaya yönelik görüşleri de alınmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ağırlıklı olarak düşük bilişsel düzeyde soru sorma eğiliminde oldukları, öğrencilerin düşünme düzeylerinin

öğretmenlerin sordukları sorulardan etkilendiği ve öğrencilerin düzey açısından öğretmen sorularının üzerine çıkamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yeşil (2008) öğretmen ve öğrencilerin ders sürecinde sordukları soruları karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmen ve öğrenci sorularının arasında nitelik olarak anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunduğu; bu soruların düzey açısından farklılık gösterdiği ve öğretmenlerin öğrencilere göre daha üst düzeyde bilişsel sorular sorduğu ortaya konmuştur. Buna ek olarak araştırmada öğretmenlerin hizmet yılları ile soru sorma becerileri arasındaki ilişki incelenmiş, öğretmenlerin hizmet yılı arttıkça nitelik ve nicelik olarak daha fazla soru sordukları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak deneyimli öğretmenlerin genellikle cevabı içerisinde bulunan sorular sormalarının bu durumla çelişkili bir sonuç ortaya çıkardığı ifade edilmiştir. Bu durum üzerinde öğretmenlerin zaman içerisinde soru sormayı bir düşünme aracından çok dikkat çekme amacıyla kullanmaları ve becerinin bilişsel yönüne karşı hassasiyetlerini kaybetmeleri neden olarak gösterilmiştir. Son olarak sınıf düzeyi ve ünite ile ilerleme değişkenlerinin öğretmen ve öğrenci soruları üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Sınıf düzeyi ve ünite ile ilerlemeye bağlı olarak üst düzey soruların artması beklenirken böyle bir sonuca ulaşılması, öğretmen ve öğrencilerin soru sorma farkındalıklarına dair soru işaretlerinin olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Son olarak öğretmen ve öğrenci sorularına yönelik alanyazın araştırmaları incelendiğinde, soru sorma becerisi eğitimi verilen öğretmen ve öğrencilerin soru düzeylerindeki değişimlerin incelendiği görülmüştür. Bu araştırmalarda soru sorma becerisi eğitimi alan öğretmen ve öğrencilerin daha üst düzey sorular sormaya başladıkları sonucu elde edilmiştir. Örneğin, Bay ve Alisinanoğlu (2012) araştırmalarında okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin sordukları soruları düzey açısından incelemiş, ardından bu öğretmenlere 12 saatten oluşan “Soru Sorma Becerisi Öğretim Programı” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğretim uygulamasından önce genellikle bilgi düzeyinde soru sordukları, öğretim sonrasında ise analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerindeki sorularda belirgin oranda artış gözlenmiştir.

Benzer sonuçlar Yılmaz ve Keray’ın (2013) araştırmasında da elde edilmiştir. Deney ve kontrol grupları ile gerçekleştirilen araştırmada ilk gruba dört haftalık soru sorma becerisi eğitimi verilmiş ikinci gruba ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırma sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlardan hareketle öğretmen ve öğrencilere soru sorma becerisine yönelik eğitim verildiğinde daha üst düzey sorular üretebildikleri ifade edilmiş ancak öğrencilere verilecek soru sorma becerisi

eğitiminin genellikle öğretmenler tarafından verildiği düşünüldüğünde, öğretmenlerin eğitimine öncelik atfedilmesinin gerektiği dile getirilmiştir.

İstanbul (2021) Türkçe öğretmeni adaylarının ürettikleri soruları düzey olarak yükseltmeyi amaçladığı çalışmasında PISA okuma becerilerinden hareketle bir soru sorma becerisi eğitimi hazırlanarak 7 hafta boyunca öğretmen adaylarına eğitim verilmiştir. Adaylara eğitim öncesi ve sonrası uygulanan başarı testlerinin yanı sıra elde edilen bulgular görüşmelerle de desteklenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının eğitim sonrasında PISA tarzı soru üretme becerilerinin arttığı ve üst düzeye yönelik soru üretimlerinde anlamlı bir artış yaşandığı tespit edilmiştir. Araştırmada yapılan görüşmeler sonucunda ise adayların, verilen eğitim sayesinde soru sorma becerisine yönelik farkındalığının arttığı ve eğitimin daha uzun süreli verilmesinin daha yararlı olacağı ifade edilmiştir.

Daha önce ifade edilen çalışmalardan farklı olarak Ünal'ın (2019) araştırmasında öğretmenlere verilen eğitimin ürettikleri soru düzeylerine yansımadağı sonucu elde edilmiştir. Fen bilgisi öğretmenlerine yönelik yürütölen “PISA Kültürü Oluşturma” etkinliğinin öğretmen soruları üzerinde bir etkisi olup olmadığını incelenen araştırmada eğitime katılan öğretmenlerle görüşmeler yapılmış, dersleri gözlemlenmiş ve yazılı sınav soruları analiz edilmiştir. Öğretmenler, eğitimden sonra PISA tarzındaki soruları tanıyabildiklerini ve sordukları soruları da bu bilinçle hazırladıklarını (yaratıcı sorular sorma, soruları düzeylerine göre sınıflandırma, farklı kaynaklardan yararlanma) ifade etmişlerdir. Ancak öğretmenlerin yazılı soruları incelendiğinde PISA tarzında değerlendirme sorularına rastlanmamıştır. Öğretmenlere bu durumun nedeni sorulduğunda ise öğrencilerin bu soruları cevaplandırmada zorlanacağı ve oldukça düşük notlar alabileceklerini düşündükleri için sınavlarında kullanmayı tercih etmediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler PISA tarzı soruları müfredat yoğunluğu gibi nedenlerle derslerinde işleyemediklerini ifade etmiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin PISA’da istenen niteliklere ilişkin farkındalık düzeylerinin artmasına rağmen ifade edilen nedenlerden dolayı eğitim ortamında değişiklik gözlenmediğı sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazındaki sınırlı sayıda araştırmada öğretmen ve öğrencilerin soru üretme becerilerini olumsuz etkileyen değişkenler üzerinde durulmuştur. Örneğin Huang, Lederman ve Cai (2017), Çin’in Zhejiang eyaletindeki ortaokul öğrencilerine uyguladıkları anket sonucunda öğrencilerin sorgulama becerilerinin yeterince gelişmediğı, bu durum üzerinde otoriteyi sorgulama yeteneklerinin ve isteklerinin zayıf olmasının etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırma sonucunda öğrencilerin büyük bir bölümü (%86) öğretmen görüşlerini, öğretmenler tarafından sorulan veya ders kitaplarında yer alan soruları öğretim otoritesi olarak kabul ettiklerini, bu nedenle bu mekanizmaları sorgulamadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmada, öğretmen otoritesine dayalı Çin eğitim kültürünün öğrencileri yalnızca sorulan soruyu cevaplamaya yönlendirdiği, bu nedenle öğrencilerin soru üretme becerileri gelişiminin bu durumdan olumsuz etkilenebileceği ifade edilmiştir.

PISA Okuma Becerileri ile İlgili Okuduğunu Anlama Araştırmaları

PISA okuma becerileri ile ilgili alanyazın araştırmaları incelendiğinde, çalışmaların genellikle PISA okuma becerileri alanında elde edilen verilere yoğunlaştığı görülmektedir. Bu araştırmalar genel olarak elde edilen sonuçların geçmiş yıllardaki sonuçlarla veya araştırmaya katılan diğer ülkelere ait sonuçlarla karşılaştırılmasına dayanmaktadır. Bu araştırmaların çoğunda Türkiye'nin 2001 yılından beri katılım gösterdiği PISA uygulamalarında beklenilenin performansı gösterememesine değinilmekte ve bu duruma neden olan etkenler incelenmektedir (Aslan, 2021; Aslantaş, 2017; Birbiri, 2014; Demirci, 2018; Gür Tekin, 2021; Karakaş, 2017; Weissbach, 2018; Yüksel, 2019). Bununla beraber okuma becerisine yönelik bazı araştırmalarda PISA Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi'nden yararlanılmaktadır (Aşıcı vd., 2012; Batur ve Ulutaş, 2013; Evci, 2021; Genç, 2020; İz, 2021; İnce, 2016; Kömürcü, 2021; Tuzlukaya, 2019). Bu araştırmalardan öğretim programlarını ele alanlar ile ülkemizdeki ulusal sınavlarla PISA uygulamaları arasında karşılaştırma yapanlardan bazıları ise şu şekildedir:

Batur ve Ulutaş (2013) 6-8. Sınıflar Türkçe Öğretimi Programı'nda yer alan okuma becerisi kazanımlarının PISA'da tanımlanan okuma düzeylerini kapsama durumları yönünden incelemiştir. Araştırma sonucunda, 2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki 51 okuma kazanımının 18'inin PISA'nın alt bilişsel basamaklarıyla örtüştüğü, 5 ve 6. düzeyler ile doğrudan örtüşebilecek kazanımların programda yer almadığı tespit edilmiştir.

İnce (2016) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı PISA Okuma Becerisi Değerlendirme Çerçevesi'ne göre incelemiştir. Araştırma sonucunda programda yer alan okuma becerisi kazanımlarının çoğunlukla PISA'nın 1, 2 ve 3. düzeylerindeki okuma yeterlikleri ile örtüştüğü tespit edilmiştir. Buna ek olarak incelenen okuma becerisi kazanımlarının

yaklaşık %33'ü 5. düzeyin; yaklaşık %20'sinin ise en üst düzey olarak kabul edilen 6. düzeyin yeterlikleriyle örtüştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Aşıcı, Baysal ve Şahenk (2012) araştırmalarında 2009 SBS (Seviye Belirleme Sınavı) soruları ile PISA 2009 okuma becerileri alanında yer alan soru tipleri karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, 2009 SBS sorularının çoğunlukla kişisel metin türünde olduğu, okuyucunun metne yaklaşımı açısından bilgiyi bir araya getirme ve yorumlama boyutunda olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca 2009 SBS sorularının PISA okuma yeterlikleri açısından genellikle 2, 3 ve 4. düzeyde yer aldığı, 5 ve 6. düzeylere karşılık gelen sorunun ise bulunmadığı tespit edilmiştir.

Tuzlukaya (2019) öğrencilerin 2015 PISA sınavı ile merkezî sınavlarda gösterdikleri düşük performans arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçladığı araştırmada 8. Sınıf Türkçe Dersi Merkezî Sınavı'nda sorulan toplam 15 soruyu incelemiştir. Araştırma sonucunda incelenen soruların tamamının cümle ve paragraflardan oluştuğu, bağımsız metin özelliği gösteren liste, grafik, tablo vb. ile ilgili hiç soru sorulmadığı ve yönerge tipinde sorulara yer verilmediği görülmüştür. Ek olarak sınavda, PISA okuma yeterliklerinden 4, 5 ve 6. düzeylere ait davranışları ölçebilecek sorulara yer verilmediği tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, verilerin toplanmasına ve verilerin analiz edilmesine yönelik bilgi ve açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Türkçe derslerinde kullanılan okuduğunu anlama soruları ile öğrenciler tarafından üretilen soruları düzey açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Nitel araştırma, sosyal ya da beşerî bir probleme bireylerin veya grupların attığı anlamları keşfetme ve anlamaya yönelik bir yaklaşımdır. Bu çerçevede araştırma yapan kişiler tümevarımsal üsluba, bireysel anlama odaklanmaya ve bir durumun karmaşıklığını yorumlamaya önem veren araştırma tarzını benimsemektedir (Creswell, 2018, s. 248).

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel bir durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç olayın derinlemesine incelenmesidir. Bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve durumdan nasıl etkilendikleri ortaya konmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 277). Creswell (2007) ise durum çalışmasını; araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlamıştır (s. 97).

Bu araştırmanın birden fazla analiz birimi içermesi nedeniyle durum çalışması türlerinden çoklu durum çalışması kullanılmıştır. Bu tür çalışmalarda ele alınan her durum kendi içinde çeşitli alt birimlere ayrılarak çalışılabilir. Çoklu durum çalışmalarında araştırmada incelenen her bir durum için üretilen veya elde edilen kanıtların aynı nitelikte ilişkilendirilebilmesi, karşılaştırılabilmesi veya sınıflanabilmesi bir başka ifadeyle aralarında bir ortaklık, bir bağ kurulabilmesi gerekmektedir (Yin, 2018, s. 124). Bu araştırmanın analiz birimlerini Türkçe ders kitaplarında yer alan metin altı soruları, öğretmenlerin sınıf içerisinde kullandıkları ve metne dayalı olarak ürettikleri sorular ve öğrenciler tarafından üretilen sorular oluşturmaktadır.

Çalışma Grubu

Bu araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin Ankara, Antalya, Ardahan, Bursa, Düzce, İstanbul, Kahramanmaraş, Trabzon ve Zonguldak illerinde bulunan 10 farklı ortaokulda yürütülmüştür. Bu okullardan 8'i il merkezlerinde diğer iki okul ise ilçe merkezlerinde yer almaktadır. Okulların bulundukları çevreye bakıldığında 3'ü düşük, 5'i orta diğer 2'si ise yüksek sosyoekonomik düzeyde yer almaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu 10 farklı ortaokulda görev yapan 17 Türkçe öğretmeni ve bu öğretmenlerden ders alan 7. sınıf seviyesindeki 197 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmaya katılım gösteren öğretmen ve öğrenciler nitel araştırmalarda başvuru amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme, örneklemin problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, 2012, s. 218). Maksimum çeşitlilik örnekleminde ilgilenilen durumu etkileyebilecek tüm özellikleri yansıttığı düşünülen bir grup seçilir ve veriler bu gruptan toplanır (Fraenkel vd., 2012, s. 236). Bu amaçla araştırmada, çalışmaya katılan öğrencilerin farklı cinsiyet, okuma düzeyleri ve sosyoekonomik çevrelerden olmasına; öğretmenlerin ise farklı cinsiyet ve mesleki deneyimlere sahip olmasına özen gösterilmiştir. Bu verilerin elde edilmesinde araştırmacı tarafından öğretmenlere gönderilen bilgi formundaki öğretmen beyanları esas alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Betimsel Bilgiler

Öğretmenlerin Özellikleri	Değişken	F
Cinsiyet	Kadın	9
	Erkek	8
Kıdem Yılı	1-5	5
	6-10	5
	11-15	5
	15 yıldan fazla	2
Okulun Bulunduğu Çevrenin	Düşük	3
Sosyoekonomik Düzeyi	Orta	7
	Yüksek	7
Öğrencilerin Okuma Düzeyi	Düşük	4
	Orta	8
	İyi	5
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	17

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 9'unun kadın, 8'inin erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri verilen aralıklarda dengeli bir dağılım göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerin hepsi eğitim fakültesi mezunudur. Sosyoekonomik düzey bakımından öğretmenlerin 3'ü düşük, 7'si orta, 7'si ise yüksek düzeyde sosyoekonomik koşulların hâkim olduğu çevredeki okullarda görev yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, 4'ü düşük, 8'i orta, 5'i iyi okuma düzeyine sahip öğrencilere eğitim verdiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 6

Araştırmaya Katılan Öğrencilere Ait Betimsel Bilgiler

Öğrencilerin Özellikleri	Değişken	F
Cinsiyet	Kız	100
	Erkek	97
Öğrencilerin Okuma Performans Düzeyleri	Düşük	24
	Orta	135
	İyi	38

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 100'ünün kız, 97'sinin ise erkek olduğu ve dengeli bir cinsiyet dağılımına sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğrenim gördüğü okul çevresinin sosyoekonomik düzeyi araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadelerine dayanarak Tablo 5'te ifade edildiği gibi kabul edilmiştir. Öğrencilerin okuma performans düzeyleri ise herhangi bir ölçme aracı ile belirlenmemiş, onlarla belirli bir süre deneyime sahip öğretmenlerin beyanları ile belirlenmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin 24'ünün düşük, 135'inin orta, 38'inin ise yüksek okuma performansı gösterdiklerini ifade etmiştir. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerine ilişkin bilgiler öğretmenler tarafından sağlanmıştır. Araştırmada 7. sınıf seviyesindeki öğrencilerle çalışılmasının temel nedenleri bu düzeydeki öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kazanmış olduğunun düşünülmesi ve PISA sınavının bu sınıf seviyesindeki öğrencilerle gerçekleştiriliyor olmasıdır.

İncelenen Dokümanlar

Araştırma kapsamında 2020- 2021 eğitim öğretim yılında okutulmak üzere hazırlanan, Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanan (MEB I) Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı (Ek 2); (MEB II) Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı (Ek 3); (Özel Yayınevi) Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Ders Kitabı (Ek 4) incelenmiştir.

Araştırmada 2020-2021 eğitim öğretim yılında 7. sınıf Türkçe ders kitabı olarak kullanılmakta olan üç farklı ders kitabındaki toplam 64 okuma metnine ait 388 metin altı okuduğunu anlama sorusu incelenmiştir. Araştırmada serbest okuma metinleri herhangi bir metin altı sorusu içermediğinden, dinleme metinleri ise ders kitaplarında yer almadığından ve okuma becerisinin gelişimine yönelik bir amaç gütmendiğinden çalışma kapsamı dışında tutulmuştur. Araştırmada incelenen okuma metinlerine ait bilgiler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Araştırma Kapsamında İncelenen Okuma Metinleri (MEB I)

Kodu	Metnin Adı	Metnin Sunumu	Metin Formatı	Metin Türü	Metnin Kullanım Amaçları
M1	Bir Dünya Düşünürüm	Basılı Metin	Sürekli Metin	Şiir	Eğitsel Metin

M2	Çiçek Dürbünü	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleyici Metin	Eğitsel Metin
M3	Ana İhsiz Kalınca	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleyici Metin	Eğitsel Metin
M4	Atatürk'ü Gördüm Düşümde	Basılı Metin	Sürekli Metin	Şiir	Eğitsel Metin
M5	Mürefteci Kadınlar ve Emin Astsubay	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleyici Metin	Eğitsel Metin
M6	Sığırtmaç Mustafa'nın Öyküsü	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleyici Metin	Eğitsel Metin
M7	Okumanın İşlevi	Basılı Metin	Sürekli Metin	Bilgilendirici Metin	Eğitsel Metin
M8	Kitaplarla Kurulan Dostluk	Basılı Metin	Sürekli Metin	Şiir	Eğitsel Metin
M9	Okumak Düşünmek İçindir	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleyici Metin	Eğitsel Metin
M10	Tahta Bisiklet	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleyici Metin	Eğitsel Metin
M11	Kaplumbağayla İki Ördek	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleyici Metin	Eğitsel Metin
M12	Kızgın Bir Lira	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleyici Metin	Eğitsel Metin
M13	Adını Göklere Yazdıran Çocuk	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleyici Metin	Eğitsel Metin
M14	Başarıya Gitmek Mi, Başarıyı Çekmek Mi?	Basılı Metin	Sürekli Metin	Bilgilendirici Metin	Eğitsel Metin
M15	A Harfi	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleyici Metin	Eğitsel Metin
M16	Yusuçuk	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleyici Metin	Eğitsel Metin
M17	Karagöz Nedir?	Basılı Metin	Sürekli Metin	Bilgilendirici Metin	Eğitsel Metin
M18	Anadolu'da Kilim Demek	Basılı Metin	Sürekli Metin	Bilgilendirici Metin	Eğitsel Metin
M19	İki Tekerlekli Özgürlük	Basılı Metin	Sürekli Metin	Bilgilendirici Metin	Eğitsel Metin
M20	Futbolcu Olmaya Karar Vermiştim	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleyici Metin	Eğitsel Metin
M21	Karlı Dağların Arkadaşı Ol	Basılı Metin	Sürekli Metin	Bilgilendirici Metin	Eğitsel Metin
M22	Âşık Veysel Şatıroğlu	Basılı Metin	Sürekli Metin	Bilgilendirici Metin	Eğitsel Metin
M23	Geleneksel Türk Sanatlarından Ebru	Basılı Metin	Sürekli Metin	Bilgilendirici Metin	Eğitsel Metin
M24	Ağaçtan Oyma Su Tası	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleyici Metin	Eğitsel Metin

Tablo 8

Araştırma Kapsamında İncelenen Okuma Metinleri (MEB II)

Kodu	Metnin Adı	Metnin Sunumu	Metin Formatı	Metin Türü	Metnin Kullanım Amaçları
M1	Arıların İlhamı	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleyici Metin	Eğitsel Metin
M2	Munise	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleyici Metin	Eğitsel Metin
M3	Dostluk	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleyici Metin	Eğitsel Metin

M4	Vatan Destanı	Basılı Metin	Sürekli Metin	Şiir	Eğitsel Metin
M5	Ordular! İlk Hedefiniz...	Basılı Metin	Sürekli Metin	Bilgilendirici Metin	Eğitsel Metin
M6	Öğretmeninizden Af Dileyeceksiniz	Basılı Metin	Sürekli Metin	Bilgilendirici Metin	Eğitsel Metin
M7	Barış Manço	Basılı Metin	Sürekli Metin	Bilgilendirici Metin	Eğitsel Metin
M8	Sol Ayağım	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleyici Metin	Eğitsel Metin
M9	İnsanlarla Geçinme Sanatı	Basılı Metin	Sürekli Metin	Bilgilendirici Metin	Eğitsel Metin
M10	Naim Süleymanoğlu	Basılı Metin	Sürekli Metin	Bilgilendirici Metin	Eğitsel Metin
M11	Türk Mutfak Kültüründe Kahve	Basılı Metin	Sürekli Metin	Bilgilendirici Metin	Eğitsel Metin
M12	Ben, Mimar Sinan	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleyici Metin	Eğitsel Metin
M13	Türkiye'm, Anayurdum, Sebebim, Çarem	Basılı Metin	Sürekli Metin	Şiir	Eğitsel Metin
M14	Piri Reis	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleyici Metin	Eğitsel Metin
M15	2100'de Yaşamdan Bir Gün	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleyici Metin	Eğitsel Metin
M16	Yeni Dünya	Basılı Metin	Sürekli Metin	Bilgilendirici Metin	Eğitsel Metin
M17	Okumak Deyince	Basılı Metin	Sürekli Metin	Bilgilendirici Metin	Eğitsel Metin
M18	Divanu Lügati-t Türk'ün Bulunuş Hikâyesi	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleyici Metin	Eğitsel Metin
M19	Okumak Ayrıcalıktır, Herkes Okuyamaz	Basılı Metin	Sürekli Metin	Bilgilendirici Metin	Eğitsel Metin
M20	İlk Kar	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleyici Metin	Eğitsel Metin
M21	Bu Sabah Hava Berrak	Basılı Metin	Sürekli Metin	Şiir	Eğitsel Metin
M22	Lavanta Kokulu Köy	Basılı Metin	Sürekli Metin	Bilgilendirici Metin	Eğitsel Metin
M23	İstanbul	Basılı Metin	Sürekli Metin	Şiir	Eğitsel Metin
M24	Akşehir'de Bir Fil	Basılı Metin	Sürekli Metin	Şiir	Eğitsel Metin
M25	Moena Türk Köyü	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleyici Metin	Eğitsel Metin

Tablo 9

Araştırma Kapsamında İncelenen Okuma Metinleri (Özel Yayınevi)

Kodu	Metnin Adı	Metnin Sunumu	Metin Formatı	Metin Türü	Metnin Kullanım Amaçları
M1	Karanfiller ve Domates Suyu	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleyici Metin	Eğitsel Metin
M2	Ninenin Kitabı	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleyici Metin	Eğitsel Metin
M3	Atatürk ve Anıları	Basılı Metin	Sürekli Metin	Bilgilendirici Metin	Eğitsel Metin
M4	Yıkmak Kolay	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleyici Metin	Eğitsel Metin
M5	İstiklâl Marşı'nın Kabulü	Basılı Metin	Sürekli Metin	Bilgilendirici Metin	Eğitsel Metin
M6	Büyük Mimar Koca Sinan	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleyici Metin	Eğitsel Metin
M7	Küçük Yunus	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleyici Metin	Eğitsel Metin
M8	Son Leylek	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleyici Metin	Eğitsel Metin
M9	Anadolu Davulu	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleyici Metin	Eğitsel Metin
M10	Karagöz ile Hacivat	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleyici Metin	Eğitsel Metin
M11	Bazı İnsanlar	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleyici Metin	Eğitsel Metin
M12	Karamsar ve İyimser Bakış	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleyici Metin	Eğitsel Metin

	Açısı				
M13	Ampulün İlk Yanışı	Basılı Metin	Sürekli Metin	Öyküleyici Metin	Eğitsel Metin
M14	İbni Sina	Basılı Metin	Sürekli Metin	Bilgilendirici Metin	Eğitsel Metin
M15	Islıkla Haberleşenler	Basılı Metin	Sürekli Metin	Bilgilendirici Metin	Eğitsel Metin

Araştırma kapsamında incelenen metin altı sorular her bir ders kitabı için üç farklı elektronik klasöre kaydedilmiştir. Daha sonra bu sorular doküman analizinden yararlanarak incelenmiştir. Elde edilen sorular PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi'nde belirtilen yeterlik düzeyleri ve bu düzeylere ait kodlar gözetilerek sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma yapılırken soruların düzeylerde belirtilen niteliklerin hangisine uygun yazılmış olduğuna, ait olduğu metin de göz önüne alınarak dikkat edilmiş ve her soru yalnızca bir düzeyin bir kodunda yer almıştır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Toplama Formu

Araştırmaya katılan bazı katılımcılar dijital ortamda hazırlanan veri toplama formlarını doldurmuştur. Ulaşılabilir durumda olan diğer katılımcılara ise formlar basılı şekilde verilmiş ve bu formlar doldurularak araştırmacıya teslim edilmiştir. Bu formda öğretmenlere yönelik cinsiyet, kıdem yılı, mezun olunan fakülte gibi bilgilerin yanı sıra sınıf mevcudu, okulun genel sosyoekonomik durumu ve öğrencilerin genel okuma başarı düzeyi hakkında bilgi almaya yönelik sorulara yer verilmiştir. Araştırmada gönüllü olarak çalışmaya katılmak isteyen öğretmenlerle çalışılmıştır. Öğretmenleri tanımaya yönelik hazırlanan Kişisel Bilgi Toplama Formu Ek 5'te verilmiştir.

Öğretmen Dönem İçi Soru Toplama Formu

Araştırmada, katılımcı öğretmenlerden Aralık 2020 - Mayıs 2021 tarihleri arasında Türkçe derslerinde öğrencilere yönelttikleri okuduğunu anlama sorularını not etmeleri istenmiştir. Bu amaçla öğretmenlere dönem içindeki sorularını not etmeleri için Dönem İçi Soru Toplama Formu gönderilmiştir. Formlar, öğretmenlerin tümüne elektronik ortamda gönderilmiş ve Mayıs 2021 sonunda aynı şekilde toplanmıştır. Ancak bazı öğretmenler dönem içinde sordukları soruları formlara kaydederken bazıları soruları anlık olarak WhatsApp uygulaması üzerinden araştırmacıya iletmışlerdir. Bu sorular ise araştırmacı

tarafından formlara kaydedilmiştir. Toplanan sorular öğretmenler için açılmış elektronik dosyalara kayıt edilmiştir. Kaydedilen sorular araştırmacı tarafından PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi'nde belirtilen düzeyler çerçevesinde sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma yapılırken soruların düzeylere göre belirtilen niteliklerin hangisine uygun yazılmış olduğuna dikkat edilmiş ve her soru yalnızca bir düzeyin bir kodunda yer almıştır. Daha sonra sorular bir alan uzmanı tarafından daha aynı analize tâbi tutulmuştur. Son olarak soruların düzeyleri kendi içindeki ve kitaplar arasındaki oranları belirlenerek yorumlanmıştır. Öğretmenlere gönderilen Dönem İçi Soru Toplama Formu Ek 6'da verilmiştir.

Öğretmen Soru Toplama Formu

Çalışma kapsamında 2021 Mayıs ayı sonunda araştırmacı tarafından katılımcı öğretmenlere uluslararası PIRLS sınavında kullanılmış Düşman Pastası adlı metin gönderilmiştir. Öğretmenlerden bu metne yönelik belirli sayıda soru yazmaları istenmiş, veriler elektronik ve basılı olarak iki farklı şekilde toplanmıştır. Öğretmenlerden toplanan sorular kendi adlarına açılmış olan elektronik dosyalara kaydedilmiş daha sonra PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi'nde tanımlanan düzeyler göz önüne alınarak sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma yapılırken soruların birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü düzeylerde belirtilen niteliklerin hangisine uygun yazılmış olduğuna dikkat edilmiş ve her soru yalnızca bir düzeyde kodlanmıştır. Öğretmenlere gönderilen Öğretmen Soru Toplama Formu Ek 7'de verilmiştir.

Öğrenci Soru Toplama Formu

Araştırma kapsamında 197 öğrenciye 2021 Mayıs ayı sonunda daha önce uluslararası PIRLS sınavında kullanılmış olan Düşman Pastası adlı metin öğretmenleri aracılığıyla gönderilmiştir. Öğrencilerden formda ayrılan alana belirli sayıda metne yönelik okuduğunu anlama sorusu yazmaları istenmiş, veriler öğretmenler tarafından elektronik ve basılı olarak iki farklı şekilde araştırmacıya gönderilmiştir. Öğrencilerden elde edilen sorular aynı metne yönelik öğretmenleri tarafından yazılmış sorularda olduğu gibi düzenlenip değerlendirilmek üzere kaydedilmiştir. Daha sonra bu sorular PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi'nde belirtilen düzeyler göz önüne alınarak sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma yapılırken soruların düzeylerde belirtilen niteliklerin

hangisine uygun yazılmış olduğuna dikkat edilmiş ve her soru yalnızca bir düzeyde kodlanmıştır. Öğrencilere gönderilen Öğrenci Soru Toplama Formu Ek 8’de verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmanın verilerini ders kitaplarında yer alan metin altı sorular (MEB I, MEB II, Özel Yayınevi), öğretmenlerin sınıf içi soruları, öğretmenlerin metne yönelik ürettikleri sorular ve öğrencilerin metne yönelik ürettikleri sorular oluşturmaktadır. Araştırmanın öğretmenlerden ve öğrencilerden toplanan verileri elektronik ve basılı ortamlarda iletilen formlardan elde edilmiştir. Araştırmada ilk olarak öğretmenleri daha iyi betimleyebilmek amacıyla Kişisel Bilgi Toplama Formu (Ek-5) uygulanmıştır. Formdan elde edilen verilerden hareketle öğretmenler süreç hakkında araştırmacı tarafından bilgilendirilmiştir. Daha sonra araştırmaya katılan öğretmenlerden yaklaşık bir dönem süresince Türkçe derslerinde sordukları okuduğunu anlama sorularını kaydedip elektronik veya basılı ortamda araştırmacıya göndermesi istenmiştir. Son olarak öğretmenlere 7. sınıf öğrencileriyle birlikte uygulama yapmaları amacıyla Düşman Pastası metni ve metne yönelik soruların yazılacağı formlar gönderilmiş ve araştırma verileri elde edilmiştir.

Araştırmanın bir diğer inceleme alanı ise ders kitaplarında yer alan metin altı sorularıdır. Bu sorular doküman analiziyle toplanmıştır. Doküman analizi, nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan veri toplama tekniklerinden biri olup araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Araştırma için hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabileceği araştırma problemi ile yakından ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 187). Bu amaçla öncelikle 2020-2021 eğitim öğretim yılında kullanılmakta olan ders kitapları EBA (Eğitim Bilişim Ağı) üzerinden elektronik ortamda indirilmiştir. Daha sonra araştırmaya katılan öğretmenlerin hangi ders kitabından yararlandıkları tespit edilerek yalnızca söz konusu kitaplar araştırma kapsamına alınmıştır.

Ders kitaplarında farklı amaçlar doğrultusunda metne yönelik hazırlanan farklı soru tipleri bulunmaktadır. Bu sorular metne hazırlık soruları, metin altı sorular, metne yönelik etkinlik soruları ve tema değerlendirme soruları olarak sınıflandırılabilir. Metne hazırlık soruları genellikle öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek ve konuyu sezdirmek için hazırlanan sorulardır bu nedenle okuduğunu anlama sorularından ayrılırlar. Metne yönelik hazırlanan etkinliklerde ise yazma ve konuşma gibi becerilere veya dil bilgisi yapılarına yönelik sorular yer almaktadır. Tema değerlendirme soruları doğrudan metni anlamaya

hizmet etmediğinden çalışma kapsamına alınmamıştır. Sonuç olarak metni anlama, pekiştirme ve içselleştirme gibi işlevleri ağırlıklı olarak metin altı sorular yürütmektedir. Bu nedenle araştırmada doğrudan okunan metni anlamaya yönelik hazırlanması nedeniyle yalnızca metin altı sorular incelenmiş, metne hazırlık soruları, tema değerlendirme soruları ve doğrudan metinle ilgili olmayan yönerge tipi sorular araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

Bu araştırmada, elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Nitel araştırmalarda veri çözümlemede kullanılan içerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 84).

Bu araştırmada elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmadan önce araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından ayrı ayrı sınıflandırılmıştır. Araştırma verileri analiz edilirken elde edilen verilerin daha basit ve düzenli ifade edilebilmesi için araştırmacı tarafından bazı kısaltmalar oluşturulmuştur. Oluşturulan kısaltmaların açılımı şu şekildedir:

Ders kitaplarından elde edilen veriler incelenirken kitaplar “K”, metinler “M”, sorular ise “S” harfleriyle kısaltılmıştır. Örneğin birinci kitabın birinci metninin birinci sorusu “K1M1S1” şeklinde kodlanmıştır. Öğretmen soruları incelenirken öğretmenler “ÖT”, sınıf içi soruları “SS”, metinden hareketle hazırlanan sorular “MS” gösterilmiştir. Onuncu öğretmenin sınıf içinde kendisinin üretip sorduğu soruların sekizincisi ÖT10SS8 şeklinde kısaltılırken, on yedinci öğretmenin metinden hareketle ürettiği beşinci soru ÖT17MS5 biçiminde kısaltılmıştır. Öğrenci soruları incelenirken ise öğrenciler için “ÖN” kısaltması, sorular için de “S” kısaltması kullanılmıştır. On ikinci öğretmenin üçüncü öğrencisinin dördüncü sorusu ÖT12ÖN3S4 biçiminde kısaltılarak sunulmuştur.

Bu araştırmada elde edilen tüm veriler PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi’nde tanımlanan yeterlik düzeylerinden yararlanılarak analiz edilmiştir. Bu düzeylerin ABİDE ve PIRLS uygulamalarında kullanılan değerlendirme çerçeveleriyle benzer olduğu görülmüştür. Ancak PISA sınavının ülkemizde uzun yıllardır yapılıyor olması, sınavın incelenen sınıf düzeyinde gerçekleştirilmesi ve bu konuda yapılan alanyazın araştırmalarının daha fazla olması nedeniyle araştırmada PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi’nin kullanılması uygun görülmüştür.

Ardından çerçevede belirtilen düzeylerin içerdiği yeterliklerden, alanyazın araştırmalarından ve elde edilen verilerden yola çıkarak araştırmacı tarafından bu

düzeyle ait kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan tablo Ek 9’da verilmiştir. Bu kodlar, farklı durumlarda arttırılabilir veya azaltılabilir. Hazırlanan bu kodlar ve kodlara ait soru örnekleri Tablo 10’da ifade edilmiştir.

Tablo 10

Bilgiyi Hatırlama Temasına Ait Kodlar ve Soru Örnekleri

Tema	Kod	Soru
Bilgiyi Hatırlama (Temel Düzey)	Metindeki olay, yer, zaman ve karakterlerle ilgili açıkça verilmiş bilgiyi sorgulayan “Ne, Nasıl, Niçin, Ne zaman, Nerede, Kim” gibi sorulara yanıt verir.	- Hikâyedeki kahraman neden ağlamaktadır? - Babası neden Tom’dan Jeremy’e iyi davranmasını istedi? - Tom niçin Jeremy’den hiç hoşlanmamıştır?
	Metinde verilmiş olayların sırasını belirler veya bunları bir amaç doğrultusunda sıralar.	Hikâyedeki olaylar sırasıyla nasıl gelişmiştir? Anlatınız.
	Tanımı verilen kelime veya kelime grubunu metinden bulur.	Metne göre orta oyunu nedir?
	Bir görevi tamamlamak için (bir tabloyu doldurmak, bir soruyu cevaplamak) metindeki ilgili bilgileri seçer.	- Tom ve Jeremy ilk buluştukları gün neler yaptılar? - Metnin ana kahramanının fiziksel özellikleri nelerdir?
	Metinde açıkça ifade edilen ana fikri- duyguyu belirler.	Şiirin ana duygusu nedir?
	Metinde açıkça ifade edilen konuyu belirler.	- Metnin konusu nedir? - Metinde neler anlatılmaktadır?
	Kahramanın açıkça verilmiş olan karakter özelliklerini, amaç veya niyetlerini belirler	Tom’un babası pastayı güzel yaparak neyi amaçlamış olabilir?

Tablo 10’da ifade edildiği gibi temel düzey olarak bilinen bilgiyi hatırlama temasında metinde açıkça verilen bilgilerin bulunması istenir. Bu aşamada öğrencilerden verilen bilgilere ilişkin herhangi bir yorum veya çıkarım yapması beklenmez. Bu temadaki soruların cevapları genellikle metnin içerisinde bir veya birkaç kelime ya da cümle hâlinde açıkça yer alır. Öğrenciden metnin tamamına değil bir veya birkaç bölümüne odaklanarak istenilen bilgiyi bulması/hatırlaması beklenir. Örneğin metnin ana fikri veya duygusu açıkça verilmişse herhangi bir akıl yürütme işlemi gerektirmedikinden bu düzeyde yer almaktadır.

Tablo 11

Basit Çıkarımlara Dayalı Anlama Temasına Ait Kodlar ve Soru Örnekleri

Tema	Kod	Soru
Basit Çıkarımlara Dayalı Anlama (Orta Düzey)	Metnin bir bölümünden hareketle yardımcı fikri/ duyguyu çıkarım yoluyla bulur.	Yazar bu metinde bizlere ne anlatmak istemiştir?
	Tepki ve davranışlarından hareketle karakterlerin anlık duygu ve düşüncelerini çıkarım yoluyla belirler.	- Sizce Kaoru kuyruklu yıldızları keşsettikten sonra neler hissetmiş olabilir? - Sizce Tom'un babası pastanın tarifini Tom'dan gizlemeyi düşünmüştür?
	Metnin bir bölümünden hareketle temel sebep-sonuç ilişkilerini çıkarıma dayalı olarak açıklar.	- Tom'un babası pastanın tarifini neden sır gibi saklıyor? - Mustafa'nın annesi neden eve üzgün gelmiş olabilir?
	Kelime ve kelime gruplarının metinde kazandığı anlamı bağlamdan yararlanarak açıklar.	- Tom'un "En iyi düşmanımı kaybettim." sözünden ne anlıyorsunuz? - Şiirde "vatan siz" söz grubu ile anlatılmak istenen nedir?
	Metnin sınırlı bir bölümünde verilen bilgileri sıralayarak, karşılaştırarak, sınıflandırarak basit çıkarımlarda bulunur.	Düşman Pastası'nın özellikleri nelerdir?
	Metnin sınırlı bir bölümünde verilen bilgilerle ön bilgilerini karşılaştırma veya bunlara dayalı çıkarım yapar.	Sizce kahraman yaşadığı köy nasıl bir yere benzemektedir?
	Metindeki yer alan kahramanlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları çıkarımlara dayalı olarak açıklar.	- Jeremy ve Tom'un ortak özellikleri nelerdir? - Anıların ve insanların davranışlarını arasındaki farklar nelerdir?
	Metnin sınırlı bir bölümünden hareketle mantıklı tahminlerde bulunur.	Düşman Pastası'nın tadı kötü olsaydı olaylar nasıl gelişirdi?
	Metnin bir veya birkaç cümlelik bölümünden hareketle kişi veya kişilerin karakter özellikleri hakkında çıkarımda bulunur.	Tom'un babasının lezzetli bir pasta yapması onun arkadaşlıkla ilgili düşünceleri hakkında bizlere nasıl ipucu vermektedir?

Tablo 11'de ifade görüldüğü gibi basit çıkarımlara dayalı anlama temasında okuyucunun metnin sınırlı bir bölümünde ifade edilen bilgileri anlayarak bu bilgileri bir araya getirmesi, karşılaştırması ve ön bilgileri ile ilişkilendirerek mantıklı çıkarım ve tahminlerde bulunması gerekmektedir. Bu temada okuyucudan metnin geneline odaklanmasından ziyade daha küçük birimlerini kullanarak soruları cevaplaması beklenir. Bu aşamada bireyler olaylar arasındaki neden sonuç ilişkilerini karar, benzerlik ve farklılıkları belirler ve olaylara dayalı çıkarımlarda bulunur.

Tablo 12

Üst Düzey Çıkarım ve Yorumlamaya Dayalı Anlama Temasına Ait Kodlar ve Soru Örnekleri

Tema	Kod	Soru
Üst Düzey Çıkarım ve Yorumlamaya Dayalı Anlama (Orta Düzey)	Metindeki karakterlerin metnin geneline hâkim davranışlarına alternatifler önerir.	Siz Tom'un babasının yerinde olsaydınız düşmanlığı bitirmek için ne yapardınız?
	Metin içi ve metin dışı bilgileri bir araya getirip ilişkilendirerek ve bütünleştirerek metinden sonuç çıkarır, ana fikri bulur, genellemeler yapar.	Sizce metinde asıl anlatılmak istenen nedir?
	Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirleyip gerekçelendirerek açıklar.	- Siz bu metne bir başlık koyacak olsanız ne olurdu? - Siz Tom'un yerinde olsanız Jeremy'nin pastayı yemesine izin verir miydiniz?
	Metnin geneline hâkim bir konu veya olayla ilgili kendi yaşantısından/ön bilgilerinden hareketle örnekler vererek çıkarımlarda bulunur veya yorum yapar.	- Sizin de önyargılı davrandığınız durumlar olur mu? Bu metinden sonra fikriniz değişti mi? - Sizce kültürel farklılıklardan doğabilecek sorunlar nelerdir?
	Gündelik hayatla/gerçek dünyayla ilişki kurarak metinde ele alınan problem(ler)e özgün çözüm(ler) üretir.	Sığırtmaç Mustafa'nın yerinde siz olsanız Atatürk ile neler konuşturdunuz?
	Metnin genelinden hareketle kahramanların karakter özellikleri ile amaç ve niyetleri hakkında çıkarımda bulunur.	Kahramanımız Tom'un Jeremy Ross hakkındaki düşünceleri nasıl bir kişiliğe sahip olduğunu gösterir?
	Metnin genelinde sunulan bilgileri kullanarak çıkarımlarda bulunur veya yorum yapar.	Çiçek Dürbünü'nden baktığınızda neleri görmek isterdiniz? Neden?

Tablo 12'de ifade edildiği gibi üst düzey çıkarım ve yorumlamaya dayalı anlama temasında okuyuculardan metnin yalnızca belirli bir bölümüne değil geneline hâkim olmaları beklenir. Kimi metinlerde açıkça verilen bilgilerin yanı sıra örtük mesajlar veya yoruma açık ifadeler / düşünceler bulunabilmektedir. Bu gibi metinlerde okuyuculardan metinde verilen bilgileri ön bilgileri ve yaşantılarıyla tamamlamaları, bütünleştirmeleri ve bunlardan hareketle üst düzey yorum ve çıkarımlarda bulunmaları beklenir. Bu aşamada bireyler metnin geneline hâkim bir konu veya olayla ilgili kendi yaşantısından/ön bilgilerinden hareketle örnekler vererek çıkarımlarda bulunur veya yorum yapar.

Tablo 13

Değerlendirme, Eleştirme ve Derinlemesine Düşünme Temasına Ait Kodlar ve Soru Örnekleri

Tema	Kod	Soru
Değerlendirme, Eleştirme ve Derinlemesine Düşünme (Üst Düzey)	Yazarın amacını, niyetini, düşüncelerini ve konuya bakış açısını analiz edip değerlendirir, eleştirir.	- Sizce şair hangi duygular içerisinde bu şiiri yazmıştır? - Yazarın okumaya olan bakış açısını nasıl buldunuz? Açıklayınız.
	Diğer metinlerle okunan metnin karakterleri, konuları, temaları ana fikirleri vb. açısından karşılaştırarak eleştirir, değerlendirir.	“Türkiye’ m, Anayurdum, Sebebim, Çarem” şiirini daha önce okumuş olduğunuz “Vatan Destanı” şiiriyle verdiği mesajlar bakımından karşılaştırınız.
	Metindeki bilgilerin sunuluş şekli ve sırasını (metin yapısı, organizasyonu) değerlendirir, eleştirel bir bakış açısıyla alternatifler üretir.	- Metindeki ana fikir kullanılarak başka bir hikâye yazılabilir mi? Bu hikâye nasıl olabilir? - Şiirin en beğendiğiniz bölümü hangisidir? Neden?
	Okuduğu metindeki dil kullanımını; kelime, kelime grubu, atasözü ve deyimlerin anlatıma katkısını değerlendirir, eleştirir.	- Yazarın üslubunu nasıl buldunuz? - Şiirdeki dil ve anlatımı nasıl buldunuz? Değerlendiriniz.
	Metnin mesajını gündelik yaşam ve deneyimleriyle ilişkilendirerek değerlendirir ve eleştirir.	Sizce metindeki gibi bir dünya yaratılabilir mi? Nasıl?
	Birden fazla görüş ve kriteri göz önünde bulundurarak metnin mesajına yönelik eleştirel bir değerlendirme yapar.	Düşmanlarımıza pasta yapmak için bu kadar uğraşmanız mantıklı mıdır?

Tablo 13’te ifade edildiği gibi değerlendirme, eleştirme ve derinlemesine düşünme temasında okuyuculardan eleştirel bir bakış açısıyla metne yaklaşması, metne ve yazara ilişkin değerlendirmeler yapması beklenir. Okuyucuların değerlendirmelerinde metin dışı bir ölçüt listesine ek olarak ön bilgileri, geçmiş yaşantıları ve kişisel düşünceleri de etkili olabilir. Hatta birden fazla metne yönelik karşılaştırmalar ve değerlendirmeler yapabilir.

Araştırmada elde edilen veriler içerisinde bazı sorular çeşitli nedenlerden dolayı herhangi bir tema veya kod altında sınıflanamamıştır. Bu sorulara ilişkin örnekler ve nedenleri Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14’te görüldüğü gibi araştırma verilerinde öğretmen ve öğrencilerin metne yönelik hazırladıkları bazı soruların metnin anlamaya yönelik sorular olmadığı görülmüştür. Bu tip sorular metin okunmadan da cevaplanabilen veya metinden bağımsız sorulardır. Yine öğretmen ve öğrenci soruları içerisinde okuduğunu anlama becerisini ölçmeyi hedeflemeyen sorularla karşılaşmıştır. Metnin yazarı, metnin türü veya anlatıcısına yönelik sorulan bu soru tipi de araştırma kapsamına alınmamıştır.

Tablo 14

Herhangi Bir Tema veya Kod Altında Sınıflanamayan Sorular

Herhangi Bir Tema veya Kod Altında Sınıflanamama Nedenleri	Sorular
Metnin anlaşılabilmesi	Sizce lezzetli bir pasta insanları nasıl birleştirebilir? Düşmanlarınızın en iyi arkadaşlarınız olabileceğini hiç düşündünüz mü? Metni okumadan önce Düşman Pastası ile ilgili neler düşündünüz? İyi arkadaş nedir? Düşman kimlere denir?
Yönerge tipi sorular	Metinde anlatılmak istenen düşüncüyü bir atasözü ile açıklayınız.
Soruların okuduğunu anlamayı ölçmemesi	Bu metin hangi tür anlatıcı ağzından anlatılmıştır? Metnin yazarı kimdir? Metnin türü nedir?
Düzeyi cevaba göre değişebilen sorular	Tom'un Jeremy ile ilgili düşüncelerinin değişmesinin nedeni ne olabilir?
Evet / Hayır Soruları	Jeremy aslında kötü biri midir? Düşmanlarınızın hayatınızdan çıkmasını ister miydiniz?

Tablo 14'te görüldüğü gibi araştırma kapsamında toplanan bazı sorular çeşitli nedenlerden dolayı herhangi bir tema veya kod altında sınıflanamamıştır. Bu nedenlerden ilki metnin anlaşılabilmesidir. Öğretmenler ve öğrenciler tarafından metne dayalı olarak üretilen bazı sorular, metni anlamaya yönelik üretilmemeleri nedeniyle herhangi bir tema veya kod altında sınıflandırılmamıştır.

Araştırma kapsamına alınmayan soru tiplerinden bir diğeri yönerge sorularıdır. Öğrencileri metni anlamaktan ziyade metne yönelik görevleri yerine getirmeleri için sorulan yönerge soruları okuduğunu anlama becerisini ölçmediğinden herhangi bir tema veya kod altında sınıflanmamıştır.

Araştırmada toplanan bazı soruların düzeyleri ise verilen cevaba göre değişebilmektedir. Bu tip sorulara metinde açıkça verilen bir bilgi kullanılarak cevap verildiğinde soru, temel düzey olarak ifade edilen bilgiyi hatırlama temasında yer almalıdır. Bununla birlikte metinde açıkça yer almayan bir bilgiden hareketle, yorum ve çıkarımda bulunarak daha derinlikli bir cevap verildiğinde aynı soru orta düzey olarak ifade edilen üst düzey çıkarım

ve yorumlamaya dayalı anlama temasında yer alacaktır. Bu araştırma verilerinde yalnızca sorular incelendiğinden bu tip sorulara ilişkin bir sınıflama yapılmamıştır.

Sınıflaması yapılamayan bir diğer soru tipi ise evet / hayır sorularıdır. Bu tip soruların cevapları metin içerisinden doğrudan bulunabileceği gibi yorum ve çıkarıma dayalı olarak da elde edilebilmektedir. Ancak soruların soruluş biçimi okuyucuya evet hayır şeklinde kısa cevaplar verme seçeneğini de sunmaktadır. Bu tip sorulara verilen cevaplar, sorunun sınıflanmasında belirleyici olacağından soru düzeylerine ilişkin net bir sınıflama yapılamamıştır.

Araştırma kapsamında toplanan tüm verilerin belirtilen düzeylere dağılımları belirlenip kendi içinde değerlendirilmiştir. Sonrasında ders kitapları, öğretmen ve öğrenci soruları arasında anlamlı oranlar arasında bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Z ve P değerleri hesaplanarak yorumlanmıştır. Bu değerler her ne kadar nicel veriler gibi gözükse de araştırmada elde edilen nitel verilerin yüzde ve frekans değerleri üzerinden hesaplanmış ve istatistiksel olarak ifade edilmiştir.

Nitel Araştırmalarda Geçerlik ve Güvenirliğe Yönelik Alınan Tedbirler

Bu araştırmada elde edilen veriler önce araştırmacı tarafından düzey ve kodlara göre sınıflandırılmıştır. Sorular sınıflandırılırken her sorunun yalnızca bir düzeyin bir kodunda yer almasına dikkat edilmiştir. Daha sonra araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırmacı dışında bir alan uzmanı daha aynı kodlama işlemini gerçekleştirmiştir. Ardından araştırmacı ve alan uzmanı eş kodlayıcının kodlamaları karşılaştırılarak aradaki benzerlik ve farklılıklar tespit edilmiştir.

İncelenen sorular içerisinde temel ve üst düzeyde yer alan soruların tamamına yakının kodlanmasında birlik sağlanmıştır. Bununla birlikte orta düzeyde yer alan bazı soruların araştırmacı ve alan uzmanı eş kodlayıcı tarafından farklı düzeylerde kodlandığı gözlenmiştir. Bu sorular araştırmacı ve eş kodlayıcı tarafından tespit edilmiş, sorular ve düzeyleri hakkında görüş alışverişinde bulunulmuş, her iki kodlayıcının kodlamaya esas oluşturan gerekçeleri incelenmiş ve sorular hakkında iki kodlayıcının birlikte yaptığı değerlendirmeler neticesinde ortak bir karara ulaşılmıştır. Bu şekilde kodlamalara son hâli verilmiştir. Sonuç olarak araştırmacı ve alan uzmanı eş kodlayıcı tarafından kodlanan soruların uyum yüzdesi %90'ın üzerine çıkmıştır. Böylece veri analizi sürecindeki geçerlilik ve güvenilirlik düzeyi artırılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, verilerin analizi neticesinde ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bu kapsamda sırasıyla 2020-2021 eğitim öğretim yılında kullanılmak üzere hazırlanmış üç farklı Türkçe 7. sınıf ders kitabında yer alan metin altı sorularının düzeylerine, araştırmaya katılan öğretmenler tarafından sınıf içerisinde ve metne yönelik üretilmiş soruların düzeylerine ve öğrencilerin üretmiş oldukları okuduğunu anlama sorularının düzeylerine ilişkin bulgular sunulmuştur. Son olarak ders kitaplarındaki metin altı soruları, öğretmenler tarafından sınıf içerisinde ve metne yönelik üretilen sorular ile öğrenciler tarafından üretilen soruların düzey açısından karşılaştırılmasına dayalı bulgulara yer verilmiştir.

Ders Kitaplarındaki Metin Altı Sorulara İlişkin Bulgular

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metin Altı Sorularının PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi'ne Göre Dağılımı (MEB I)

Çalışmanın birinci araştırma sorusunun ilk maddesine yönelik olarak incelenen 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda 24 okuma metni ve bu metinlerle ilişkili 166 metin altı okuduğunu anlama sorusu belirlenmiştir. Soruların PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi'nde tanımlanan düzeylere göre dağılımları yüzde ve frekans değerleri şeklinde Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metin Altı Sorularının PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi'ne Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı (MEB I)

Düzyey	Beklenen Bilişsel İşlem	F	%
Temel Düzyey	Bilgiyi Tanıma ve Hatırlama	80	48,19
Orta Düzyey	Basit Çıkarımlara Dayalı Anlama	16	9,63
	Üst Düzyey Çıkarım ve Yorumlamaya Dayalı Anlama	59	35,54
Üst Düzyey	Değerlendirme, Eleştirme ve Derinlemesine Düşünme	11	6,62
Toplam		166	100

Tablo 15'te görüldüğü gibi incelenen ders kitabında yer alan 166 sorunun 80'i (%48) bilgiyi tanıma ve hatırlama düzeyinde yer almaktadır. Bu düzeyde yer alan sorular, metinde açıkça verilen bilgileri hatırlamaya veya bulmaya yönelik hazırlanan sorulardır. Bu düzeyde öğrencilerden basit düzeyde anlama ve hatırlama becerilerini kullanarak metinde açıkça verilen bilgileri hatırlaması, istenen kısa ve net bilgileri metinde arayarak bulması veya metinde yer alan bu bilgileri seçmesi beklenmektedir. İncelenen ders kitabında bu düzeyde yer alan bazı soru örnekleri şu şekildedir:

“Hikâyedeki kahraman nerede yaşamaktadır?” (K1M15S1)

“Atıl'ın içindeki yurt özlemini alevlendiren olaylar nasıl gelişmiştir?”(Olay Sırası) (K1M3S4)

“Şiirin birinci bölümünde şair, nasıl bir dünya düşünüyor?” (K1M1S1)

“Şiirde bahsedilen yer neresidir?” (K1M1S3)

“Metindeki olaylar nerede geçmektedir?” (K1M8S4)

Tablo 15 incelendiğinde orta düzeyin kendi içinde ikiye ayrıldığı görülmektedir. Çok boyutlu bir beceri olan anlama, verilen metnin sınırlı bir bölümü kavrayıp basit çıkarımlar yapmanın yanı sıra metnin genelinden çıkarım yapma veya metni yorumlama gibi üst düzey bilişsel işlemleri gerektiren becerileri de bünyesinde barındırmaktadır. Bununla birlikte bu iki alt basamağın okuyucuya getirdiği bilişsel yük birbirinden farklıdır. Bu nedenle orta düzey kendi içerisinde iki basamak olarak ele alınmıştır.

Basit çıkarımlara dayalı anlama basamağındaki sorular, metnin bir bölümünden hareketle çıkarımda bulunmaya yönelik hazırlanan sorulardır. Bu düzeyde öğrencilerden metnin

sınırlı bir bölümünde yer alan bilgileri sıralayarak, karşılaştırarak, sınıflandırarak basit düzeyli çıkarımlarda bulunmaları beklenmektedir. Bu aşamadaki sorularda öğrencilerin metnin sınırlı bir bölümünde yer alan bilgilerle ön bilgilerini karşılaştırarak mantıklı tahminlerde bulunabilmesi, çıkarım gerektiren sebep sonuç ilişkilerini ortaya koyabilmesi, metindeki karakterlerin özelliklerini, yardımcı fikir veya duyguyu çıkarım yoluyla bulabilmesi gerekmektedir. Tablo 15'te görüldüğü üzere incelenen ders kitabındaki soruların 16'sının (%9,6) basit çıkarımlara dayalı anlama düzeyinde yer aldığı görülmektedir. Aşağıda bu sorulara yönelik örnekler sunulmuştur:

“29 Ekim 1938’de kutlanan Cumhuriyet Bayramı’nın önceki kutlamalardan farkı nedir?”
(K1M8S3)

“Metindeki kahramanın kişilik özellikleriyle ilgili neler söylenebilir?” (K1M3S2 – sorunun çözümü metnin bir bölümünden çıkarım yapmayı gerektirmektedir)

“Kaplumbağanın iki yaban ördeğinin önerisini beğenmemesinin nedeni neler olabilir?”
(K1M14S6)

Üst düzey çıkarım ve yorumlamaya dayalı anlama, üst düzey bilişsel becerilerin ağırlıklı olarak kullanıldığı ve bir önceki basamağa göre daha derin anlamının gerçekleştiği düzeydir. Bu düzeyde öğrenciden öncelikle metnin geneline hâkim olması devamında da karmaşık ve derinlemesine düşünmesi, hipotezler oluşturması, metindeki bilgileri kendi yaşantısı ile ilişkilendirerek metni yorumlaması ve metnin genelinden çıkarım yoluyla anlam üretmesi beklenmektedir. Buna bağlı olarak bu düzeyde yer alan sorular, öğrencilerin okuduklarını kendi yaşantısı ve gerçek dünyaya ilişkin ön bilgileri ile bağdaştırarak çıkarım ve yorumlarda bulunmasını, metinde yer alan karakterlerin davranışlarına alternatifler önermesini ve ele alınan problemlere özgün çözümler üretmesini gerektirmektedir. İncelenen ders kitabındaki soruların 59’unun (%35,54) bu düzeyde yer aldığı tespit edilmiştir. Kitapta yer alan bu düzeye ait soru örnekleri şu şekildedir:

“Babanın yerinde olsaydınız ailenizi bir arada tutmak için neler yapardınız?” (K1M13S9)

“Şairin yerinde siz olsaydınız nasıl bir dünya düşünürdünüz?” (K1M1S4)

“Atıl’ın okula gitmek istememesine neden olan sorunla ilgili çözüm önerileriniz nelerdir?”
(K1M3S2)

En üst düzey olan değerlendirme, eleştirme ve derinlemesine düşünme soruları, öğrencinin metni anlamının ötesine geçmesini gerektirmektedir. Bu soruları cevaplamak için öğrencilerin metni tam anlamıyla anlamasının yanı sıra metinde verilen bilgilerin sunulmuş şeklini ve sırasını, yazarın üslubunu, amacını ve konuya bakış açısını çözümleyip eleştirilerde bulunması ve yargılara varması gerekir. Bununla birlikte öğrencilerden metni yalnızca içerik yönüyle değil, biçim yönüyle (metindeki dil kullanımını; kelime, kelime grubu, atasözü ve deyimlerin anlatıma katkısı) de değerlendirmeleri ve eleştirmeleri beklenir. Tablo 15’e bakıldığında incelenen ders kitabındaki soruların 11’inin (%6,62) en üst düzeyde yer aldığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla en az soruya bu düzeyde rastlanmıştır. Bu düzeye ait soru örnekleri şu şekildedir:

“Metnin en çok hangi bölümünü beğendiniz? Niçin?” (K1M8S4)

“Yazarın dil ve anlatımını nasıl buldunuz? Örneklerle açıklayınız.” (K2M6S4)

Genel olarak değerlendirildiğinde incelenen ders kitabındaki soruların yaklaşık yarısının (%48,19) birinci düzeyde yer aldığı görülmektedir. Bunu, orta düzeyin üst basamağında yer alan üst düzey çıkarım ve yorumlamaya dayalı anlama soruları (%35,54) ve basit çıkarımlara dayalı anlama soruları (%9,6) takip etmektedir. Dağılımda en az sorunun yer aldığı düzey ise değerlendirme, eleştirme ve derinlemesine düşünme düzeyi (%6,62) olarak tespit edilmiştir.

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metin Altı Sorularının PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi’ne Göre Dağılımı (MEB II)

Çalışmanın ilk araştırma sorusunun ikinci maddesine yönelik incelenen ikinci ders kitabında, 25 okuma metnine ait 135 metin altı okuduğunu anlama sorusu olduğu belirlenmiştir. Bu sorular PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi’ndeki düzeyler ölçüt alınarak incelenmiş, soruların düzeylere dağılımı Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metin Altı Sorularının PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi'ne Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı (MEB II)

Düzyey	Beklenen Bilişsel İşlem	F	%
Temel Düzyey	Bilgiyi Tanıma, Hatırlama	48	35,55
Orta Düzyey	Basit Çıkarımlara Dayalı Anlama	13	9,62
	Üst Düzyey Çıkarım ve Yorumlamaya Dayalı Anlama	70	51,85
Üst Düzyey	Değerlendirme, Eleştirme ve Derinlemesine Düşünme	4	2,96
Toplam		135	100

Tablo 16’da görüldüğü üzere incelenen ders kitabında yer alan toplam 135 metin altı okuduğunu anlama sorusunun 48’i (%35,55) temel düzey olarak adlandırılan bilgiyi tanıma ve hatırlama düzeyindedir. Kitapta yer alan bu düzyeye ait soru örnekleri şu şekildedir:

“Padişah, Hâceste Ray’ın görüşlerine niçin çok önem verirdi?” (K2M1S1)

“O gün Feride Öğretmen için neden en acı ve en dertli gündü?” (K2M2S1)

“Hacivat, Karagöz ile barışmak için nasıl bir yol izliyor?” (K2M3S1)

“Yeni hoca, kızları niçin sınıftan kovmuştur?” (K2M6S2)

“Atatürk’ün kızları ilk hocalarını niçin seviyorlardı?” (K2M6S1)

Orta düzyeyde yer alan basit çıkarımlara dayalı anlama sorularının sayısı 13 (%9,62), üst düzyey çıkarım ve yorumlamaya dayalı anlama sorularının sayısı ise 70 (%51,8) olarak belirlenmiştir. Soruların yarısından fazlasının bu düzyeyde yer alması incelenen ders kitabındaki soruların orta düzyeyde yoğunlaştığını göstermektedir. İncelenen kitapta basit çıkarımlara dayalı anlama düzyeyinde yer alan sorulara ait bazı örnekler şu şekildedir:

“Arıların ve insanların davranışlarının arasındaki farklar nelerdir?” (K2M1S4)

“Chris’in zihinsel olarak normal olduğuna annesinden başka kimsenin inanmamasının sebebi nedir?” (K2M8S2)

İncelenen kitapta üst düzyey çıkarım ve yorumlamaya dayalı anlama düzyeyine uygun olarak hazırlanan soruların örnekleri ise şu şekildedir:

“Barış Manço’nun yaptığı müziğin birçok dile çevrilmesini ve birçok ülkede beğenilmesini nasıl açıklarsınız?” (K2M7S5)

“Chris’in zihinsel olarak normal olduğunu maskeleyen (örten) esas neden nedir? Dış görünümü mü, diğer insanların bakışı mı? Tartışınız.” (K2M8S6)

“Her yolu denemenize rağmen geçinemediğiniz bir insandan uzaklaşır mısınız yoksa yeni yollar denemeye devam eder misiniz? Neden?” (K2M9S2)

En üst düzeydeki değerlendirme, eleştirme ve derinlemesine düşünme sorularının sayısı ise 4’tür (%2,96). Bu düzeye ait bazı soru örnekleri ise şöyledir:

“Seyahatname’yi veya benzer tarzdaki bir eseri okumak hayal dünyanızı nasıl etkiler?” (K2M11S3)

“Metnin ifade ve söyleyiş özelliklerini nasıl buldunuz? Daha önce bu metne ifade ve söyleyiş bakımından benzer bir metin okudunuz mu?” (K2M15S5)

İncelenen ders kitabına dair genel bir değerlendirme yapılacak olursa ders kitabında yer alan metin altı soruların önemli bir bölümünün diğer iki ders kitabından farklı olarak orta düzey içerisindeki üst düzey çıkarım ve yorumlamaya dayalı anlama basamağında yer aldığı görülmektedir. Elde edilen bu sonuç, incelenen ders kitapları arasında düzey açısından bir benzerlik ve uyumun olmadığını göstermektedir. Buna ek olarak araştırmada soruların önemli bir bölümünün orta düzeyin ikinci basamağında toplanma nedeni incelendiğinde, belirli soru kalıplarının tekrarlanması etkili olduğu görülmüştür. Orta düzeyin ikinci basamağı sırasıyla temel düzey (%35,55), orta düzeyin ilk basamağı (%9,62) ve üst düzey sorular (%2,96) takip etmiştir.

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metin Altı Sorularının PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi’ne Göre Dağılımı (Özel Yayınevi)

Çalışmanın birinci araştırma sorusunun üçüncü maddesine yönelik incelenen üçüncü ders kitabında 15 okuma metni ve bu metinlere ait 87 metin altı okuduğunu anlama sorusu belirlenmiştir. Bu sorular PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi’nde tanımlanan düzeyler ölçüt alınarak incelenmiş ve sonuçlar Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metin Altı Sorularının PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi'ne Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı (Özel Yayınevi)

Düzye	Beklenen Bilişsel İşlem	F	%
Temel Düzye	Bilgiyi Tanıma ve Hatırlama	86	98,85
Orta Düzye	Basit Çıkarımlara Dayalı Anlama	1	1,15
	Üst Düzye Çıkarım ve Yorumlamaya Dayalı Anlama	0	0
Üst Düzye	Değerlendirme, Eleştirme ve Derinlemesine Düşünme	0	0
Toplam		87	100

Tablo 17 incelendiğinde 87 metin altı okuduğunu anlama sorusunun 86'sının (%98,85) bilgiyi tanıma ve hatırlama şeklinde düşük bilişsel becerilerin kullanımını gerektiren temel düzeyde yer aldığı görülmektedir. Soruların neredeyse tamamının bilgiyi tanıma, hatırlamayla sınırlı temel düzeyde yer alması incelenen ders kitabındaki metin altı soruların düzey açısından dengeli bir dağılıma sahip olmadığını göstermektedir. İncelenen kitapta yer alan temel düzye ait soruların örnekleri ise şu şekildedir:

“Ninenin mesleği neymiş?” (K3M2S1)

“Atatürk neden her gün çiftliğe gidiyormuş?” (K3M3S1)

“Yazara göre çocuklar yapıcı olmayı nasıl öğrenirmiş?” (K3M4S4)

“Yarışma şartları halka nasıl duyurulmuş?” (K3M5S2)

“Sinan, hangi alanlarda yetenekliymiş?” (K3M6S3)

“Küçük Yunus'u kıyıda gören çocuk ne yapmış?” (K3M7S5)

Tablo 17'de orta düzye ait veriler incelendiğinde 87 metin altı okuduğunu anlama sorusunun yalnızca 1'inin (%1,15) (“Babası kızına neden ders vermek istemiş olabilir?” K3M12S2) basit çıkarımlara dayalı anlama düzeyinde yer aldığı görülmektedir. Anlama düzeyinin bir üst basamağı olan üst düzey çıkarım ve yorumlamaya dayalı anlama düzeyine uygun soru bulunamamıştır. Tablo 17'de görüldüğü üzere incelenen Türkçe ders kitabında yer alan metin altı okuduğunu anlama sorularından en üst düzey olarak kabul edilen değerlendirme, eleştirme ve derinlemesine düşünme düzeyine dâhil edilebilecek herhangi bir soruya rastlanmamıştır.

İncelenen ders kitabına dair genel bir değerlendirme yapılacak olursa kitapta yer alan soruların biri dışında tamamının en alt düzeyde yer aldığı, metne yönelik hazırlanan soruların yalnızca bilgiyi tanıma ve hatırlama becerilerinin gelişiminde etkili olabileceği söylenebilir. Orta ve üst düzeyde neredeyse hiç sorunun bulunmaması, öğrencilerin temel düzey becerilerini geliştirirken üst düzey düşünme becerilerinin gelişiminde arka planda kalmalarına neden olabilir.

Öğretmenler Tarafından Oluşturulan Anlama Sorularına İlişkin Bulgular

Öğretmenler Tarafından Sınıf İçerisinde Kullanılan Okuduğunu Anlama Sorularının PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi'ne Göre Dağılımı

Çalışmanın ikinci araştırma sorusunun ilk maddesine yönelik öğretmenler tarafından üretilerek sınıf içerisinde kullanılan 73 okuduğunu anlama sorusu PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi'ndeki ölçütlere göre incelenmiş, sorulara ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

Öğretmenler Tarafından Sınıf İçerisinde Kullanılan Okuduğunu Anlama Sorularının PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi'ne Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Düzye	Beklenen Bilişsel İşlem	F	%
Temel Düzey	Bilgiyi Tanıma ve Hatırlama	41	56,16
Orta Düzey	Basit Çıkarımlara Dayalı Anlama	8	10,95
	Üst Düzey Çıkarım ve Yorumlamaya Dayalı Anlama	23	31,50
Üst Düzey	Değerlendirme, Eleştirme ve Derinlemesine Düşünme	1	1,36
Toplam		73	100

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin ders sırasında sordukları 73 sorunun 41'inin (%56,16) temel düzeyde yer aldığı tespit edilmiştir. Soruların yarısından fazlasının bu basamakta yer alıyor olması öğretmenlerin süreç içerisinde ağırlıklı olarak alt bilişsel düzeye hitap eden soruları kullanıyor olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerce üretilen bu düzeydeki soru örnekleri şu şekildedir:

“Şair şiirde kimlere seslenmiştir?” (ÖT4SS2)

“Savaşta kaç topçu şehit olmuştur?” (ÖT13SS5)

“Meşe’nin hakkından gelen rüzgârın adı nedir?” (ÖT17SS53)

“Saz hangi ağaçtan yapılmıştır?” (ÖT17SS42)

“Hacivat’ın diğer adı nedir?” (ÖT17SS35)

Öğretmenler tarafından üretilen soruların 8’i (%10,95) basit çıkarımlara dayalı anlama düzeyinde, 23’ü (%31,50) ise üst düzey çıkarım ve yorumlamaya dayalı anlamaya yöneliktir. Bu durum üzerinde tıpkı ders kitaplarında olduğu gibi belirli kalıplardaki soruların tekrar edilmesi ve öğretmenlerin öğretim sürecinde ders kitaplarına olan bağlılıkları etkili olabilmektedir. Bu düzeye ait bazı soru örnekleri şu şekildedir:

“Meşe ve sazın kişilik özellikleri nelerdir?” (ÖT17SS50)

“Atatürk’ün arazide türlü denemelerle fidan yetiştirmemesine rağmen bundan vazgeçmemesi nasıl bir kişiliğe sahip olduğunu gösterir?” (ÖT13SS1)

Öğretmenlerin sınıf içerisinde sordukları soruların 23’ü (31,50) ise üst düzey çıkarım ve yorumlamaya dayalı sorulardır. Bu sorulara ait bazı örnekler şu şekildedir:

“Siz olsaydınız hangi müzik aletine seslenmek isterdiniz?” (ÖT5SS5)

“Hikâyenin ana kahramanları hangi yönlerden birbirine benzemektedir?” (ÖT4SS3)

Öğretmenler tarafından üretilen soruların sadece 1’i (%1,36) en üst düzeyde yer almaktadır. Öğretmenlerce üretilen bu düzeydeki soru örneği şu şekildedir:

“Metnin en çok hangi bölümünü beğendiniz?” (ÖT4SS5)

Öğretmenlerin sınıf içerisinde anlık olarak ürettikleri sorular genel olarak değerlendirildiğinde soruların önemli bir bölümünün bilgiyi tanıma ve hatırlamaya dayalı temel düzeyde yer aldığı, orta düzeyde ise soruların üst düzey çıkarım ve yorumlamaya dayalı anlama basamağında ağırlık gösterdiği görülmüştür. Değerlendirme, eleştirme ve derinlemesine düşünme gibi becerileri kullanmayı gerektiren üst düzeyde ise yalnızca bir soru sorulmuştur.

Öğretmenler Tarafından Metne Dayalı Oluşturulan Okuduğunu Anlama Sorularının PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi'ne Göre Dağılımı

Çalışmanın ikinci araştırma sorusunun ikinci maddesine yönelik olarak öğretmenlere bir metin verilmiş ve bu metni anlamaya yönelik soru üretmeleri istenmiştir. Öğretmenler tarafından bu metne dayalı olarak üretilen 85 okuduğunu anlama sorusu PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi ölçüt alınarak incelenmiştir. Soruların yeterli düzeylerine göre dağılımları Tablo 19'da frekans ve yüzdelik oran olarak ifade edilmiştir.

Tablo 19

Öğretmenler Tarafından Metne Dayalı Oluşturulan Okuduğunu Anlama Sorularının PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi'ne Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Düzye	Beklenen Bilisel İşlem	F	%
Temel Düzye	Bilgiyi Tanıma ve Hatırlama	34	40,00
Orta Düzye	Basit Çıkarımlara Dayalı Anlama	17	20,00
	Üst Düzye Çıkarım ve Yorumlamaya Dayalı Anlama	33	38,83
Üst Düzye	Değerlendirme, Eleştirme ve Derinlemesine Düşünme	1	1,17
Toplam		85	100

Tablo 19'a göre öğretmenler tarafından metne dayalı oluşturulan 85 okuduğunu anlama sorusunun 34'ü (%40) temel düzeyde yani bilgiyi tanıma ve hatırlama basamağındadır. Örnek sorular şu şekildedir:

“Tom Jeremy'den neden nefret etmektedir?” (ÖT2MS2)

“Tom ve Jeremy ne zaman arkadaş oldu?” (ÖT10MS4)

“Tom, Jeremy'nin pastayı yemesini neden engellemiştir?” (ÖT16MS4)

Orta düzeyde ise soruların 17'si (%20) basit çıkarıma dayalı anlamaya, 33'ü (%38,83) üst düzey çıkarım ve yorumlamaya dayalı anlamaya yöneliktir. Basit çıkarımlara dayalı anlama düzeyine ait bazı soru örnekleri şu şekildedir:

“Tom'un babası pastayı neden lezzetli yapmış olabilir?” (ÖT1MS3)

“Tom'un babası pastanın tarifini neden gizlemiştir?” (ÖT2MS4)

Üst düzey çıkarım ve yorumlamaya dayalı anlama düzeyine ait bazı soru örnekleri ise şu şekildedir:

“Siz Tom ’un yerinde olsaydınız Jeremy ile düşmanlığınızı bitirmek için neler yapardınız?”
(ÖT4S3)

“Tom ’un babasının yerinde olsanız pastayı nasıl yapardınız?” (ÖT13MS1)

En üst anlama düzeyi olan değerlendirme, eleştirme ve derinlemesine düşünme düzeyinde ise yalnızca 1 (%1,17) soru yer almaktadır. Bu soru şu şekildedir:

“Size göre hikâyenin hangi bölümünde Jeremy en iyi şekilde anlatılmıştır?” (ÖT1MS5)

Öğretmenlerin metne dayalı olarak ürettikleri sorular genel olarak değerlendirildiğinde bu sorulara ait dağılımların ders kitaplarından elde edilen ve öğretmenlerin sınıf içerisinde ürettikleri sorularla benzer ve uyumlu olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin metne dayalı olarak ürettikleri sorularla sınıf içerisinde ürettikleri sorular karşılaştırıldığında metne dayalı olarak üretilen soruların daha üst düzeylerde yer aldığı görülmüştür.

Öğrenciler Tarafından Metne Dayalı Oluşturulan Okuduğunu Anlama Sorularının PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi’ne Göre Dağılımı

Çalışmanın üçüncü araştırma sorusuna yönelik öğrencilere bir metin verilmiş ve bu metni anlamaya yönelik soru üretmeleri istenmiştir. Bu metin, öğretmenlere soru üretmeleri için verilen metinle aynı metindir. Öğrenciler tarafından bu metne dayalı oluşturulan 985 okuduğunu anlama sorusu PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi ölçüt alınarak incelenmiştir. Soruların yeterlik düzeylerine göre dağılımı Tablo 20’de frekans ve yüzdelik oranlarıyla birlikte verilmiştir.

Tablo 20

Tablo 20 Öğrenciler Tarafından Metne Dayalı Oluşturulan Okuduğunu Anlama Sorularının PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi’ne Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Düzye	Beklenen Bilişsel İşlem	F	%
Temel Düzey	Bilgiyi Tanıma ve Hatırlama	654	66,39
Orta Düzey	Basit Çıkarımlara Dayalı Anlama	121	12,28
	Üst Düzey Çıkarım ve Yorumlamaya Dayalı Anlama	204	20,71
Üst Düzey	Değerlendirme, Eleştirme ve Derinlemesine Düşünme	6	,60

Tablo 20’de görüldüğü üzere öğrenciler tarafından metne dayalı oluşturulan 985 okuduğunu anlama sorusunun 654’ü (%66,39) metinde açıkça yer alan bilgilerin tanınması ve hatırlanması şeklindeki basit düzeyli yüzeysel anlamı elde etmeye yöneliktir. Buna ek olarak, öğrenciler tarafından üretilen soruların da genellikle ne, nerede, ne zaman, kim gibi kısa cevaplı soru tiplerinde ağırlık gösterdiği görülmüştür. Öğrenciler tarafından üretilen temel düzeydeki soruların örnekler şu şekildedir:

“Stanley kimdir?” (ÖT1ÖN7S2)

“Tom ve Jeremy neden birbirinden hoşlanmamaktadır?” (ÖT2ÖN10S2)

“Jeremy mahalleye ne zaman taşınmıştır?” (ÖT3ÖN7S3)

“Düşman Pastası ne işe yaramaktadır?” (ÖT6ÖN4S4)

“Tom, yemekte babasına Jeremy ile arkadaş olduğunu neden söyleyemiyor?” (ÖT9ÖN2S2)

“Tom ve Jeremy bir gün boyunca neler yapmıştır?” (ÖT11ÖN4S2)

“Tom, Jeremy pastayı yiyeceği sırada neden ağlamaya başlamıştır?” (ÖT13ÖN1S1)

Öğrenciler tarafından üretilen basit çıkarımlara dayalı anlama düzeyindeki soru sayısı 121’dir (%12,28). Öğrencilerden metnin sınırlı bir bölümünden hareketle basit çıkarımlar ve yorumlarda bulunmaları beklenen bu düzeyde üretilen bazı soru örnekleri şu şekildedir:

“Jeremy, Tom onu çağırdığında neden şaşırmış olabilir?” (ÖT5ÖN5S5)

“Tom ve Jeremy’nin kişilik özellikleri arasındaki benzerlikler nelerdir?” (ÖT3ÖN2S5)

“Tom ve Jeremy’nin birbirinden hoşlanmamalarının nedeni ne olabilir?” (ÖT1ÖN1S4)

“Tom, partiye davet edilmediğinde neler hissetmiş olabilir?” (ÖT1ÖN4S3)

Soruların ağırlık gösterdiği bir diğer düzey ise üst düzey çıkarım ve yorumlamaya dayalı anlama düzeyidir (%20,71). Öğrencilerden metnin tamamına hâkim olmasını, edindiği bilgileri ön bilgileriyle birleştirerek özgün çıkarımlarda ve yorumlarda bulunmasını beklenen bu düzeydeki öğrenci sorularına ait bazı örnekler şu şekildedir:

“Siz Tom’un babasının yerinde olsanız onları barıştırmak için neler yapardınız?” (ÖT15ÖN6S1)

“Sizce bu metnin ana fikri nedir?” (ÖT15ÖN5S5)

“Siz bu metne bir başlık koyacak olsanız ne olurdu?” (ÖT15ÖN11S4)

“Siz Stanley’nin yerinde olsaydınız Tom ve Jeremy’nin düşmanlığını bitirmek için neler yapardınız?” (ÖT11ÖN5S5)

“Sizce Tom ön yargılı biri olabilir mi? Neden?” (ÖT11ÖN1S4)

Üst düzey olarak kabul edilen değerlendirme, eleştirme ve derinlemesine düşünme basamağında ise yalnızca 6 (%60) soru yer almaktadır. Öğrencilerden metindeki bilgilerin yanı sıra metne ve yazara ilişkin değerlendirmelerde bulunarak yargılara varması beklenen bu düzeyde yer alan sorulara ait bazı örnekler şunlardır:

“Sizce düşmanınıza pasta yapmak için bu kadar uğraşmanız mantıklı mıdır?” (ÖT17ÖN3S5)

“Düşman Pastası metninde mantıksız bulduğunuz yerler var mı? Varsa nelerdir?” (ÖT5ÖN13S1)

“Metindeki ana fikir kullanılarak başka bir hikâye yazılabilir mi? Bu hikâye nasıl yazılabilir?” (ÖT1ÖN3S5)

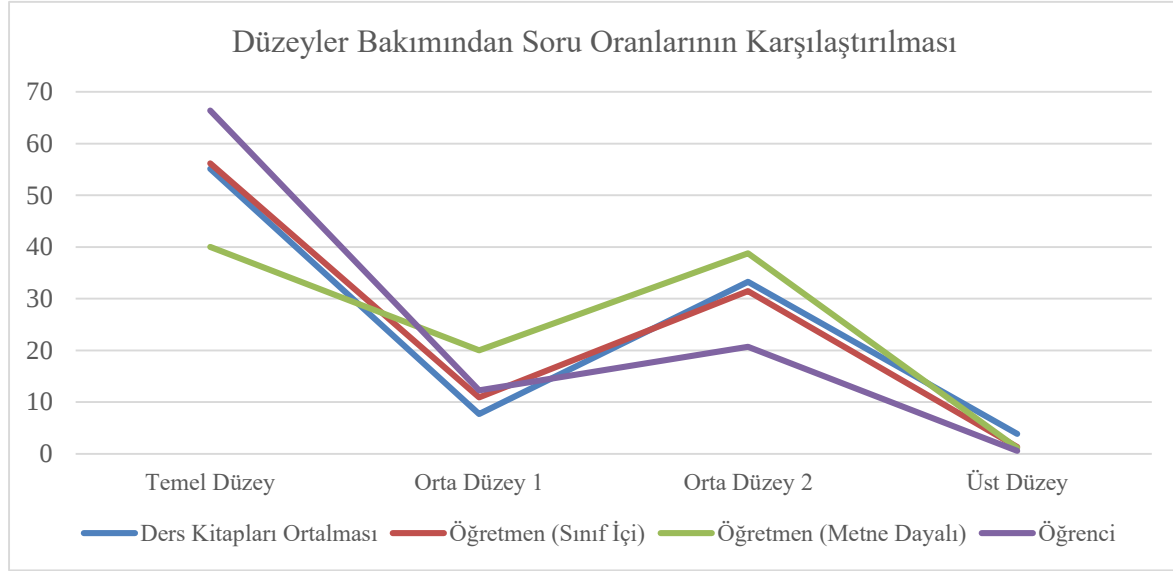
“Sizce hikâyenin başlığı ile içeriği uyumlu mudur?” (ÖT9ÖN5S3)

Öğrencilerin metne dayalı olarak oluşturdukları sorulara ilişkin genel bir değerlendirme yapıldığında soruların genellikle alt bilişsel becerilerin işe koşulduğu temel düzeyde (%66,39) ağırlık gösterdiği, bu soruları orta düzeyin ikinci (%20,71) ve ilk (%12,28) basamaklarının takip ettiği görülmektedir. Üst düzeyde yer alan soru sayısının ise tıpkı ders kitaplarında yer alan metin altı sorularda, öğretmenlerin sınıf içerisinde ve metne dayalı olarak oluşturdukları sorularda olduğu gibi oldukça sınırlı olduğu (%60) göze çarpmaktadır.

Ders Kitaplarında Yer Alan Metin Altı Sorular, Öğretmenler Tarafından Sınıf İçerisinde ve Metne Dayalı Üretilen Sorular ve Öğrenci Sorularının Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması

Araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarında yer alan metin altı sorular, öğretmen ve öğrenci sorularının düzey dağılımları açısından karşılaştırılması Şekil 3’te sunulmuştur. Daha önce ayrı ayrı ele alınan ders kitaplarındaki sorular bütüncül bir karşılaştırma

yapabilmek için bu başlıktaki değerlendirmelerde bir arada ele alınmıştır. Bu amaçla incelenen üç farklı ders kitabındaki ilgili düzeye ait soruların sayısı hesaplanmış ve toplam soru sayısına oranlanarak o düzeydeki soru oranı elde edilmiştir.



Şekil 3. Düzeyler bakımından soru oranlarının karşılaştırması.

Şekil 3 incelendiğinde tüm verilerin en yüksek değerlerine temel düzeyde, en düşük değerlerine ise üst düzeyde ulaştıkları açıkça görülmektedir. Bu değerler ders kitaplarında yer alan metin altı sorularının genellikle metinde açıkça verilen bilgileri bulma ve hatırlamayı gerektiren temel düzeyde yer aldığını göstermektedir. Benzer şekilde öğretmenlerin sınıf içi öğretim sürecinde ürettikleri sorular da temel düzeyde yoğunlaşmaktadır. Öğrenci sorularında da dağılımlar benzerdir. Bu açıdan değerlendirildiğinde düzeylere dağılım açısından ders kitaplarındaki sorular, öğretmenlerin sınıf içinde üretilip kullandıkları sorular ve öğrencilerin hazırladıkları sorular arasında bir benzerlik ve uyumunun olduğu söylemek mümkündür. Burada öğretmenlerin ve ders kitaplarının öğrencilerin öğretim sürecinde sürekli olarak muhatap oldukları iki soru kaynağı olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle söz konusu soru kaynaklarının öğrencilerin soru üretme kapasiteleri ile ilişkili olduğu düşünülebilir.

Diğer taraftan öğretmenlerin verilen metin için hazırladıkları sorularda ise üst düzey dışında bir farklılaşma gözlenmektedir. Öğretmenlerce hazırlanan bu sorular hem öğretmenlerin doğal akış içinde ürettikleri sorulardan hem de ders kitabı ve öğrenci

sorularından ayrılmaktadır. Her bir düzey için soru oranları ayrı ayrı ele alınıp öğrenci soruları ile ne kadar ilişkili oldukları incelendiğinde ise şu sonuçlara ulaşılmaktadır.

Şekil 3'te de görüldüğü üzere metin içinde açıkça verilen bilgilerin bulunmasını veya hatırlanmasını gerektiren sorulardan oluşan temel düzey, oranlarının en yüksek olduğu düzeydir. Bu düzeyde en fazla öğrenci soruları (%66,39) yoğunluk göstermekte, bunu sırasıyla öğretmenlerin ders sırasında ürettikleri sınıf içi sorular (56,16), ders kitaplarındaki sorular (%55,15) ve öğretmenlerin verilen metin için yazdıkları sorular (%40) takip etmektedir. Ders kitapları ile öğretmenlerin süreç içerisinde sordukları soruların oranları birbirine çok yakındır. Öğretmenlerin verilen metinden hareketle hazırladıkları sorular ise hem diğer bütün kaynaklardan ayrılmakta hem de öğrenci sorularına en uzak oranı temsil etmektedir.

İncelenen düzeydeki soru oranları üzerinden öğrenci sorularını etkileme ihtimali en yüksek kaynağı belirlemek için oranlar arası farklılıkların anlamlı olup olmadığına ilişkin bir hesaplama yapılmış ve öğrenci sorularının oranları ile farklı soru kaynaklarının oranları karşılaştırılmıştır. Temel düzeydeki soru oranları üzerinden yapılan karşılaştırmaya ilişkin Z ve p değerleri Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21

Temel Düzeyde (Bilgiyi Tanıma ve Hatırlama) Hazırlanan Öğrenci Sorularının Oranı ile Diğer Kaynaklardan Alınan Soruların Oranları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Z ve p Puanı Hesaplamaları

Soru Kaynağı	Soru Kaynağı Oranı	Öğrenci Oran	Z	p
Ders Kitaplarının Ortalaması	,55	,66	3,8894	,001*
Öğretmen (Sınıf İçi Sorular)	,56	,66	1,7767	,075
Öğretmen (Metne Dayalı)	,40	,66	4,8734	,001*

*p<,05

Tablo 21'de görüldüğü üzere temel düzeydeki öğrenci sorularının oranı ile diğer kaynaklar tarafından hazırlanan soruların oranları karşılaştırıldığında öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları sorular ile öğrenci sorularının oranı arasındaki farkın manidar olmadığı (p>,05) tespit edilmiştir. Öğrenci soruları ile ders kitaplarındaki soruların -ki öğretmenlerin sınıf içi sorularına çok yakın bir orana sahiptir- ve öğretmenlerin verilen metin için

hazırladıkları soruların oranları arasındaki fark ise manidar çıkmıştır. Bu sonuçlar öğretmenlerin sınıf içinde üretip kullandıkları sorular ile öğrenci soruları arasında yakın düzeyde bir ilişki olduğunu doğrulamaktadır. Buradan hareketle öğrencilerin temel düzey için soru sorma becerilerini etkileyen en güçlü kaynağın öğretmenlerin sınıf içinde üretip kullandıkları sorular olduğu söylenebilir.

Orta düzeyin ilk basamağı basit düzeyli çıkarımlar yapmayı (neden-sonuç ilişkilerini belirleme vb.) gerektiren anlama düzeyidir. Şekil 3'te görüldüğü üzere bu düzeye gelindiğinde tüm kaynaklarda (kitap, öğretmen, öğrenci) ciddi bir düşüş görülmektedir. Bu düzeyde en yüksek oran öğretmenlerin verilen metin için yazdıkları sorularda görülmekteyken en düşük oran ders kitaplarındaki sorularda ortaya çıkmaktadır. Öğrenci soruları ile öğretmenlerin sınıf içinde üretip kullandıkları soruların bu düzeydeki oranları ise birbirine oldukça yakındır. Bu düzeydeki oranlar arası farklılığın manidar olup olmama durumuna ilişkin hesaplamalar Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22

Orta Düzeyde (Basit Çıkarıma Dayalı Anlama) Hazırlanan Öğrenci Sorularının Oranı ile Diğer Kaynaklardan Alınan Soruların Oranları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Z ve p Puanı Hesaplamaları

Soru Kaynağı	Soru Kaynağı Oranı	Öğrenci Oran	Z	p
Ders Kitaplarının Ortalaması	,08	,12	2,4276	,015*
Öğretmen (Sınıf İçi Sorular)	,11	,12	,3339	,741
Öğretmen (Metne Dayalı)	,20	,12	-2,0363	,041*

*p<,05

Tablo 22'den de anlaşılacağı üzere orta düzeyin ilk basamağında ders kitaplarının ve öğretmenlerin metne dayalı olarak ürettikleri soruların bu düzeydeki oranı ile öğrencilerin ürettikleri soruların oranı arasındaki fark manidardır. Diğer taraftan öğretmenlerin sınıf içinde ürettikleri sorular ile öğrenci sorularının oranları arasındaki fark manidar değildir. Bu sonuçtan hareketle temel düzeyde olduğu gibi bu düzeyde de öğretmenlerin sınıf içi soruları ile öğrenci soruları arasında bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür. Bir başka ifade ile öğrencilerin bu düzey için soru sorma becerilerini etkileyen en güçlü kaynağın öğretmenlerin sınıf içinde üretip kullandıkları sorular olduğu ortaya çıkmaktadır.

Orta düzeyin ikinci basamağında ise okuyuculardan metnin genelinden hareketle üst düzey çıkarımlar ve yorumlar yaparak daha derin anlamlara ulaşmaları beklenmektedir. Şekil 3'te görüldüğü üzere bu düzeye gelindiğinde en yüksek oran öğretmenlerin metne yönelik hazırladıkları sorularda görülürken en düşük oran öğrenci sorularında gözlenmektedir. Ders kitapları ve öğretmenlerin sınıf içinde ürettikleri soruların oranları ise birbirine oldukça yakındır. Yine bu düzeyde ders kitaplarında ve öğretmenlerin iki tür sorusunda bir önceki düzeye göre yaklaşık olarak aynı oranda artış görülmekle birlikte öğrenci sorularındaki artış oranı daha düşük seyretmektedir. Fakat bu fark bir yana bırakıldığında bu düzeydeki soru oranlarının orta düzeyin ilk basamağından fazla olması göze çarpmaktadır. Düzeyler arasındaki bu farklılığın bazı tipik soru örneklerinin öğretmen sorularında ve ders kitaplarında sıkça tekrar edilmesi, öğrencilerin de bu soru tiplerine aşina olmalarına bağlı olduğu düşünülebilir. Bu düzeydeki oranlar arası farklılığın manidar olup olmama durumuna ilişkin hesaplamalar Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

Orta Düzeyde (Üst Düzey Çıkarım ve Yorum Dayalı Anlama) Hazırlanan Öğrenci Sorularının Oranı ile Diğer Kaynaklardan Alınan Soruların Oranları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Z ve p Puanı Hesaplamaları

Soru Kaynağı	Soru Kaynağı Oranı	Öğrenci Oran	Z	p
Ders Kitaplarının Ortalaması	,33	,21	-4,8800	,001*
Öğretmen (Sınıf İçi Sorular)	,32	,21	-2,1681	,030*
Öğretmen (Metne Dayalı)	,39	,21	-3,8584	,001*

*p<,05

Tablo 23'te görüldüğü gibi öğrenci sorularının düzey oranları ile diğer tüm kaynaklardan elde edilen soruların oranları arasındaki fark manidar çıkmıştır. Bu sonuçtan hareketle hem ders kitaplarının hem de öğretmenlerin bu düzeyde öğrencileri etkilemede yetersiz kaldığı söylenebilir. Bir diğer ifade ile ders kitaplarının ve öğretmenlerin üst düzey çıkarım yapmaya veya metni yorumlamaya yönelik sorgulamalar yapma ve bu tarz sorular üretme konusunda öğrenci gelişimine katkı sağlayamadıkları ifade edilebilir. Bu sonucun ortaya çıkmasında üst düzey çıkarım ve yorum gerektiren sorulara ders işlenişinde az yer verilmesinin payı olduğu düşünülebilir. Ayrıca soru sayısının azlığının yanında soru çeşitliliğinin de yetersiz olması, sadece belirli kalıp soruların kullanılması; öğrencilerin de

bu tür sorular karşısında sürekli düşünme, üst düzey becerileri kullanma ve bu becerileri geliştirme yerine belirli kalıp cevaplara yönelmesi bir diğer sebep olarak değerlendirilebilir.

Sınıflamadaki en üst düzeyde okuyuculardan metne tümüyle (hem yüzey hem de derin anlama) hâkim olmalarının yanında kendi gerçek dünya bilgilerini de kullanarak metne, yazara veya duruma yönelik değerlendirmelerde ve eleştirilerde bulunmaları beklenmektedir. Şekil 3'te görüldüğü üzere bu düzeye gelindiğinde tüm kaynaklarda (kitap, öğretmen, öğrenci) ciddi bir düşüş görülmektedir. Bu düzeyde en yüksek orana ders kitaplarındaki sorular (%3) ulaşmıştır. Öğretmenlerin sınıf içinde üretilen kullandıkları sorular ve metne yönelik hazırladıkları sorular ile öğrenci sorularının oranları ise birbirine oldukça yakındır. Eleştirme, değerlendirme ve derinlemesine anlamaya yönelik soruların oranları arasındaki farklılığın manidar olup olmama durumuna ilişkin hesaplamalar Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24

Üst Düzeyde (Eleştirme Değerlendirme ve Derinlemesine Anlama) Hazırlanan Öğrenci Sorularının Oranı ile Diğer Kaynaklardan Alınan Soruların Oranları Arasındaki Farkın Anlamlılığına İlişkin Z ve p Puanı Hesaplamaları

Soru Kaynağı	Soru Kaynağı Oranı	Öğrenci Oran	Z	p
Ders Kitaplarının Ortalaması	,03	,01	-4,4276	,001*
Öğretmen (Sınıf İçi Sorular)	,01	,01	,7736	,441
Öğretmen (Metne Dayalı)	,01	,01	-,6225	,535

*p<,05

Tablo 24'ten de anlaşılacağı üzere en üst düzeyde, ders kitaplarındaki sorular ile öğrencilerin ürettikleri soruların oranları arasındaki fark manidardır. Yani ders kitapları ile öğrencilerin ürettikleri sorular arasında bir ilişkiden söz etmek mümkün değildir. Diğer taraftan öğretmenlerin hem sınıf içinde ürettikleri sorular hem de metne dayalı olarak hazırladıkları sorular ile öğrenci sorularının oranları arasındaki fark manidar değildir. Bu sonuçtan hareketle bu düzeyde de öğretmenlerin öğrencilerin soru sorma becerilerini etkileyen en güçlü kaynak olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar sunulmuş ve alanyazındaki diğer araştırmaların sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlardan hareketle çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Sonuçlar ve Tartışma

Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

“Ortaokul 7. sınıf Türkçe derslerinde kullanılan ders kitaplarındaki okuduğunu anlama sorularının PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi’nde belirlenen düzeylere göre dağılımı nasıldır?” sorusu araştırmanın birinci alt problemini oluşturmaktadır. Bu soruya yönelik 2020-2021 eğitim öğretim yılında kullanılan ve ikisi MEB, biri özel bir yayınevi tarafından hazırlanmış üç farklı ders kitabı incelenmiştir. Bu kapsamda incelenen ders kitaplarına ait sonuçlar şu şekildedir:

MEB tarafından hazırlanan ilk 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı içerisinde bulunan 166 metin altı sorusunun yaklaşık yarısı bilgiyi tanıma ve hatırlamayı gerektiren temel düzeyde yer almaktadır. Orta düzey kendi içerisinde değerlendirildiğinde daha karmaşık düşünmeyi gerektiren ve metnin genelinden hareketle yapılacak üst düzey çıkarım ve yorumlara dayalı anlama düzeyinde yer alan soru sayısının metnin sınırlı bir bölümünden yapılacak basit çıkarımlara dayalı anlama düzeyindeki sorulara oranla daha fazla yer aldığı görülmüştür. İncelenen soruların yüzde onundan daha azı ise üst düzey olarak adlandırılan

değerlendirme, eleştirme ve derinlemesine düşünme düzeyinde yer almaktadır. MEB tarafından hazırlanan diğer ders kitabındaki 25 metne bağlı 135 anlama sorusunda ise incelenen ilk kitaptan farklı olarak üst düzey çıkarım ve yorumlamaya dayalı anlama düzeyinde yoğunluk göstermektedir. Kalan sorular ise sırasıyla temel düzey olarak adlandırılan bilgiyi hatırlama düzeyinde ve basit çıkarımlara dayalı anlama düzeyinde dağılım göstermiştir. İncelenen soruların sadece yüzde üçü değerlendirme, eleştirme ve derinlemesine düşünme düzeyinde yer almaktadır. Aynı dönemde okutulan ve özel bir yayınevi tarafından hazırlanan ders kitabında ise 15 okuma metnine bağlı olarak 87 metin altı sorusu verildiği ve bunların bir soru dışında tamamının temel düzey olarak adlandırılan bilgiyi hatırlama düzeyinde yer aldığı belirlenmiştir. Kalan 1 soru da basit çıkarımlara dayalı anlama düzeyinde yer almaktadır. Genel olarak üç kitap bir arada değerlendirildiğinde ortaya çıkan ilk sonuç aynı dönemde aynı sınıf düzeyinde okutulan üç kitabın soru sayıları itibari ile birbirine denk hatta yakın olmadığıdır. Özel yayınevince hazırlanmış kitabın soru sayısı MEB tarafından hazırlanmış kitaplardaki soru sayılarının birinde hemen hemen yarısı kadar, diğerinde ise üçte ikisi kadardır. Bu durum sadece öğrencilere sunulan kendini geliştirme fırsatı bakımından dahi eşitsizlik olduğunu göstermektedir. Soru sayılarındaki bu dengeli olmayan dağılım soruların hitap ettikleri düzeylerde de kendini göstermektedir. MEB tarafından hazırlanan kitapların birinde soruların hemen hemen yarısı temel düzeyde yer alırken diğerinde yoğunluk orta düzeyde yer almaktadır. Özel yayınevince hazırlanan kitapta ise soruların tamamı temel düzeyde yer almaktadır. Aslında bu sonuç daha önce Şengül (2005) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Söz konusu araştırmada da aynı sınıf düzeyi için hazırlanan ve aynı dönemde okullarda kullanılan kitaplar arasında bir denklik olmadığı sonucu ortaya konmuştur. Kitaplar arasındaki bu farklılık tıpkı soru sayılarındaki durumda olduğu gibi öğrencilerin gelişim için eşit fırsatlara sahip olamamasını beraberinde getirmektedir. Ders kitaplarının hazırlanmasında sorular, düzeyleri ve soru-düzey dağılımları ile ilgili herhangi bir ölçütün olmaması, kitap yazarlarının bu konuya bilinçli bir şekilde yaklaşmaması kitaplar arasında bu denli büyük farklılıkların yaşanmasının nedenlerinden biri olarak gösterilebilir. Diğer taraftan kitapların hazırlanmasına kılavuzluk eden yegâne doküman olan müfredat programlarında da bu hususa yönelik yönlendirme bulunmaması aynı düzey için hazırlanan kitapların ortak bir noktada buluşamamasının bir diğer sebebi olarak düşünülebilir.

Kitaplardaki soruların düzey dağılımlarından çıkarılan bir diğer sonuç, temel düzeyden üst düzeye doğru soruların hemen her kitapta kademeli veya dengeli bir dağılım göstermediğidir. Aslında bu sorun daha önce yapılan birçok araştırma ile de ortaya konmuştur (Akyol, 2001; Bozkurt vd., 2015; Diker Coşkun, 2013; Eroğlu, 2019; Sallabaş ve Yılmaz, 2020). Söz konusu araştırmalarda farklılaşan nokta, düzeylerdeki soruların oranlarıdır. Bu bakımdan düzeylere ilişkin sonuçlar açısından benzerlik ve farklılıklar şu şekilde değerlendirilebilir:

İncelenen ders kitaplarında temel düzeydeki soruların yüksek oranlarda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. MEB tarafından hazırlanan kitaplarda %35 ila %48 olarak tespit edilen oranlar özel yayınevince hazırlanan kitaplarda %98 olarak tespit edilmiştir. Ortaokul 7. Sınıf düzeyi için hazırlanan bu kitaplarda metin içinde doğrudan yer alan bir bilginin bulunmasını veya hatırlanmasını gerektiren yüzey anlama yönelik soruların bu kadar sık tekrar edilmesi öğrencilerin gelişimlerine hizmet etmekten oldukça uzaktır. İlkokul yıllarından itibaren kitaplarda yer alan ve öğrencinin anlama becerilerinin geliştirilmesine çok az katkı sağlayan bu tarz soruların oran olarak ortaokulun son sınıflarında çok daha düşük seviyelere inerken yerini orta ve üst düzey sorulara bırakması gerekir. Ancak sadece bu çalışmadaki kitaplar değil, daha önceki araştırmalarda incelenen ders kitaplarında da benzer bir sorunun olduğu görülmektedir. Örneğin Bozkurt vd. (2015) düşük düzeyli anlamaya yönelik soruların oranını %50 olarak rapor ederken Çeçen ve Kurnaz (2015) bu oranı %52, Eroğlu (2019) ise 6 sınıf düzeyindeki kitaplar için %93 olarak rapor etmiştir. Benzer (2019) ise 7 düzey üzerinden yapılan değerlendirmede birinci düzeydeki soruların oranının %55, ilk iki düzeyin toplamının ise %83'ün üzerinde olduğunu belirtmiştir. Diğer çalışmalarda bunlara yakın oranlar olduğu görülmektedir. Akyol (2001), Sallabaş ve Yılmaz (2020) ders kitaplarında yer alan metin altı soruları; Akıncı (2020), Durukan ve Demir (2017) Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinlikleri; Diker Coşkun (2013) Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler ve ölçme değerlendirme çalışmalarını; Altun (2021) Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme sorularını incelemiş ve benzer sonuçlara ulaşmıştır. Öğrencilerin sınıf içinde muhatap oldukları soruların düzey olarak çoğunlukla yüzey anlamı elde etmeye yönelik sorulardan oluşması ve bu tarz soruların hemen her okuma çalışmasından sonra tekrar tekrar kullanılması öğrencilerin gelişim göstermelerinin önündeki önemli engellerden biri olarak görülebilir.

Basit çıkarıma dayalı anlama ve üst düzey çıkarım ve yorumlama olmak üzere kendi içinde iki düzeye ayrılan orta düzeyli sorularda da her iki düzey bir arada değerlendirildiğinde

özel yayınevi tarafından hazırlanan kitap dışındaki iki kitapta oransal açıdan olması gerekenden farklı bir tablo ile karşılaşmaktadır. Bu farklılık, üst düzey çıkarım ve yorumlamaya dayalı anlama sorularının basit çıkarım ve yorumlamaya dayalı anlama sorularına oranla ders kitaplarında daha fazla yer almasıyla ortaya çıkmaktadır. Soruların ağırlıklı olarak temel düzeyde yoğunlaştığı ve üst düzeyde oldukça sınırlı sayıda yer aldıkları düşünüldüğünde düzey artışına bağlı olarak soru sayısında azalma beklenmektedir. Ancak incelenen ders kitaplarının ikisinde orta düzeyde yer alan soruların basit çıkarıma ve yorumlamaya dayalı birinci basamakta değil, üst düzey çıkarım ve yorumlamaya dayalı ikinci basamakta yer aldığı görülmüştür. Örneğin MEB I kodlu ders kitabında yer alan soruların yaklaşık %45'i orta düzeyde yer almış, bu soruların yaklaşık %35'i orta düzeyin ikinci basamağında, yaklaşık %10'u ise ilk basamağında yer almıştır. Benzer sonuçlarla MEB II kodlu ders kitabında da karşılaşmıştır. Bu kitapta soruların yaklaşık yarısı orta düzeyin ikinci basamağında yer alırken soruların yalnızca %10'u ilk basamakta yer almıştır. Bu durum üzerinde ders kitaplarındaki bazı soru kalıplarının sıkça tekrar etmesi ve bu soruların orta düzeyin ikinci basamağına hitap etmesinin etkili olabileceği düşünülmektedir. Örneğin “Babanın yerinde olsaydınız siz ne yapardınız?” “Siz bu soruna nasıl bir çözüm üretirdiniz?” gibi soruların neredeyse her metnin altında yer alması basamağa ait soru oranını arttırmaktadır. Öyle ki benzer sonuçlar farklı taksonomiler kullanılarak gerçekleştirilen farklı araştırmalarda da ortaya koyulmuştur. Örneğin Sallabaş ve Yılmaz (2020) ders kitaplarındaki metin altı sorularını Bloom Taksonomisi'ne göre incelemiş, soruların %11'i çözümleme basamağında yer alırken %18'inin çözümleme basamağının bir üstünde konumlanan değerlendirme basamağında yer aldığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak özellikle orta düzeyde yer alan soruların dengeli bir dağılım göstermeyebileceği veya beklenmedik sonuçlarla karşılaşılabilceği ön görülebilir. Soruların düzey açısından gösterdikleri bu dengesizliğin, birden fazla sebebi olduğu söylenebilir. Bunlardan biri de ders kitabı yazarlarının soruları bilişsel düzeyleri gözetmeden sezgisel olarak hazırlanmasıdır. Bu tip kalıplaşmış soruların öğretim ortamında sık kullanılması öğrencilerin soruyu cevaplama durumlarını olumlu etkileyebilmekle birlikte verilen cevapların bir süre sonra otomatikleşmesine yani soru çeşitliliğinin azlığı sebebiyle öğrencinin soru üzerinde düşünmeye ihtiyaç duymadan belirli kalıpları içeren cevaplar üretmesine yol açabilir. Bu nedenle sorular, üst düzeylerde yer alsalar bile belirli durumlarda öğrencilerin bilişsel gelişimlerinde istenen etkiyi yaratamayabilirler.

Öğretim ortamında ders kitapları sadece öğrencileri etkilemekle kalmamakta aynı zamanda bir diğer soru kaynağı olan öğretmenleri de etkileyebilmektedir. Bu nedenle ders kitaplarında bazı soru kalıplarının sık tekrar edilmesi öğretmen sorularını da etkileyebilecektir. Nitekim bu araştırmada öğretmenler tarafından üretilen sorularda bu düşünceyi destekleyen sonuçlarla karşılaşmıştır. Öğretmenler tarafından üretilen soruların düzey açısından ders kitaplarındaki sorularla benzer bir dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Son olarak incelenen ders kitaplarının tümünde en az sorunun üst düzeyde yer aldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte kitaplar arasında üst düzeydeki soru dağılımları açısından farklılıklar göze çarpmaktadır. Örneğin MEB tarafından hazırlanmış ve bu araştırmada ilk sırada incelenen ders kitabında yer alan soruların yaklaşık %7'si üst düzeyde yer alırken Bakanlıkça hazırlanan diğer kitapta bu oran yaklaşık %3'e düşmektedir. Özel yayınevi tarafından hazırlanan ders kitabında ise üst düzeye ait herhangi bir soruya rastlanmamıştır. Öğrencilerin metni tam olarak anlamının yanı sıra metne, yazara ve konuya ilişkin değerlendirme ve eleştiride bulunması, derinlemesine yorumlar yapması ve yargılara varması gereken bu düzeydeki soru sayısının tüm kitaplarda oldukça düşük olması, üst düzey düşünme becerilerinin geliştirmeye yönelik deneyim eksikliğine sebep olmaktadır. Bu düzeydeki soruların özellikle sınıf seviyesi ilerledikçe giderek artması beklenmektedir. 7. sınıf ders kitaplarının incelendiği bu araştırmada bu denli az sayıda üst düzey soruya rastlanması önemli bir problem olarak değerlendirilebilir. Bu sorun, farklı sınıf seviyelerindeki ders kitaplarının incelendiği araştırmalarda da ifade edilmiş, benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Sezgin ve Özilhan (2019) 1-8. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarında yer alan soruların yalnızca %1'inin; Sallabaş ve Yılmaz (2020) 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki soruların yalnızca %4'ünün; Benzer (2019) ise ortaokul 5-8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan soruların %1 gibi oldukça sınırlı bir kısmının üst düzeyde yer aldığını ifade etmiştir. Sonuç olarak farklı sınıflamaların kullanıldığı araştırmalardan benzer sonuçlar elde edilmesi, ders kitaplarında üst düzeydeki bilişsel sorulara yeterince yer verilmediğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin öğrenim ortamında bilişsel açıdan üst düzeylerde yer alan sorularla bu denli az karşılaşmasının, bu becerilerin gelişimi önünde önemli bir engel olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak öğretim ortamının önemli bir parçası olan ders kitaplarında yer alan soruların genellikle temel düzeyde yer aldığı ve üst düzey soruların ihmal edildiği görülmektedir. Bunda yukarıda da değinildiği üzere kitap yazarlarının tercihleri etkili olabilmektedir. Bunun yanında kitabın hazırlanmasında kullanılan öğretim programının etkisi de göz ardı

edilmemelidir. Nitekim yapılan araştırmalar bu görüşü destekler niteliktedir. Örneğin Batur ve Ulutaş (2013) 6-8. Sınıflar Türkçe ğretimi Programı'nda yer alan 51 okuma kazanımından yaklaşık 18'inin PISA'nın alt düzeylerinde yer alan yeterliliklerle örtüştüğünü, st düzey olarak ifade edilen 5 ve 6. düzeyler ile doğrudan örtüşebilecek bir kazanımın bulunmadığını ifade etmiştir. Benzer şekilde İnce ve Gözütok (2018) Türkçe 6, 7, 8. sınıf ğretim programındaki okuma becerileri kazanımlarının ağırlıklı olarak PISA'nın birinci, ikinci ve nc düzeylerindeki okuma becerileri yeterlikleri ile uyumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum, ders kitaplarındaki okuduğunu anlama sorularının, ğretim programındaki okuma becerisi kazanımları doğrultusunda hazırlanmasından kaynaklı alt bilişsel düzeylerde yer aldıkları şeklinde açıklanabilir.

İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

“Ortaokul 7. sınıf Türkçe derslerini yürüten öğretmenlerce üretilen okuduğunu anlama sorularının PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme erevesi'nde belirlenen düzeylere göre dağılımı nasıldır?” sorusu araştırmanın ikinci alt problemini oluşturmaktadır. Bu amaçla öğretmenlerden sınıf içerisinde sordukları sorular ve metne dayalı ürettikleri sorular toplanarak ayrı ayrı incelenmiştir.

İlk olarak araştırmaya katılan 17 Türkçe öğretmeninden bir dönem boyunca ders içerisinde sordukları okuduğunu anlama sorularını not etmeleri istenmiştir. Dönem sonunda beş öğretmeninden elde edilen 73 okuduğunu anlama sorusu incelenmiştir. Araştırmaya katılan diğer öğretmenler ders esnasında genellikle ders kitabında yer alan soruları sınıfa yönelttiklerini ve kendilerinin özel olarak soru üretmediklerini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda öğretmenlerin sınıf içerisinde ürettikleri sorulara ait sonuçlar şu şekildedir:

Öğretmenlerin sınıf içerisinde sordukları soruların yarısından fazlası bilgiyi tanıma ve hatırlamayı gerektiren temel düzeyde yer almıştır. Orta düzey kendi içerisinde değerlendirildiğinde metnin genelinden hareketle yapılacak st düzey çıkarım ve yorumlamaya dayalı soru sayısının, metnin belirli bir bölümünden hareketle basit çıkarımlar yapmaya dayalı anlama düzeyindeki soru sayısına oranla daha fazla olduğu görülmüştür. st düzey olarak ifade edilen değerlendirme, eleştirme ve derinlemesine düşünme düzeyinde ise yalnızca bir soru yer almıştır. Düzeylere ilişkin soru dağılımları birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin sınıf içerisinde sordukları soruların genellikle alt bilişsel düzeylerde yoğunlaştığı ve st düzeylerdeki sorulara oldukça az yer verildiği

görülmektedir. Buradan hareketle öğretmenler tarafından sorulan soruların düzeyleri arasında dengeli bir dağılım olmadığı görülmektedir. Benzer sonuçlar daha önce Güftâ ve Zorbaz (2008)'ın araştırmasında da elde edilmiştir. Öğretmenlerin yazılı sınavlarının incelendiği araştırmada sorulan soruların genellikle bilgi ve hatırlama düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Aydemir ve Çiftçi (2008) öğretmen adayları yürüttükleri araştırmada adayların genellikle alt bilişsel düzeyde yer alan sorular ürettiklerini ortaya koymuştur. İlgili diğer araştırmalarda da öğretmenler tarafından sınıf içerisinde sorulan soruların büyük oranda alt bilişsel düzeye hitap eden sorular olduğu, özellikle üst düzey düşünmeyi gerektiren analiz ve değerlendirme düzeylerinde hazırladıkları soruların oldukça düşük oranlarda kaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Aslan, 2011; Eyüp, 2012; Koray vd., 2005; Samur ve Soydan, 2013; İstanbullu, 2021). Bu durum üzerinde öğretmenlerin sınıf içerisinde soru sorma becerisinin kullanımına yönelik farkındalık düzeylerinin düşük olması, buna bağlı olarak sordukları soruların genellikle o anki durum veya metne yönelik gelişigüzel sorular olmasının etkili olduğu söylenebilir. Diğer taraftan öğretmenlerin ders içerisinde genellikle ders kitaplarına bağlı olmaları, bu duruma bağlı olarak sınıf içerisinde kendi sorularını üretme gereksinimi duymamaları da sordukları soru düzeylerindeki farklılığın bir diğer nedeni olarak düşünülebilir. Bu görüşü Akyol vd. (2013) öğretmenlerin soruların kullanımında daha çok öğretmen kılavuz kitabından faydalandıklarını ve nadiren kılavuz kitabı kullanmaksızın yeni sorular hazırladıkları sonucu ile desteklemektedir. Nitekim bu araştırmada da öğretmenlerden bir dönem boyunca derste sordukları soruları kaydetmeleri istenmiş ancak 17 katılımcı öğretmenden 12'si ders kitabı dışında kendilerinin ek bir soru sormadıklarını ifade etmiştir.

Basit çıkarıma dayalı anlama ile üst düzey çıkarım ve yorumlamaya dayalı anlama olmak üzere iki basamağa ayrılan orta düzeye ilişkin genel bir değerlendirme yapıldığında öğretmenlerin sınıf içi sorularının üst düzey çıkarım ve yorumlamaya dayalı anlama düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu düzeyde öğretmenler basit çıkarıma dayalı anlama sorularından üç kat daha fazla soru üretmişlerdir. Düzeyler arasında gelişen bu farkın, öğretmenlerin ikinci basamakta yer alan bazı tipik soru tiplerine aşina olmalarından ve bu tip soru kalıplarının ders kitabı gibi sık başvurulacak kaynaklarda da sıkça tekrar edilmesinden kaynaklı olabilir.

İçerisinde değerlendirme, eleştirme ve derinlemesine düşünme gibi beceriler barındıran üst düzeyde yalnızca bir öğretmen sorusu yer almıştır. Bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin sınıf içerisinde sordukları soruların düzey açısından dengeli bir dağılım göstermediği

söylenbilir. Bu durum daha önce farklı araştırmalarda da dile getirilmiştir. Samur ve Soydan (2013) öğretmenlerin genellikle metnin sonunda soru sorduklarını ve bu soruların bilgiyi bulma ve hatırlamaya dayalı basit düzeyli sorular sorduklarını tespit etmişlerdir.

Öğretmenlerden elde edilen bir diğer veri ise metne yönelik üretilen sorulardır. Bu amaçla 17 Türkçe öğretmeninden toplanan 85 okuduğunu anlama sorusu incelenmiştir. Bu kapsamda incelenen metne dayalı öğretmen sorularına ait sonuçlar şu şekildedir:

Öğretmenler tarafından metne yönelik üretilen okuduğunu anlama sorulara bakıldığında, soruların yarısına yakını cevapları metnin içinde açıkça verilmiş olan bilgiyi bulma ve hatırlama düzeyinde yer almaktadır. Orta düzey kendi içerisinde değerlendirildiğinde, ders kitapları ve öğretmenlerin sınıf içi sorularında olduğu gibi, daha karmaşık düşünmeyi gerektiren üst düzey çıkarım ve yorumlamaya dayalı anlama düzeyindeki soru sayısının, basit çıkarımlara dayalı anlama düzeyindeki soru sayısından fazla olduğu görülmüştür. Metnin genelinden hareketle değerlendirme ve eleştirme gibi becerileri kullanmayı gerektiren üst düzeyde ise tek bir soru yer almıştır. Düzeylere ilişkin soru dağılımları birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin metne dayalı oluşturdukları soruların genellikle alt ve orta düzeyin ikinci basamağında ağırlık gösterdiği, üst düzeydeki soru üretiminin ise oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Buradan hareketle öğretmenler tarafından metne dayalı oluşturulan soruların dengeli bir dağılım göstermediği söylenebilir. Bu durum, konuya ilişkin yapılan önceki araştırmalarda da ifade edilmiştir. Örneğin Eyüp (2012) öğretmen adaylarının ürettikleri soru düzeylerine ilişkin yürüttüğü araştırmada adayların metin türü fark etmeksizin alt bilişsel düzeylerde soru ürettiklerini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Koray vd. (2005) öğretmen adaylarının da alt bilişsel düzeyde soru üretmeye yatkın olduklarını ortaya koymuştur.

Araştırmada öğretmen sorularının düzey dağılımlarından çıkarılan bir diğer sonuç, öğretmenlerin sınıf içerisinde sordukları soruların düzeyleri ile metne dayalı ürettikleri soruların birbiriyle uyum göstermemesidir. Soruların dağılımlarına şöyle bir bakıldığında iki soru türünde de benzer dağılımlar varmış gibi görünse de düzeylerin ağırlıkları arasında anlamlı bir farklılık göze çarpmaktadır. Örneğin öğretmenlerin sınıf içerisinde sordukları soruların %60'a yakını temel düzeyde yer alırken metne dayalı ürettikleri yazılı soruların %40'ı temel düzeyde yer almaktadır. Orta düzeyin ilk basamağında metne dayalı oluşturulan sorular ders sırasında sorulan sorulardan daha büyük bir orana sahipken ikinci basamağında birbirine benzer dağılımlar elde edilmiştir. Üst düzeyde ise öğretmenlerin hem sınıf içi hem de metne dayalı oluşturdukları birer soru bulunmaktadır. Elde edilen tüm

veriler birlikte değerlendirildiğinde öğretmenlerin metne dayalı oluşturdukları soruların sınıf içinde sordukları sorulara göre daha üst düzey sorular olduğu söylenebilir. Bu görüşü Ayvacı ve Şahin (2009) yaptıkları araştırma ile desteklemektedir. Öğretmenlerin sınıf içinde sordukları sorularla yazılı sınavlarındaki soruların karşılaştırıldığı araştırmada öğretmenlerin yazılı sınavlarda sınıf içinde sordukları sorulara göre daha üst düzeyde soru sordukları ifade edilmiştir. Bu durum üzerinde öğretmenlerin metne dayalı oluşturdukları sorular üzerinde sınıf içinde anlık olarak ürettikleri sorulara nazaran daha fazla düşünme fırsatına sahip olmaları etkili olabilir.

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

“Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin ürettiği okuduğunu anlama sorularının PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi’nde belirlenen düzeylere göre dağılımı nasıldır?” sorusu araştırmanın üçüncü alt problemini oluşturmaktadır. Bu problem sorusuna göre 7. sınıfta öğrenim gören 197 öğrenciden toplanan 985 okuduğunu anlama sorusu incelenmiştir. İncelenen öğrenci soruları neticesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğrenciler tarafından metne yönelik üretilen okuduğunu anlama soruları PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi’nde tanımlanan yeterlik düzeylerine göre büyük oranda temel düzeyde ağırlık göstermektedir. Bu düzeyde öğrencilerin, genellikle cevabı metinde açıkça verilen 5N1K soruları sormaya yatkın oldukları görülmüştür. Kendi içerisinde iki basamağa ayrılan orta düzeye dair bir değerlendirme yapıldığında daha karmaşık düşünmeyi gerektiren üst düzey çıkarım ve yorumlamaya dayalı anlama düzeyindeki soru sayısının basit çıkarıma dayalı anlama düzeyindeki soru sayısından fazla olduğu tespit edilmiştir. Diğer verilerle uyumlu olarak öğrencilerin ürettikleri sorular içerisinde de en az pay, üst düzeye hitap eden sorulara düşmektedir. Genel bir değerlendirme yapıldığında, öğrencilerin ürettikleri soruların düzey açısından dengeli bir dağılım göstermediği ve soruların ders kitapları ve öğretmen sorularında olduğu gibi temel düzeyde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, diğer araştırmalar tarafından da desteklenmektedir. Örneğin Ateş vd. (2016) öğrencilerin ürettikleri soruların genelde alt bilişsel düzeyde yer aldığı ve öğretmenlerinin sordukları soruların düzey olarak üzerine çıkamadıkları sonucuna daha önce ulaşmıştır. Benzer sonuçlar Keray ve Güden (2013) ile Çakıcı vd., (2012) tarafından da elde edilmiş, öğrencilerin farklı metin türlerine yönelik ürettikleri soru düzeyleri genellikle alt bilişsel düzeylerde seyretmiştir. Bununla birlikte

yapılan araştırmaların neredeyse tamamı öğrencilerin yazılı olarak ifade ettikleri sorulardan elde edildiği görölmektedir (Kılınç ve Çalışkan, 2015; Şevik, 2005; Yeşil, 2008). Öğretmenlerin sınıf içerisinde ürettiği sorulara ilişkin birçok araştırma bulunmakla birlikte öğrencilerin sınıf içerisinde ürettikleri sorulara ve düzeylerine ilişkin araştırmalar oldukça az sayıda (Almeida, 2011; Dillon, 1988) kaldığı görölmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin sınıf içerisinde okuduğunu anlamaya ilişkin yeterince soru sormadığı veya bu soruların ihmal edildiği söylenebilir.

Orta düzey kendi içerisinde basit çıkarımlara dayalı anlama ve üst düzey çıkarım ve yorumlamaya dayalı anlama olarak iki basamağa ayrılmaktadır. Orta düzeyde yer alan öğrenci sorularına bakıldığında öğrencilerin ikinci basamakta daha fazla soru ürettikleri görölmüştür.

Orta düzeye ilişkin elde edilen önemli bulgulardan bir diğeri, düzeyin ilk basamağında yer alan öğrenci soruları ile öğretmenler tarafından metne dayalı üretilen sorular arasında önemli bir ilişkinin bulunmasıdır. Öyle ki, öğrencilerin ve öğretmenlerin metne dayalı oluşturdukları sorular arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçtan hareketle öğrencilerin, öğretim sürecinde model aldıkları öğretmenlerinin sorularını örnek aldığı sonucuna ulaşılabilir. Sınıf ortamında sürekli olarak öğretmen soruları ile muhatap olan öğrencilerin, öğretmenlerin ürettikleri sorulardan etkilenmesi oldukça doğaldır. Bu durum, daha önce birçok araştırmada da ispatlanmıştır. Örneğin, Ateş vd. (2016) öğrencilerin öğretmenler tarafından üretilen sorulardan etkilendiği ve öğrencilerin de öğretmenlerden daha üst düzeyde sorular sormadıklarını tespit etmiştir. Bu sonuç, araştırma verilerinden elde edilen sonuçlarla birebir uyumludur. Şahin (2015), Şevik (2005) ise öğretmenler tarafından sorulan farklı soru tiplerinin de öğrencilerin soru üretme becerileri üzerinde etkili olduğunu tespit etmiştir.

Orta düzeye ilişkin bir başka dikkat çekici durum ise düzeyin üst düzey çıkarım ve yorumlama becerilerini kullanmayı gerektiren ikinci basamağında en düşük soru üretiminin öğrenciler tarafından gerçekleştirilmiş olmasıdır. Bu basamakta ders kitapları ve öğretmenler tarafından üretilen sınıf içi ve metne dayalı soru sayısı azımsanamayacak kadar fazladır. Ancak bu durum öğrenci sorularına pek yansımamıştır. Buradan hareketle öğrencilerin orta düzeyin ikinci basamağı ve üzerindeki düzeylerde soru üretebilmeleri için öğrenim desteği görmeye ihtiyaç duydukları sonucuna varılabilir. Çünkü öğrencilerin üst düzey çıkarım ve yorumlama gibi becerilere karşı hazırbulunuşluk düzeyi düşük olduğu sürece, üst düzeylerde ne kadar fazla soruyla karşılaşırsa karşılaşınsınlar bu düzeyde soru

üretimi gerçekleştiremeyeceklerdir. Yapılan bazı araştırmalarda öğrencilere verilen soru sorma becerisi eğitimlerinin soru düzeylerini olumlu etkilediğine dair veriler elde edilmiştir (Yılmaz ve Keray, 2013).

Üst düzey olarak adlandırılan değerlendirme ve derinlemesine düşünme düzeyinde yer alan soru sayısı araştırmanın diğer verilerinde olduğu gibi öğrenci sorularında da sınırlıdır. Benzer araştırmalarda da öğrencilerin ürettikleri sorular arasında en az orana sahip olan düzey üst düzeydir (Ateş vd., 2016; Aydemir ve Çiftçi, 2006; Baysen, 2006; Eyüp, 2012; Keray ve Güden, 2013; Koray vd., 2005). Ayrıca bir önceki düzeyde olduğu gibi bu düzeyde de öğrenci soruları, öğretmen soruları ve ders kitaplarında yer alan sorularla karşılaştırıldığında göre düzeyin en düşük oranına sahiptir. Bu nedenle düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik nitelikli eğitime duyulan ihtiyacın bu düzeyde de devam ettiği düşünülmektedir.

Sonuç olarak yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi üst düzey bilişsel becerilere hitap eden üst düzey sorulara ait oranın oldukça düşük olmasının; öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçmeyi hedefleyen PISA gibi uluslararası sınavlarda başarısız olma durumunu yordayıcı nitelikte olduğu söylenebilir.

Dördüncü Alt Probleme Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

“Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin ve onlara ders veren Türkçe öğretmenlerinin ürettikleri okuduğunu anlama soruları ile ders kitaplarında yer alan soruların PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi’nde belirlenen düzeylere göre dağılımları karşılaştırıldığında oranlar arasındaki benzerlik ve uyum nasıldır?” sorusu araştırmanın dördüncü alt problemini oluşturmaktadır. Bu amaçla öğrenci ve öğretmenlerden toplanan okuduğunu anlama soruları ile 7. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metin altı sorular düzey açısından karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalar ders kitapları ve öğrenci soruları, öğretmenlerin sınıf içi soruları ve öğrenci soruları, öğretmenlerin metne dayalı soruları ve öğrenci soruları olacak şekilde yapılmıştır. Yapılan karşılaştırma sonucu şu sonuçlar elde edilmiştir:

Araştırmada incelenen öğrenci soruları ile ders kitaplarındaki metin altı soruları ve öğretmenlerin sınıf içinde sordukları sorular arasında basit çıkarım gerektiren sorular dışında bir ayrışma olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin, temel düzeyde hem öğretmenlerden hem de ders kitaplarındakinden daha yüksek oranda soru üretirken, düzey

yükseldikçe kademeli geriye düştüğü belirlenmiştir. Bilhassa özel bir öğretim gerektirmeyen temel düzey sorularda -ki bu sorular öğrencilerin derslerde karşılaştıkları ders kitabı ve öğretmen sorularının yarısından fazlasını oluşturmaktadır- öğrencilerin daha yetkin olmasıyla sonuçlanmış ve öğrencilerin sorgulama becerilerinin bu düzeyde sıkışıp kalmasına sebep olmuştur. Diğer taraftan hem özel bir öğretime ihtiyaç duydukları hem de çok sayıda soruyla karşılaşarak deneyim kazanmaya ihtiyaç duydukları üst düzey sorularda öğrenciler varlık gösterememişler, bu düzeyde sorgulama becerilerinin zayıf olduğunu ortaya koyan bir performans sergilemişlerdir. Bir başka deyişle öğrenciler en iyi bildikleri, en çok örneğini gördükleri ve özel bir eğitim almadan da üstesinden gelebildikleri alanlarda onları geliştirmekle yükümlü olan öğretmen ve ders kitaplarını geçmişlerdir. Buna karşılık hem ihtiyaç duydukları eğitimi alamadıkları hem de yeterli örneğini göremedikleri üst düzey beceri gerektiren soruların üretilmesinde geride kalmışlardır. Bu çalışmada ulaşılan en önemli sonuçlardan birinin bu olduğu düşünülmektedir

Öğretmenlerin sınıf içerisinde sordukları sorular ile ders kitaplarındaki soruların tüm düzeylerde oran olarak birbirine çok yakın olmaları da bir diğer dikkate değer sonuçtur. Bu sonuç yukarıda da ifade edildiği gibi öğrencilerin sınıf içerisinde karşılaştıkları soruların, kaynağı öğretmen de olsa kitap da olsa, düzey açısından birbirine benzediğini ortaya koymaktadır. Oysa olması gereken öğretmenlerin ders kitaplarındaki soruların yetersiz kaldığı düzeylerde sorumluluk alarak daha fazla soru üretmesi, kitapların eksikliğini kapatarak öğrencilerin gelişimini sağlamasıdır. Ancak bunu gösteren bir sonuca ulaşamamıştır.

Öğretmen ve ders kitabı sorularının bu denli benzer oranlara sahip olması; öğretmenlerin en çok kullandıkları materyal olan ders kitaplarına bağlı kalması ve soru sorma alışkanlıklarının kitaplardaki belirli sorulardan ve soru kalıplarından etkilenmesi ile açıklanabilir. Diğer taraftan öğretmenlerin bir metne dayalı ürettikleri soruların ders kitaplarındaki metin altı sorulara göre daha üst düzey sorular olmaları, öğretmenlerin ders kitaplarından genellikle sınıf içinde ürettikleri sorularda etkilendiklerini ortaya koymaktadır. Her iki sorunun da öğretim sürecinde kullanılması ve öğrencilerin aşına oldukları soru kalıplarını içermeleri aralarında bilinçli veya bilinçsiz bir etkileşim olduğunu göstermektedir. Ölçme değerlendirme, sınav vb. farklı amaçlarla kullanılan ve görece daha geniş bir zaman aralığında hazırlanan metne dayalı sorularda aynı etkileşime rastlanmamaktadır.

Araştırmada öğretmen ve öğrenci sorularının düzeylerine ilişkin karşılaştırma yapıldığında öğretmenlerin sınıf içerisinde sordukları sorularla öğrencilerin metne yönelik ürettikleri sorular arasında düzey açısından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Öğretmenler ve öğrencilerin sınıf içerisinde sordukları soruların yarısından fazlası temel düzey olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte soruların yalnızca 1'i üst düzeyde yer almıştır. Öğrencilerin ürettiği sorular da ağırlıklı olarak temel düzeyde yer almakta, ayrıca soruların yalnızca küçük bir bölümü üst düzeyde yer almaktadır. Öğretmen ve öğrenci sorularının genellikle düzey açısından uyumlu olduğu ilgili araştırmalar tarafından da desteklenmektedir (Akyol vd., 2013; Ateş vd., 2016; Applegate ve Applegate, 2004; Aguiar, Mortimer ve Scott, 2010; Ayvacı ve Şahin, 2009; Baysen, 2006; Erdoğan, 2017; Şahin, 2015; Şevik, 2005; Yeşil, 2018). Söz konusu araştırmalarda öğretmenlerin sınıf içerisinde veya yazılı sınavlarda sordukları soruların genellikle alt bilişsel düzeylerde yoğunlaştığı ifade edilmiştir. Farklı tiplerde ancak genellikle aynı düzeylerdeki sorularla sürekli olarak karşılaşan öğrencilerin düzey açısından bu soruların üzerine çıkamadığı ifade edilmektedir. Doğal sınıf ortamında sorulan soruların temel düzeyde ağırlık göstermesi, öğrencilerden soru üretmeleri veya cevaplamaları gerektiğinde bu düzeyde sorular üreteceği anlamına gelmektedir. Benzer durumlarla ilgili diğer araştırmalarda da karşılaşılmıştır. Örneğin Baysen (2006), Erdoğan (2015) ve Yeşil (2018) öğretmenlerin sınıf içerisinde sordukları soruların büyük bir bölümünün basit anlamaya yönelik sorulardan oluştuğunu ve öğrenci sorularının öğretmen sorularından anlamlı düzeyde etkilendiğini tespit etmiştir. Şahin (2015) öğretmenlerin sorduğu soruların kalitesinin, sayısının ve düzeyinin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu, Şevik (2005) ise farklı soru tiplerinin öğrencilerin cevapları üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın bir diğer önemli sonucu, öğretmenlerin metne dayalı oluşturdukları sorularla öğrenci soruları arasında anlamlı bir farkın bulunmasıdır. Öğretmenlerin metne dayalı oluşturdukları sorularda orta ve üst düzey sorular diğer veri türlerine (öğretmenlerin sınıf içi soruları, ders kitapları ve öğrenciler) kıyasla daha yüksek oranlara ulaşmıştır. Özellikle sınıf içi sorular ile metne dayalı soruların aynı öğretmenler tarafından üretilmesine karşın farklı düzeylerde seyrettiği bulgusuna ulaşılması önem arz etmektedir. Öğretmenlerin ders içinde anlık olarak üretip öğrencilere yönelttikleri okuduğunu anlama soruları ile metne yönelik yazmış oldukları üst düzey soruların oranları arasında %20'ye yakın bir farklılık ortaya çıkmış; sınıf içerisinde sordukları soruların genel olarak daha alt düzeylerde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin bir metne ilişkin soru hazırlarken daha

üst düzeyde sorular üretebildiklerini, ders kitabındaki sorulara bağlı kalmayarak daha özgün sorular üretebildiklerini göstermektedir. Ölçme değerlendirme, sınav vb. farklı amaçlarla kullanılacak soruların hazırlanmasında öğretmenlerin soru düzeylerine biraz daha dikkat ettikleri düşünülebilir. Nitekim Ayvaci ve Şahin (2009) de öğretmenlerin yazılı sınav sorularının sınıf içerisinde sordukları sorulara göre daha üst düzeyde yer aldığını, bu sorular arasında bir paralelliğin söz konusu olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin sınıf içi ve metne dayalı soruları arasındaki farklılığa ilişkin bir diğer açıklama ise hazırlanan sorular için ayrılan zamanın farklılaşması olabilir. Ders içinde anlık olarak üretilen sınıf içi sorular, üzerinde uzun uzadıya düşünülmeden hızlıca üretilip kullanılmaktadır. Bu da sorunun niteliğiyle ilgili pek çok hususun göz ardı edilmesine sebep olabilmektedir. Ders içinde anlık üretilmeyen sorularda ise zaman kısıtı bulunmadığı için öğretmenlerin konuyla ilgili bilgi ve birikimlerini soru kalitesine yansıtma imkânını bulabildikleri düşünülebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin ders dışında metne dayalı oluşturdukları bu sorular öğrenci soruları üzerinde herhangi bir etki yaratmamaktadır.

Öğrenci sorularının diğer kaynaklardan etkilenme durumlarına yönelik kanıt toplamak için yapılan analizlerde öğrenci sorularının (a) temel düzeyde (b) basit çıkarıma dayalı anlama gerektiren orta düzeyin ilk basamağında sadece öğretmenlerin sınıf içinde üretilip kullandıkları sorulardan etkilendiğine yönelik kanıtlara ulaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin öğretmenlerden etkilenme potansiyeli göstermesi ve öğretmenin rol model olarak özellikle düşük düzeyli sorularda işlevini yerine getirdiğini göstermesi bakımından önemlidir. Metnin genelinden çıkarım yapmayı ve metni yorumlamayı gerektiren orta düzeyin ikinci basamağında ise hiçbir kaynağın öğrencileri etkilediğine dair bir kanıt ulaşılamamıştır. Bu durum ise bu basamakta yapılması beklenen bilişsel işlemlerin sadece rol modeli izlemekle üstesinden gelinecek işler olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Çünkü daha basit düzeyli olması sebebiyle orta düzeyin birinci basamağında görece daha az soruyla öğrencileri etkileyebilen öğretmenler daha çok soru kullanmalarına rağmen bir üst düzeyde aynı etkiyi gösterememiştir.

En üst düzeyde ise öğrenci soruları ile öğretmen sorularının oranları arasında anlamı bir farklılık bulunmaması öğretmenlerin etkisi şeklinde yorumlanabilir. Ancak burada bir etkiden söz etmek makul değildir. Zira hem öğretmen hem de öğrenci sorularının oranları %1'in altındadır. Oranlar arasında fark çıkmamasının nedeni bir etkiden ziyade -ki bu da bir tür etki kabul edilebilir- her iki soru grubunun da yok seviyesinde olmasındandır. Ancak bu düzeyde de öğretimsel desteğe olan ihtiyacı gösteren bir sonuçla karşılaşmıştır.

Çok ciddi bir fark olmasa da ders kitaplarının üst düzey soru oranı öğretmenlerinkinden daha yüksektir. Yani ders kitapları öğretmen sorularına nazaran daha fazla üst düzey soru örneği sunmaktadır. Buna karşın bu sorular öğrencilerin düzeyini etkileyerek yukarıya çekememiştir. Bu durum da tek başına örnek sunmanın veya rol model olmanın üst düzeylere çıkıldıkça yeterli olmayacağını, mutlaka nitelikli bir öğretimsel desteğin de gerekli olduğunu göstermesi bakımından kayda değer görülmüştür.

Öneriler

Yapılan çalışma sonrasında elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenlere, Türkçe dersi öğretim programı hazırlayıcılarına, ders kitaplarının hazırlanma sürecine (yazarlar ve ilgili kurumlar) ve araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda ayrı ayrı sunulmuştur.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada öğretmenlerin sınıf içerisinde ve metne dayalı olarak oluşturdukları soruların genellikle alt bilişsel düzeyde yoğunlaştığı görülmüştür. Bu nedenle öğretmen adaylarına lisans eğitimlerinde bu becerinin geliştirilmesine yönelik bir eğitimin verilmesi gerekli görülmektedir. Halihazırda görev yapan öğretmenlerin ise hizmet içi eğitimlerle söz konusu beceriye dair farkındalık düzeyleri artırılabilir. Söz konusu eğitimlerde soruların değerlendirildiği taksonomilerin tanıtılması da oldukça önemlidir.
2. Araştırmada öğretmenler sınıf içerisinde genellikle ders kitabındaki sorulara bağlı kaldıklarını ve kendilerinin soru sormadıklarını ifade etmişlerdir. Ancak öğretmenler derslerinde daha fazla üst düzey bilişsel sorulara yer verebilmek için sadece ders kitabındaki metne hazırlık ve metin altı sorulara ve etkinliklere bağlı kalmamalı, derse hazırlıklı giderek özgün sorularını da sürece dâhil etmelidir.
3. Öğretmenler ders kitaplarının eksik kaldığı düzeylerde kendi ürettikleri sorularla eksikliği gidermeli, öğrencilere zengin örnekler ile deneyim kazanma fırsatını sunmalıdır.
4. Öğretmenler öğrencilerin gelişimsel ve öğretimsel ihtiyaçlarını da dikkate alarak bilhassa orta ve üst düzey bilişsel işlemlerin gerektiği anlama çalışmalarında (soru ve etkinlikler) öğrencilere rol model olmakla veya örnek sunmakla yetinmemeli, nitelikli öğretimsel destek de sağlamalıdır.

5. Özellikle orta ve üst düzey sorularda ezberlenmiş, sık tekrar eden kalıp sorular yerine her defasında öğrencinin üst düzey düşünme becerileri kullanmak zorunda kalacağı soru çeşitliliğini sağlamalıdır.
6. Öğretmenler, öğrencilerin kendilerini rahatça ifade ederek tartışma kültürünü edinebilecekleri ılıman bir sınıf iklimi yaratmalı ve öğrencileri için model olmalıdır. Öğrenciler, öğretmenleri tarafından yalnızca sorulan sorulara cevap vermelerine değil soru sormaya yönelik de cesaretlendirilmelidir. Soru sorduktan sonra uygun bekleme süresini öğrencilerine tanımalı ve soru cevaplandıktan sonra mutlaka dönüt verilmelidir.
7. Öğretmenler, ilgi, motivasyon ve bilişsel yönden farklı düzeylerdeki öğrencilerin bir arada olduğu sınıflarda eğitim vermektedir. Bu nedenle ders süresince öğretmen tarafından sorulan anlama soruları, farklı düzeylerde dengeli bir biçimde yer almalı, sınıf seviyesi ve öğrenci başarısına bağlı olarak üst düzey bilişsel sorulara ağırlık vermelidir.
8. Öğretmenler, kullandıkları yöntem ve tekniklerde soru sorma becerisinin geliştirilmesine yönelik seçimler yapmalıdır. Bu amaçla okuma stratejisi olarak soru sorarak okumayı; soru cevap, örnek olay, tartışma, problem çözme gibi öğretim yöntemlerinden ve teknolojik uygulamalardan yararlanarak öğrencilere soru sorma alışkanlığı kazandırmalıdır.
9. Öğretmenler, yalnızca okuma çalışmalarında değil değil tüm derslerde öğrencilerin sorgulama yeteneğinin gelişmesine yönelik faaliyetler yürütmeli, derslere ait yazılı sınav sorularında dahi bunu sağlamalıdır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı Hazırlayıcılarına Yönelik Öneriler

1. Mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programında soru sorma becerisine yönelik kazanım sayısı birinci ve ikinci sınıf seviyesinde 3; üçüncü sınıf seviyesinde 5; dördüncü ve beşinci sınıf seviyesinde 6; altıncı sınıf seviyesinde 5; yedinci ve sekizinci sınıf seviyesinde 4'tür. Üst düzey düşünmeyi gerektiren soru sorma becerisine ait kazanımların sınıf seviyesi arttıkça artması ve kazanımların farklılaşması beklenmektedir. Bu nedenle var olan kazanımlar sınıf seviyesine oranla artış göstermelidir.
2. Mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programındaki soru sorma becerisine yönelik 6 farklı kazanımdan beşi ders kitabında yer alan soruları yanıtlamaya yöneliktir. Yalnızca "*Metinle ilgili sorular sorar.*" kazanımı öğrencilerin soru sormasına yönelik

hazırlanmıştır. Ancak araştırmada da ifade edildiği gibi çağdaş yaklaşımlarda öğrencilerin soru yanıtlamadan çok soru sorabilmesi önem kazanmaktadır. Bu nedenle soru sormaya yönelik kazanım sayısının artması gerekmektedir.

3. Programın ders kitaplarının hazırlanmasına rehberlik eden bölümlerine sadece kitaba alınacak metinlere ilişkin ölçütler değil, aynı zamanda metinlerin kullanımına (etkinlik ve soruların düzeylerine) ilişkin ölçütlere de yer verilmeli, böylece sınıf düzeyleri arasında ilerleme kontrol edilmeli, aynı düzeydeki kitaplar arasında farklılık olması engellenmelidir.

Ders Kitaplarının Hazırlanma Sürecine (Yazar ve İlgili Kurumlar) Yönelik Öneriler

1. Çalışmada incelenen kitaplar arasında barındırdıkları soruların düzeyleri açısından belirgin bir farklılık olduğu görülmüştür. Kitaplar arasındaki bu düzey farkının öğrenme çıktılarını da farklılaştıracağından kitaplar hazırlanırken sınıflar arasında ve sınıf içinde bir uyum ve hiyerarşi yakalanması sağlanmalıdır.
2. Öğretim ortamında önemli işlevlere sahip olan ders kitaplarındaki sorular bilişsel düzey açısından dengeli bir dağılım göstermeli, üst düzey yorum ve çıkarım yapma, karşılaştırma, araştırma, sorgulama gibi üst düzey bilişsel işlemleri gerektiren soruların sayısı artırılmalıdır.
3. Ders kitaplarında yer alan soru ve etkinliklerin bilişsel düzeyi sınıf seviyesine bağlı olarak artış göstermeli, açık uçlu, üst düzey düşünmeye teşvik eden sorular ve soru cevaplamak kadar soru sormaya teşvik eden etkinlikler hazırlanmalıdır.
4. Araştırmada öğretmen ve öğrencilerin üst düzey bilişsel beceri gerektiren soru üretmede zorlandıkları tespit edilmiştir. Bu nedenle ders kitaplarında öğretmenlere rehberlik etmesi, öğrencilere ise deneyim kazandırması amacıyla farklı tür ve çeşitlilikte etkinlik ve soru örneklerini hazırlanmalıdır.
5. Ders kitaplarının değerlendirilme sürecine etkinlik ve soruların becerileri geliştirme niteliğinin incelenmesine ilişkin başlıklar eklenmelidir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma nitel bir çalışma olması nedeniyle 17 öğretmen ve 197 öğrenci ile sınırlı tutulmuştur. Öğretmen ve öğrenciler maksimum çeşitlilik gözeterek düşük orta ve yüksek sosyoekonomik düzeylerden seçilmeye çalışılmıştır. Daha büyük ve daha çeşitli gruplarla çalışılarak farklı gruplarla bu çalışmanın bulguları teyit edilmelidir.
2. Araştırmada yalnızca 7. sınıf düzeyindeki öğrencilerle çalışılmıştır. Soru sorma becerisinin bireylerin bilişsel gelişimleri ile ilişkili olduğu düşünüldüğünde farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerle de benzer araştırmaların yapılması önem arz etmektedir.
3. Alanyazında genellikle tek bir sınıf düzeyi ile kısa bir zamanda gerçekleştirilen çalışmalara rastlanmaktadır. Öğrencilerin yıllar içerisindeki soru sorma becerilerinin gelişimini incelemek amacıyla boylamsal çalışmaların yapılması alana farklı bir bakış açısı kazandıracaktır.
4. Mevcut araştırmada yalnızca ders kitaplarındaki metin altı sorulara, öğretmenlerin sınıf içi ve metne dayalı sorularına ve öğrenci sorularına yönelik inceleme yapılmıştır. İleriki çalışmalarda bu incelemelere ek olarak öğretmen ve öğrenci görüşleri de kapsayan daha detaylı nitel araştırmalara yer verilebilir.
5. Bu araştırmada öğrenci ve öğretmenlere herhangi bir soru sorma becerisi eğitimi verilmemiştir. Benzer deneysel çalışmalarda öğretmen ve öğrencilere soru sorma becerisinin veya üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim verilerek anlamlı bir farklılık oluşup oluşmadığını inceleyen nicel araştırmalar yapılabilir.
6. Bu araştırmanın uygulamaları COVID-19 salgını döneminde gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle öğretmenlerden Aralık 2020- Mart 2021 ayları arasında çevrimiçi derslerinde sordukları soruları not etmeleri istenmiştir. Bu nedenle araştırma verileri, araştırmacıya gönderilen sorularla sınırlıdır. İleriki çalışmalarda öğretmen ve öğrenci soruları fiziksel sınıf ortamında kayıt cihazlarıyla toplanırsa daha detaylı sonuçlar elde edileceği düşünülmektedir.
7. Okuma ve düşünme becerileri içerisinde yer alan soru sorma becerisinin cinsiyet, aile ve sosyoekonomik durum gibi değişkenlerden etkilendiği düşünüldüğünde bu değişkenlerin kontrol altına alındığı araştırmaların yapılması oldukça önemlidir.
8. Bu araştırmanın önemli sınırlılıklarından biri öğretim ortamındaki soruların düzey açısından sistematik bir şekilde sınıflandıracak üzerinde uzlaşılmış, kapsamlı, standart bir değerlendirme çerçevesinin olmayışıdır. Bu nedenle araştırmacı tarafından PISA

Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesi, PIRLS Okuma Beceri Düzeyleri ve ABİDE Okuma Becerisi Yeterlik Düzeyleri bir arada ele alınarak ölçüt tablosu hazırlanmıştır. İlerleyen dönemdeki çalışmalarda farklı sınıflamaların kullanılması veya oluşturulmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Akbulut, T. (1999). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin soru sorma becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Akıncı, A, T. (2019). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aktaş, E. & Bayram, B. (2021). Anlatma becerileri kapsamında 1-8. sınıf Türkçe ders kitaplarına bir bakış: Konuşma ve yazma stratejilerinin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 1-18. <http://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/1354614> sayfasından erişilmiştir.
- Akyol, H. (1997). Okuma metinlerindeki soruların sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim*, 21(2), 10-17.
- Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 26(26), 169-178.
- Akyol, H. , Yıldırım, K. , Ateş, S., & Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik nasıl sorular soruyoruz? *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-56. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17382/181527> sayfasından erişilmiştir.
- Almeida, P. (2011). Can I ask a question? The importance of classroom questioning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31(2), 634 – 638.
- Altun, K. (2021). *8. Sınıf Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme sorularının PISA düzeylerine ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

- Altunkaya, H. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okur özyeterlilikleri ile okuduklarını anlama becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 202-219.
- Anagün, Ş. S. (2011). PISA 2006 sonuçlarına göre öğretme-öğrenme süreci değişkenlerinin öğrencilerin fen okuryazarlıklarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 84-102.
- Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2004). The Peter effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57(2), 554-563.
- Arap, B. (2015). *Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecinde kullandıkları soruların incelenmesi: Bir durum çalışması*. (Yüksek lisans tezi). [https://tez.yok.gov.tr/ sayfasından erişilmiştir](https://tez.yok.gov.tr/sayfasından erişilmiştir).
- Arslan, M. (2006). The role of questioning in the classroom. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 81-103. <https://hayefjournal.org/Content/files/sayilar/103/81.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Aslan, C. (2011). Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru oluşturma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 236-247. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/713/273> sayfasından erişilmiştir.
- Aslan, G. (2021). *PISA'da başarılı olan ülkeler ile Türkiye'nin ortaöğretime geçiş sürecinin karşılaştırılması ve ortaöğretime geçişte çözüm önerileri*. (Doktora tezi). [https://tez.yok.gov.tr/ sayfasından erişilmiştir](https://tez.yok.gov.tr/sayfasından erişilmiştir).
- Aslantaş, T. (2017). *Türkiye ve PISA'da da başarılı olan ülkelerin (Finlandiya, Güney Kore, Singapur) anadili öğretim programlarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). [https://tez.yok.gov.tr/ sayfasından erişilmiştir](https://tez.yok.gov.tr/sayfasından erişilmiştir).
- Aşıcı, M., Baysal, Z. N., & Şahenk S.S. (2012). Türkiye’de yapılan 2009 PISA ve Seviye Belirleme Sınavındaki (SBS) okuma becerileri sorularının karşılaştırılması, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 2146-9199.
- Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). [https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir](https://tez.yok.gov.tr/sayfasından erişilmiştir).

- Ateş, S., Güray, E., Döğmeci, Y., & Gürsoy, F. F. (2016). Öğretmen ve öğrenci sorularının gerektirdikleri zihinsel süreçler açısından karşılaştırılması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-13.
- Aydemir, Y., & 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.
- Ayvacı, H. Ş., & Şahin, Ç. (2009). Fen bilgisi öğretmenlerinin ders sürecinde ve yazılı sınavlarda sordukları soruların bilişsel seviyelerinin karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 441-455.
- Barnett, J. E., & Francis, A. L. (2012). Using higher order thinking questions to foster critical thinking: A classroom study. *Educational Psychology*, 32(2), 201-211. <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.638619>
- Barutçu, T., & Açık, F. (2018). Çocuk edebiyatı ürünlerinde yer alan deyimlerin kültür aktarımındaki rolü ve Türkçe ders kitaplarındaki deyimlerle örtüşme düzeyi. *Bilig*, 2(86), 183-209.
- Batur, Z., & Alevli, O. (2014). Okuma becerileri dersinin PISA okuduğunu anlama yeterlilikleri açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 22-30. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oyea/issue/20481/218136> sayfasından erişilmiştir.
- Batur, Z., & Ulutaş M. (2013) PISA ile Türkçe öğretim programındaki okuduğunu anlama kazanımlarının örtüşme düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(2), 1549-1563.
- Bay, D. N., & Alisinanoğlu, F. (2013). The effect of teaching questioning skills on types of pre-school teachers' questions. *Journal of Theoretical Educational Science*, 6(1), 1-39.
- Bayrak Özmutlu, E., & Kanık Uysal, P. (2021). Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52(1), 518-543.
- Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin sınıfta sordukları sorular ile öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 21-28.

- Benzer, A. (2019). Türkçe ders kitaplarının PISA okuma yeterlik düzeyleri ile imtihanı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 96-109. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oyea/issue/20481/218136> sayfasından erişilmiştir.
- Berberoğlu, G., & Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 21-35. http://ebuline.com/pdfs/7Sayi/7_2.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Birbiri, D. (2014) *PISA 2003 ve PISA 2012 sınav sonuçlarının problem çözme becerilerine yönelik değişkenlerinin Türkiye açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bloom, B. S., Engelhart, Furst, M. D., Hill, E. J., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay.
- Bowker, M. H. (2010). Teaching students to ask questions instead of answering them. *Nea Higher Education Journal*, 32(2) 126-134.
- Boyacı, Ş. D., & Özer. M. G. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. Yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708-738. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/736526> sayfasından erişilmiştir.
- Bozkurt, B. Ü., Uzun, G. L., & Lee, Y. (2015). Korece ve Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının karşılaştırılması: PISA 2009 sonuçlarına dönük bir tartışma. *International Journal of Language Academy*, 3(4), 295-313.
- Brookhart, S. M. (2021). *Sınıfınızda üst düzey düşünme becerilerini nasıl belirlersiniz?*. (Eren Can Aybek çev.). Ankara: Nobel.
- Brown, A.L. (1980). *Metacognitive development and reading*. In R.J. Spiro, B. Bruce, W. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brualdi, A. (1998). Classroom Questions. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 6(6), 1-3.
- Bülbül Hüner, S. (2022). *Soruların sınıftaki gücü: Sokratik Sorgulama Yöntemi Kavramsal Tanımı ve Uygulama Örnekleri*. Ankara: Pegem.

- Bülbül, S. (2019). *Soru sorma becerisi eğitiminin ortaokul öğrencilerinin soru üretme düzeyine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.
- Büyükalın Filiz, S. (2004). *Öğretmenler için soru sorma sanatı*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Büyükalın Filiz, S. (2009). Soru cevap yöntemi eğitiminin öğretmenlerin soru sorma bilgisi ve soru sorma tekniklerine etkisi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 167-195. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbedergi/issue/11252/134476> sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükşahin, Y., & Kınır, S. (2021). Eleştirel düşünme ile ilgili kavramlar. E. Kabataş Memiş, A. Kaçar (Ed.), *Eleştirel ve Analitik Düşünme içinde* (s. 68-90). Ankara: Pegem Akademi.
- Chappell, K., Craft, A., Burnard, P., & Cremin, T. (2008). Question-posing and question-responding: The heart of ‘Possibility Thinking’ in the early years. *Early Years*, 28 (3), 267-286. <https://doi.org/10.1080/09575140802224477>
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 231-244. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16952/176982> sayfasından erişilmiştir.
- Cotton, K. (1988). *Classroom Questioning*. Office of Educational Research and Improvement (OERI), New Jersey, US: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Cotton, K. (1988). *Monitoring student learning in the classroom*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. S. B. Demir (Ed.). İstanbul: Eğitim Kitap.

- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approache (Fifth edition)*. Los Angeles: SAGE.
- Cuccio Schirripa, S., & Steiner, H. E. (2000). Enhancement and analysis of science question level for middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(2), 210–224.
- Çakıcı, Y., Ürek, H., & Dinçer, E. (2012). İlköğretim öğrencilerinin soru oluşturma becerilerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 43-68.
- Çakır, N. (2013). *Üniversite eğitiminin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çakmakçı, E. (2021). *İlkokul sınıf öğretmenlerinin metinlerden ürettikleri soruların Barrett Taksonomisine göre incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çeçen, M. A., & Kurnaz, H. (2015). Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme soruları üzerine bir araştırma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 48-64.
- Çelik, A. Ö. & Güzel, E. B. (2016). Bir matematik öğretmenin ders imecesi boyunca öğrencilerin düşüncelerini ortaya çıkaracak soru sorma yaklaşımları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(2), 365-392.
- Çetinkaya, V. (2020). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metin ve etkinliklerin tür ile kazanımlar açısından değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Degener, S., & Berne, J. (2017). Complex questions promote complex thinking. *The Reading Teacher*, 70(5), 595-599. <https://doi.org/10.1002/trtr.1535>
- Demir Başaran, S., & Kuşuçuran, B.N. (2019, Nisan). *Üst düzey düşünme becerilerine yönelik öğretmen farkındalıklarının incelenmesi*. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Demirci, S. (2018). *Türk öğrencilerin bilimsel okuryazarlıklarına yakından bir bakış: PISA 2015 sonuçları bize neler söylüyor?* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Demirel, G., & Yağmur, K. (2017). Uluslararası PIRLS uygulamaları ölçütlerine göre Türk öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 95-106.
- Deniz, K., Karagöl, E., & Tarakçı, R. (2019). Konuşma kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(4), 1257-1269.
- Diker Coşkun, Y. (2013). Türkçe ders kitaplarının PISA sınavı okuma ölçütleri açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(26), 22-43.
- Dillon, J. T. (1981). To question and not to question during discussion: II. non-questioning techniques. *Journal of Teacher Education*, 32(6), 15-20. <https://doi.org/10.1177/002248718103200605>
- Dillon, J. T. (1988). The multidisciplinary study of questioning. *Journal of Educational Psychology*, 74(2), 147-165.
- Dohn, B. (2007). Knowledge and skills for PISA: Assessing the assessment. *Journal of Philosophy of Education*, 41(1), 1-16.
- Durukan, E., & Demir, E. (2017). 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(3), 1619-1629.
- Ensar, F. (2003). Türkçe eğitiminde bir öğretim yönteminin geliştirilmesine kaynaklık etmesi bakımından soru. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 1(13), 267-285. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16954/177013> sayfasından erişilmiştir.
- Epçaçan, C. (2013). Yaşam boyu öğrenme becerilerinin ders kitaplarında yer alma düzeyine örnek bir inceleme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 353-379. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/15156> sayfasından erişilmiştir.
- Epçaçan, C. (2018). Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies*, 13(19), 615-630.
- Ercikan, K., & Oliveri, M. E. (2016). In search of validity evidence in support of the interpretation and use of assessments of complex constructs: Discussion of research on assessing 21st century skills. *Applied Measurement in Education*, 29(4), 310-318.

- 1.1.Erdoğan, T. (2017). The view of primary school fourth grade students and teachers' questions about Turkish language lessons in the terms of the Revised Bloom Taxonomy. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 173-191.
- Erkuş, B., & Kılıç, D. (2015). Sınıf öğretmenlerinin soru sorma stratejileri ve karşılaştıkları sorunlar. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(5) , 230-243.
- Eroğlu, S. (2019). 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı okuma-anlama soru ve etkinliklerinin güncellenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ertem, İ., & Bulut, B. (2021). İyi ve zayıf okuyucuların okuduğunu anlama süreçlerinin sesli düşünme yöntemiyle karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 53-72.
- Evcı, B. (2021). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin PISA ölçütünde metinsellik özelliklerine göre incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Eyüp, B. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladığı soruların yeniden yapılandırılan Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 965-982.
- Ezberci Çevik, E. (2021). Üst düzey düşünme becerileri. E. Kabataş Memiş, & A. Kaçar (Ed.), *Eleştirel ve analitik düşünme içinde* (s. 28-44). Ankara: Pegem Akademi.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education (Eight Edition)*. New York: McGraw-Hill.
- Gall, M. (1984). Synthesis of research on teachers' questioning. 42(21), 40-47. https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_198411_gall.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Gall, M. D. (1970). The use of questions in teaching. *Review of Educational Research*, 40(5), 707–721. <https://doi.org/10.3102/00346543040005707>
- Genç, M. N. (2020). 8.sınıf fen bilimleri ders kitabı ölçme değerlendirme etkinliklerinin Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programının fen okuryazarlık yeterlik düzeyine göre incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

- Golding, C. (2011). Educating for critical thinking: thought-encouraging questions in a community of inquiry. *Higher Education Research & Development*, 30(3), 357-370. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.499144>
- Göçer, A. (2007). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 197-210.
- Göktentürk, T., Demir, İ., & Arıcı, A. F. (2021). PISA'nın ışığında geliştirilen ABİDE projesinde okuma bakımından ne hâldeyiz? Bir geçerlilik çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 2(22), 657-665.
- Güftâ, H., & Zorbaz, K. Z. (2008). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi yazılı sınav sorularının düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 205-218.
- Gültekin, H. (2019). *Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarının 21.yüzyıl becerileri açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Güneş, F. (2002). *Ders kitaplarının incelenmesi*. Ankara: Ocak.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 23(2), 127-146. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16973/177364> sayfasından erişilmiştir.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 32(12), 127-145.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi: Yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2021). Düşünme nedir? Nasıl öğretilir?. E. Kabataş Memiş, A. Kaçar (Ed.), *Eleştirel ve Analitik Düşünme içinde* (s. 1-25). Ankara: Pegem Akademi.
- Günhan, B. C. & Başer, N. (2009). Probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 451-482.
- Gür Tekin, E. (2021). *Türkiye'deki öğrencilerin PISA 2015 ve PISA 2018 okuma becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi: İkincil veri analiz çalışması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

- Gürbüz, M.Ç. (2014). *PISA matematik okuryazarlık öğretiminin PISA sorusu yazma ve matematik okuryazarlık düzeyleri üzerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gürsakal, D. (2012). PISA 2009 öğrenci başarı düzeylerini etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 441-452. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sduibfd/issue/20822/222893> sayfasından erişilmiştir.
- Gürültü, E., Aslan, M., & Alcı, B. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 780-798. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/57647/818883> sayfasından erişilmiştir.
- Hamiloğlu, K., & Temiz, G. (2012). The impact of teacher questions on student learning in EFL. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2(3), 1-8.
- Huang, X., Lederman, N. G., & Cai, C. J. (2017). Improving Chinese junior high school students' ability to ask critical questions. *Journal of Research in Science Teaching*, 54(2), 1–25. doi: 10.1002/tea.21390
- İnce, M. (2016). *Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Öğretim Programı'nın Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nda (PISA) yoklanan "okuma becerileri" açısından analizi (Zonguldak örneği)*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- İnce, M., & Gözütok, D. (2017). Türkçe 6, 7, 8. Sınıf ders kitaplarının PISA okuma becerilerine göre incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 12(33), 213-225.
- İnce, M., & Gözütok, F. D. (2018). Türkçe 6, 7, 8. Sınıf öğretim programının uluslararası öğrenci değerlendirme programında (PISA) yoklanan okuma becerileri açısından analizi (Zonguldak örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1613-1621.
- İstanbul, E. (2021). *Okuma okuryazarlığına yönelik soru sorma eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının PISA tarzı soru hazırlamalarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- İşman, A., & Eskicumalı, A. (2001). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*. Adapazarı: Değişim.

- İz, H. (2021). *Ortaöğretime geçiş sınavlarındaki fen bilgisi sorularının MEB kazanımlarına, PISA yeterlik seviyelerine ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Johnson, J. H., Markle, G. & Oliphant, A. H. (2015). What research says: About questioning in the classroom. *Middle School Journal*, 18(4), 29-33. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00940771.1987.11494749>
- Kaldırım, A. (2020). *Barrett Taksonomisine dayalı öğretim programının 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kara Özkan, N. (2021). Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılıklarına yönelik öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 131-150.
- Kara, M., & Ulutaş, M. (2018, Eylül). *Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi 2018 Öğretim Programındaki okuma kazanımlarının bilişsel stratejiler açısından incelenmesi*. ILTER 2018 Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Amasya.
- Karakaş, M. R. (2017). *Türk öğrencilerin PISA okuma becerileri başarısına etki eden faktörlerin yıllara göre incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Karaman, İ. (2018). Fizik öğretmen adaylarının soru sorma becerilerinin analizi ve akademik başarıya etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(36), 49-59.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*. 17(2), 457-475. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16968/177244> sayfasından erişilmiştir.
- Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karatay, H. (Ed.). (2018). *Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Karsantık, Y. (2016). *Öğretmen adaylarının düşünme becerilerine ve düşünme becerilerinin öğretime ilişkin görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Keray, B. (2013). *Söyleşi metinleri yoluyla sekizinci sınıf öğrencilerinin soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Keray, B., & Güden, Z. (2013). The analysis of students' skills of asking questions through informative texts. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 3(1), 90-97.
- Kılınç, G., & Çalışkan, H. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma davranışlarının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 265-286.
- Kır, G. (2016). *PISA 2009 uygulaması kapsamında okuma ile ilişkili faktörlerin okul türlerine göre farklılıkları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kızgın, A., & Baştuğ, M. (2020). Okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyı yordama düzeyi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 601-612.
- Koray, Ö., Altunçekiç, A., & Yaman, S. (2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarının soru sorma becerilerinin Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 17(17), 33-39.
- Korkmaz, Ö., & Yeşil, R. (2010). Mesaj tasarım aracı olarak soruların kullanımının soru sorma becerilerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 328-349. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36197/407049> sayfasından erişilmiştir.
- Kömürcü, A. S. (2021). *PISA fen okuryazarlığı yeterlik düzeylerine göre 5-8. sınıf fen bilimleri ders kitaplarındaki soruların incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Köseoğlu, E. (2015). *Yedinci sınıf fen ve teknoloji dersi ışık ünitesinde öğrenci sorularına yönelik uygulanan öğretim etkinliğinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Kubat, U. (2018). Soru varsa, öğrenme de vardır. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(68) , 1585-1598. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/550307> sayfasından erişilmiştir.
- Kurt, E., Cevher, T. Y., & Arslan, N. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 152-160. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/633276> sayfasından erişilmiştir.
- Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, M. S. (2010). 21. Yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 28(2), 283-298. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16969/177280> sayfasından erişilmiştir.
- Kuruyer, H., & Özsoy, G. (2016). İyi ve zayıf okuyucuların üstbilişsel okuma becerilerinin incelenmesi: Bir durum çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 771-788. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/209727> sayfasından erişilmiştir.
- Küçükahmet, L. (2002). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Gazi.
- Lüle Mert, E. (2017). 8. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarının üst düzey bilişsel becerileri geliştirme yeterliliği. *International Journal of Language Academy*, 5(3), 293-305.
- McGlathery, G. (1978). Analyzing the questioning behaviors of science teachers. In Rowe, Mary Budd (Ed.), *What research says to the science teacher*, (pp. 13-30). Washington, D.C.: National Science Teachers Association.
- MEB. (2001). *PIRLS Ulusal Ön Raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6-8) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2016). *Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi 8. sınıflar raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018). *İlköğretim Türkçe dersi (6-8) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2021). *PIRLS 2021 tanıtım broşürü*. <https://pirls.meb.gov.tr/> sitesinden 26.04.2022 tarihinde erişilmiştir.

- MEB-EARGED. (2011). *MEB 21. yüzyıl öğrenci profili*.
https://www.meb.gov.tr/earged/earged/21.%20yy_og_pro.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB-EARGED. (2019). *PISA 2018 projesi ulusal ön raporu*. Ankara: MEB-Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005). *PISA 2003 Türkiye ön raporu*.
<http://pisa.meb.gov.tr/eski%20dosyalar/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2003-Ulusal-Nihai-Rapor.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010). *PISA 2006 Türkiye ön raporu*.
<http://pisa.meb.gov.tr/eski%20dosyalar/wp-content/uploads/2013/07/PISA2006-Ulusal-Nihai-Rapor.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010). *PISA 2009 Türkiye ön raporu*.
<http://pisa.meb.gov.tr/eski%20dosyalar/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2009-Ulusal-On-Rapor.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *PISA 2012 Türkiye ön raporu*.
<https://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/pisa/pisa2012-ulusal-on-raporu.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *PISA 2015 Türkiye ön raporu*.
http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*.
https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Monrat, N., Phaksunchai, M., & Chonchaiya, R. (2022). Developing students' mathematical critical thinking skills using open-ended questions and activities based on student learning preferences. *Education Research International*, 2022 doi:<http://dx.doi.org/10.1155/2022/3300363>
- Morgan, N., & Saxton, J. (1994). *Asking Better Questions*. Ontario: Pembroke.

- Özaltun Çelik, A., & Bukova Güzel, E. (2016). Bir matematik öğretmenin ders imecesi boyunca öğrencilerin düşüncelerini ortaya çıkaracak soru sorma yaklaşımları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(2), 365-392.
- Özbay, M. (2002). Türkçe öğretiminde hedef-aracı ilişkisinin ders kitabı örneğinde değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(2), 59-69. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16954/176998> sayfasından erişilmiştir.
- Özbay, M. (2003). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*, Ankara: Öncü Kitap.
- Özcan, H., & Arık, S. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin PISA araştırmasına ilişkin görüşleri: Bir örnek olay çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(2) , 454-486.
- Özdemir, O. (2020). Türkçe eğitiminde geliştirilmesi gereken bir üst düzey düşünme becerisi: Analitik düşünme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 950-971. <http://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/1212734> sayfasından erişilmiştir.
- Özkaya, S. (2020). 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141–155.
- Sallabaş, M. E., & Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders kitabında bulunan metin altı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 586-596.
- Samur, A, Ö., & Soydan, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe etkinliklerinde soru sorma stratejilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 70-83.
- Sarar Kuzu, T. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki metin altı sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisindeki hatırlama ve anlama bilişsel düzeyleri açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(1), 58-76. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cumusosbil/issue/4348/59468> sayfasından erişilmiştir.

- Savaşkan, V. (2013). Soru sormanın tarihi gelişimi, amaçları ve öğretim sürecinde önemi. *Journal of Qafqaz University- Philology And Pedagogy*, 1(1), 49-55.
- Schirripa, S. C., & Steiner H. E. (2000). Enhancement and analysis of science question level for middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(2), 210-224.
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation, *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 159-172. <https://doi.org/10.1080/10573560308219>
- Seçkin, H., Özenici, S., & Kınıs, M. (2011). The types and categories of inferences made during reading comprehension process. *Journal of Human Sciences*, 8(1), 1494-1509.
- Sever, S. (2001). Öğretim dili olarak Türkçenin sorunları ve öğretme-öğrenme sürecindeki etkili yaklaşımlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 34(1), 11-22. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/526682> sayfasından erişilmiştir.
- Sezer, S. (2019). Millî Eğitim Bakanlığı Yerli PISA Model 'ABİDE (Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi) tanıtımı yapıldı. <https://www.researchgate.net/publication/334194982> sitesinden 26.04.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Sezgin, Z., & Özilhan, Y. (2019). 1.-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 353-367.
- Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st century learning. *Phi Delta Kappan* 90(9), 630-634. <https://doi.org/10.1177/003172170909000905>
- Söylemez, Y. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 63(2), 345-384. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/549070> sayfasından erişilmiştir.
- Stevens, R. (1912). *The questions as a measure of efficiency in instruction: a critical study of classroom practice*. New York: Teachers College, Columbia University.

- Şahin, A. (2015). Öğretmenlerin sorduğu sorgulayıcı ve yönlendirici soruların sayı ve niteliğinin öğrencilerin başarıları üzerindeki etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(1), 95-113.
- Şengül, M. (2005). *İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlere dayalı olarak hazırlanan sorular üzerine bir inceleme*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/sayfasından erişilmiştir>.
- Şevik, M. (2005). Yabancı dil öğretiminde sorular, öğrenci cevapları ve öğretmen davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 1-19.
- Temizkan, M. (2014). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının Türkçe dersi öğretim programındaki temel beceriler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 49-72.
- Temizkan, M., & Sallabaş, M. E. (2011). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(2), 207-220.
- Temizkan, M., Yırtıcı, E., & Ergün, A. (2020). Türkçe ders kitaplarında sosyal değerlerin görünümü. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(2), 769-794. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/55209/759518> sayfasından erişilmiştir.
- Teyfur, M., & Teyfur, E. (2012). Yapılandırmacı öğretim programına yönelik öğretmen ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi (İzmir il örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 66-81.
- Tok, E., & Sevinç, M. (2010). Düşünme becerileri eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 67-82.
- Tompkins, G. E. (2014). *Language arts: Paterns of practice*. New York: Pearson.
- Tuncer, M., & Kaysi, F. (2013). Öğretmen adaylarının üst biliş düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 2(4), 44-54.
- Tutkun, Ö. F., & Okay, S. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 1(3), 14-22.
- Tuzlukaya, S. (2019). 8. sınıf Türkçe dersi merkezî sınav sorularının PISA okuma becerileri yeterlilikleri açısından incelenmesi. *The Journal of International Lingual*,

Social and Educational Sciences, 5(1), 92-100.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/761197> sayfasından erişilmiştir.

Türk Dil Kurumu. (2020). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.

Udi, A., Clarke, D., & Star, J. (2013). *Good questions or good questioning: An essential issue for effective teaching*. Sekizinci Avrupa Matematik Eğitimi Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Antalya.

Ulum, Ö. (2017). *MEB ilkokul 2, 3 ve 4.sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Uyar, Y. (2015). *Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel.

Ülper, H. (2011). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 941-960.

Ülper, H., & Yalınkılıç, K. (2010). Son iki Türkçe programına göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının nicel ve nitel görünümü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 449-461.

Ünal, M. (2019). *PISA sınavlarının özelliklerinin fen bilimleri öğretmenlerinin hazırlamış oldukları sınav soruları ile karşılaştırılması: PISA kültürünü yaygınlaştırma model önerisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

Ünveren Kapanadze, D. (2019). 2018 Türkçe öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri bağlamında incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(223), 83-111.

Ürün Karahan, B., & Taşdan, M. (2016). 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 949-969.

Weissbach, H. V. (2018). *Almanya ve Türkiye'nin PISA 2000-2015 sonuçlarındaki değişimin incelenmesi ve PISA sonrası Almanya'daki eğitim reformları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

- Yağmur, K. (2021). Türkçe ders kitaplarının üst düzey düşünme becerileri geliştirme yeterliği. H. Ülper (Ed.). *Okuma ve anlamlandırma becerileri içinde* (s.46-63) Ankara: Pegem Akademi.
- Yalçın, A. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri: Yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ.
- Yan, X. (2006). *Teacher talk and EFL in university classrooms*. Master's Thesis, Chongqing Normal University Institute of Social Sciences, China.
- Yaylı, D. (2009). Türkçe öğretmeni yetiştirmede bir fakülte-okul işbirliği araştırması: Öğretmen soruları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 81-91. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11118/132974> sayfasından erişilmiştir.
- Yeşil, R. (2008). Sosyal bilgiler derslerinde öğretmen ve öğrenci soruları (Kırşehir Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(1), 59-72.
- Yeşilyurt, E. (2012). Öğretmen adaylarının bilişsel alanla ilgili sınama durumu soruları yazma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 519-530. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/48697/619544> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, K. (2012). Öğretmenlerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede kullanabilecekleri bir sistem: Barrett Taksonomisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 45-58.
- Yılmaz, E., & Keray, B. (2013). Söyleşi metinleri yoluyla sekizinci sınıf öğrencilerinin soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 2(2), 20-31.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yüksel, M. (2019). *PISA 2015 Türkiye ve Finlandiya verilerine göre okul özellikleri ile öğrencilerin okuma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

Yüksel, S. (2007). Bilişsel alanın sınıflamasında (taksonomi) yeni gelişmeler ve sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 479-511. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26115/275131> sayfasından erişilmiştir.

Zorbaz, K. Z. (2005). *İlköğretim okulları ikinci kademe Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve yazılı sınavlarda sordukları sorular üzerine bir değerlendirme*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

EKLER

EK 1. Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 06.05.2021-E.86244



**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu**

Sayı : E-77082166-302.08.01-86244
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

06.05.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 22.04.2021 tarihli ve 80287700-302.08.01- 80014 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Eda ŞİR'in, Doç.Dr.Yusuf UYAR'ın danışmanlığında yürüttüğü *"Sınıf İçerisinde Kullanılan Okuduğunu Anlama Soruları İle Öğrenciler Tarafından Üretilen Soruların Düzey Açısından İncelenmesi"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **04.05.2021** tarih ve **08** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Araştırma Kod No: 2021 - 532

**Prof. Dr. İ
Komisyon Başkanı**

Ek:1 Liste

Ru ha.....

EK 2. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı (MEB I)

Ortaokul ve
İmam Hatip Ortaokulu
TÜRKÇE
Ders Kitabı



Yazarlar

Tolga KIR
Emine KIRMAN
Seda YAĞIZ



DEVLET KİTAPLARI
İKİNCİ BASKI

....., 2019

Ek 3. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı (MEB II)

ORTAOKUL VE İMAM HATİP ORTAOKULU

TÜRKÇE
7.
DERS KİTABI

YAZARLAR

Ahmet AĞÜL
Nurcihan DEMİNER
Ebubekir GÜRCAN
Duygu KARADAŞ
İlkay KARAHAN
Ali UYSAL



ORTAOKUL VE İMAM HATİP ORTAOKULU

TÜRKÇE

DERS KİTABI

7. SINIF

Hilal ERKAL
Mehmet ERKAL

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 18.04.2019 tarihli ve 8 sayılı kararıyla 2019-2020 öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilmiştir.

EK 5. Kişisel Bilgi Toplama Formu

Türkçe Öğretmenlerini Tanımaya Yönelik Bilgi Formu

Değerli Türkçe Öğretmenlerimiz,

Bu form soru sorma becerileri üzerine yazacak olduğum yüksek lisans tez çalışmasına katılacak öğretmenleri tanımak ve öğrenci düzeyleri hakkında bilgi edinmek amacıyla oluşturulmuştur. Çalışmanın sağlığı ve güvenilirliği için sorulara içten yanıt vermeniz önemlidir. Vermiş olduğunuz bilgilere göre e-posta üzerinden sizlere ulaşılabacaktır. Çalışmaya sağlayacağınız katkı için şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Eda IŞIR

(Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi ABD)

Adınız Soyadınız:

E-posta Adresiniz:

Mesleki Kıdeminiz (Yıl):

Çalıştığınız Okul ve Bulunduğu İl:

Okulunuzun Genel Başarı Düzeyi (Düşük/Orta/Yüksek):

7. Sınıf Seviyesindeki Toplam Öğrenci Sayınız:

EK 6. Dönem İçi Soru Toplama Formu

Saygıdeğer Öğretmenim,

Öncelikle çalışmamıza gönüllü olarak katılmayı tercih ettiğiniz için çok teşekkür ediyoruz. Çalışmamızda sınıf içinde kullanılan sorular (ders kitaplarındaki sorular ve öğretmenler tarafından üretilen sorular) ile öğrenci sorularının karşılaştırmalı olarak incelenmesi hedeflenmektedir. Aşağıda öncelikle sizi, görev yaptığınız çevreyi ve öğrencilerinizin genel düzeyini daha iyi tanımak için birkaç soru yönelteceğiz. Bu sorulara vereceğiniz samimi cevaplar araştırma sonuçlarının güvenilirliğine büyük katkı sağlayacaktır. Formun ikinci sayfasında sınıf ortamında ürettiğiniz özgün soruları bizlere ulaştırabilmeniz için hazırlanmış bir tablo yer almaktadır. Tablonun ilk sütununa işlenen metnin ismini, ikinci sütununa ise bu metinle ilgili öğrencilere yönelttiğiniz kendi sorularınızı yazabilirsiniz.

Bu formu; bastırıp, ikinci sayfasını dilediğiniz kadar çoğaltmak suretiyle kullanabileceğiniz gibi, dijital kopyası üzerinde satır sayısını çoğaltarak da kullanabilirsiniz.

Herhangi bir sorunuz olması durumunda bizlere ulaşma konusunda lütfen tereddüt etmeyin. Çalışmamıza sağladığınız katkı için tekrar çok teşekkür ediyor, çalışmalarınızda kolaylıklar diliyoruz.

Arş. Gör. Eda IŞIR - Doç. Dr. Yusuf UYAR

Adınız Soyadınız:

Öğretmenlik Yaptığınız İl ve İlçe:/.....

Çalıştığınız Okul:

Öğretmenlikteki Mesleki Kıdeminiz:

Okulunuzun bulunduğu çevreyi sosyoekonomik açıdan en iyi tanımlayan düzey hangisidir?

() Düşük Sosyoekonomik Düzey

() Orta Sosyoekonomik Düzey

() Yüksek Sosyoekonomik Düzey

Öğrencilerinizin okuduğunu anlama başarı düzeylerini genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?

() Düşük

() Orta

() İyi

İşlenen Metnin Adı Öğrencilerinize Yönelttiğiniz Kendi Sorularınız

	1)
	2)
	3)
	1)
	2)
	3)

EK 7. Öğretmen Soru Toplama Formu

DÜŞMAN PASTASI

Jeremy Ross en iyi arkadaşım Stanley'nin hemen yanındaki eve taşınana kadar mükemmel bir yaz mevsimi yaşıyorduk. Jeremy'den hiç hoşlanmadım. Geçenlerde eğlenceli bir parti verdi ve ben davet bile edilmedim. Ama en iyi arkadaşım Stanley edildi...

Jeremy mahallemize taşınana kadar hiç düşmanım olmadı. Oysa söylediğine göre babamın benim yaşlarımdayken düşmanları varmış. Ama o her zaman düşmanlarından kurtulmanın bir yolunu bulurmuş.

Bir gün babam, yıpranmış bir tarif kitabından bir kâğıt parçası çekip kopardı. “Düşman Pastası” dedi mutlu bir şekilde.

Şimdi siz Düşman Pastasının tam olarak ne olduğunu merak ediyor olabilirsiniz. Babam, tarifin çok gizli olduğunu, bir sır gibi sakladığını söyleyince ben de çok merak ettim. Hatta ona pasta hakkında bilgi vermesi, en azından bir şeyler söylemesi için yalvardım. Bana “Sana sadece şu kadarını söyleyebilirim, Tom.” dedi “Düşman Pastası, düşmanlarından kurtulmanın bilinen en hızlı yoludur.”

Babamın bu sözleri “Düşman pastasına ne tür iğrenç şeyler koyabilirim?” diye düşünmeme sebep oldu. Biraz sonra, babama solucanlar ve bazı kaya parçaları getirdim ama onları hemen geri verdi. O, pastayı hazırlamak için mutfığa girerken ben de oynamak için dışarı çıktım. Bu sırada mutfakta babamın çıkardığı sesleri dinledim. Düşman Pastasının ne kadar iğrenç kokması gerektiğini hayal etmeye çalıştım. Ama o da ne? Gerçekten harika bir koku gelmeye başladı burnuma. Anladığım kadarıyla koku mutfağımızdan geliyordu üstelik. Kafam karışmıştı.

Babama sorunun ne olduğunu sormak için içeri girdim. Ne de olsa Düşman Pastası bu kadar güzel kokmamalıydı. Ama babam çok zeki bir adamdı. “Eğer kötü kokarsa, düşmanın asla onu yemez.” dedi. Onun bu pastayı daha önce de yaptığını o an anladım. Tam o sırada fırının uyarı zili çaldı. Babam fırın eldivenini giydi ve pastayı çıkardı. Harika görünüyordu! Babama hak vermiştim, böyle bir pastayı kimse geri çeviremezdi.

Ama yine de, bu Düşman Pastası'nın nasıl işe yarayacağından emin değildim. Düşmanlara tam olarak ne yapıyordu? Belki saçlarını döküyordur ya da nefeslerinin



korkunç kokmasına sebep oluyordur diye düşündüm. Babama sordum ama yine hiçbir şey söylemedi. Pasta soğurken babam beni gizli görevimle ilgili bilgilendirmeye başladı:

“İşe yaraması için düşmanınla bir gün geçirmen gerekiyor. Daha da kötüsü, ona iyi davranmalısın. Bu hiç kolay değil. Ama Düşman Pastası’nın işe yaramasının tek yolu bu. Bunu yapmak istediğine emin misin?” dedi fısıldayarak.

Tabii ki emindim. Tek yapmam gereken Jeremy ile bir gün geçirmekti ve sonra tamamen hayatımdan çıkıp gidecekti. Bisikletimi onun evine doğru sürdüm ve kapılarını çaldım. Jeremy kapıyı açtığı anda oldukça şaşırılmış görünüyordu.

“Dışarı çıkıp oyun oynamak ister misin?” diye sordum.

Kafası karışmış görünüyordu. “Gidip anneme soracağım.” dedi. Az sonra, ayakkabıları elinde geri döndü. Bir süre bisiklete bindik, sonra öğle yemeği yedik. Öğle yemeğinden sonra onu bizim eve götürdüm. Tuhaftı, düşmanım ile eğlenceli zaman geçiriyordum. Ama bunu babama söyleyemedim, çünkü pastayı yapmak için çok çalışmıştı. Akşam yemeği saati gelip babam bizi çağırana kadar bahçede oyun oynadık.



O akşam babam en sevdiğim yemeği yapmıştı. Üstelik Jeremy’nin de en sevdiği yemektir! Belki de Jeremy o kadar da kötü biri değildi. Yavaş yavaş Düşman Pastası’nı unutmamız gerektiğini düşünmeye başlamıştım.

“Baba” dedim, “Kesinlikle yeni bir arkadaşına sahip olmak çok güzel.” Ona fark ettirmeden Jeremy’nin artık düşmanım olmadığını söylemeye çalışıyordum.

Ama babam sadece gülümsedi ve başını salladı. Sanırım rol yaptığımı düşündü. Akşam yemeğinden sonra da pastayı getirdi. Üç tabağa pastayı paylaştırdı ve birini bana, birini Jeremy’e verdi.

“Vay canına!” dedi Jeremy, pastaya bakarak. Ben bir anda panikledim. Jeremy’nin Düşman Pastası yemesini istemiyordum! O benim arkadaşımdı!

“Sakin yeme!” dedim ağlayarak. “Çok kötü!” Jeremy’nin çatalı ağzına ulaşmadan durdu. Bana komik bir şekilde baktı. Bense kendimi rahatlamış hissettim. Çünkü son anda onun hayatını kurtarmıştım.

“Eğer bu kadar kötüyse” diye sordu Jeremy, “O zaman baban neden yarısını yedi?”

Şaşkınlıkla babama döndüm, büyük bir zevkle Düşman Pastası’nı yiyordu.

“Gerçekten muhteşem, çok lezzetli...” diye mırıldandı babam. Orada oturup bir süre yemek yemelerini izledim. İkisinin de saçları dökülmüyordu! Gayet iyi görünüyorlardı, bu yüzden ben de tabaktan küçük bir parça alarak pastanın tadına baktım. Harikaydı tadı! Yemeğimiz sorunsuz geçmişti, nasıl olduğunu bilmiyordum ama geçmişti işte... Tatlıdan

sonra Jeremy beni ertesi sabah evine davet etti. Yüzünde benimkiyle aynı sıcaklıkta, tatlı bir gülümseme vardı.

Düşman Pastası'na gelince, hâlâ tam tarifini ve nasıl yapılacağını bilmiyorum. Hâlâ düşmanların bundan gerçekten nefret edip etmediğini, saçlarının dökülüp dökülmediğini veya nefeslerinin kötüleşip kötüleşmediğini merak ediyorum. Ama bu sorularıma bir cevap alıp alamayacağım konusunda da emin değilim çünkü en iyi düşmanımı kaybettim. Düşman Pastası, beni bir düşmandan kurtaracakken bana iyi bir arkadaş hediye etmişti...

Derek Munson

Değerli Öğretmenlerimiz,

Yukarıdaki “Düşman Pastası ” adlı metni okudunuz. Lütfen bu metni sınıf içerisinde işlediğinizi düşünerek öğrencilerinize sorabileceğiniz soruları aşağıda verilen boşluklara yazınız.

1)

2)

3)

4)

5)

EK 8. Öğrenci Soru Toplama Formu

DÜŞMAN PASTASI

Jeremy Ross en iyi arkadaşım Stanley'nin hemen yanındaki eve taşınana kadar mükemmel bir yaz mevsimi yaşıyorduk. Jeremy'den hiç hoşlanmadım. Geçenlerde eğlenceli bir parti verdi ve ben davet bile edilmedim. Ama en iyi arkadaşım Stanley edildi...

Jeremy mahallemize taşınana kadar hiç düşmanım olmadı. Oysa söylediğine göre babamın benim yaşlarımdayken düşmanları varmış. Ama o her zaman düşmanlarından kurtulmanın bir yolunu bulmuş.

Bir gün babam, yıpranmış bir tarif kitabından bir kâğıt parçası çekip kopardı. “Düşman Pastası” dedi mutlu bir şekilde.

Şimdi siz Düşman Pastasının tam olarak ne olduğunu merak ediyor olabilirsiniz. Babam, tarifin çok gizli olduğunu, bir sır gibi sakladığını söyleyince ben de çok merak ettim. Hatta ona pasta hakkında bilgi vermesi, en azından bir şeyler söylemesi için yalvardım. Bana “Sana sadece şu kadarını söyleyebilirim, Tom.” dedi “Düşman Pastası, düşmanlarından kurtulmanın bilinen en hızlı yoludur.”

Babamın bu sözleri “Düşman pastasına ne tür iğrenç şeyler koyabilirim?” diye düşünmeme sebep oldu. Biraz sonra, babama solucanlar ve bazı kaya parçaları getirdim ama onları hemen geri verdi. O, pastayı hazırlamak için mutfığa girerken ben de oynamak için dışarı çıktım. Bu sırada mutfakta babamın çıkardığı sesleri dinledim. Düşman Pastasının ne kadar iğrenç kokması gerektiğini hayal etmeye çalıştım. Ama o da ne? Gerçekten harika bir koku gelmeye başladı burnuma. Anladığım kadarıyla koku mutfağımızdan geliyordu üstelik. Kafam karışmıştı.

Babama sorunun ne olduğunu sormak için içeri girdim. Ne de olsa Düşman Pastası bu kadar güzel kokmamalıydı. Ama babam çok zeki bir adamdı. “Eğer kötü kokarsa, düşmanın asla onu yemez.” dedi. Onun bu pastayı daha önce de yaptığını o an anladım. Tam o sırada fırının uyarı zili çaldı. Babam fırın eldivenini giydi ve pastayı çıkardı. Harika görünüyordu! Babama hak vermiştim, böyle bir pastayı kimse geri çeviremezdi.

Ama yine de, bu Düşman Pastası'nın nasıl işe yarayacağından emin değildim. Düşmanlara tam olarak ne yapıyordu? Belki saçlarını döküyordur ya da nefeslerinin



korkunç kokmasına sebep oluyordur diye düşündüm. Babama sordum ama yine hiçbir şey söylemedi. Pasta soğurken babam beni gizli görevimle ilgili bilgilendirmeye başladı:

“İşe yaraması için düşmanınla bir gün geçirmen gerekiyor. Daha da kötüsü, ona iyi davranmalısın. Bu hiç kolay değil. Ama Düşman Pastası’nın işe yaramasının tek yolu bu. Bunu yapmak istediğine emin misin?” dedi fısıldayarak.

Tabii ki emindim. Tek yapmam gereken Jeremy ile bir gün geçirmekti ve sonra tamamen hayatımdan çıkıp gidecekti. Bisikletimi onun evine doğru sürdüm ve kapılarını çaldım. Jeremy kapıyı açtığı anda oldukça şaşırılmış görünüyordu.

“Dışarı çıkıp oyun oynamak ister misin?” diye sordum.

Kafası karışmış görünüyordu. “Gidip anneme soracağım.” dedi. Az sonra, ayakkabıları elinde geri döndü. Bir süre bisiklete bindik, sonra öğle yemeği yedik. Öğle yemeğinden sonra onu bizim eve götürdüm. Tuhaftı, düşmanım ile eğlenceli zaman geçiriyordum. Ama bunu babama söyleyemedim, çünkü pastayı yapmak için çok çalışmıştı. Akşam yemeği saati gelip babam bizi çağırana kadar bahçede oyun oynadık.



O akşam babam en sevdiğim yemeği yapmıştı. Üstelik Jeremy’nin de en sevdiği yemektir! Belki de Jeremy o kadar da kötü biri değildi. Yavaş yavaş Düşman Pastası’nı unutmamız gerektiğini düşünmeye başlamıştım.

“Baba” dedim, “Kesinlikle yeni bir arkadaşına sahip olmak çok güzel.” Ona fark ettirmeden Jeremy’nin artık düşmanım olmadığını söylemeye çalışıyordum.

Ama babam sadece gülümsedi ve başını salladı. Sanırım rol yaptığımı düşündü. Akşam yemeğinden sonra da pastayı getirdi. Üç tabağa pastayı paylaştırdı ve birini bana, birini Jeremy’e verdi.

“Vay canına!” dedi Jeremy, pastaya bakarak. Ben bir anda panikledim. Jeremy’nin Düşman Pastası yemesini istemiyordum! O benim arkadaşımdı!

“Sakin yeme!” dedim ağlayarak. “Çok kötü!” Jeremy’nin çatalı ağzına ulaşmadan durdu. Bana komik bir şekilde baktı. Bense kendimi rahatlamış hissettim. Çünkü son anda onun hayatını kurtarmıştım.

“Eğer bu kadar kötüyse” diye sordu Jeremy, “O zaman baban neden yarısını yedi?”

Şaşkınlıkla babama döndüm, büyük bir zevkle Düşman Pastası’nı yiyordu.

“Gerçekten muhteşem, çok lezzetli...” diye mırıldandı babam. Orada oturup bir süre yemek yemelerini izledim. İkisinin de saçları dökülmüyordu! Gayet iyi görünüyordular, bu yüzden ben de tabaktan küçük bir parça alarak pastanın tadına baktım. Harikaydı tadı! Yemeğimiz sorunsuz geçmişti, nasıl olduğunu bilmiyordum ama geçmişti işte... Tatlıdan

sonra Jeremy beni ertesi sabah evine davet etti. Yüzünde benimkiyle aynı sıcaklıkta, tatlı bir gülümseme vardı.

Düşman Pastası'na gelince, hâlâ tam tarifini ve nasıl yapılacağını bilmiyorum. Hâlâ düşmanların bundan gerçekten nefret edip etmediğini, saçlarının dökülüp dökülmediğini veya nefeslerinin kötüleşip kötüleşmediğini merak ediyorum. Ama bu sorularıma bir cevap alıp alamayacağım konusunda da emin değilim çünkü en iyi düşmanımı kaybettim. Düşman Pastası, beni bir düşmandan kurtaracakken bana iyi bir arkadaş hediye etmişti...

Derek Munson

Sevgili Öğrenciler,

Yukarıdaki “Düşman Pastası ” adlı metini okudunuz, şimdi sıra sizde. Haydi, aşağıda boş bırakılan yerlere 5 tane soru yazınız. Ama bu sorular olabildiğince zor sorular olsun.

1)

2)

3)

4)

5)

Ek 9. Soru Düzeylerinin Belirlenmesi İçin Kullanılan Ölçüt Tablosu

TEMA	KODLAR	SORU KODU	SORU ÖRNEKLERİ
Bilgiyi Hatırlama (Temel Düzey)	Metindeki olay, yer, zaman ve karakterlerle ilgili açıkça verilmiş bilgiyi sorgulayan “Ne, Nasıl, Niçin, Ne zaman, Nerede, Kim” gibi sorulara yanıt verir.		
	Metinde verilmiş olayların sırasını belirler veya bunları bir amaç doğrultusunda sıralar.		
	Tanımı verilen kelime veya kelime grubunu metinden bulur.		
	Bir görevi tamamlamak için (bir tabloyu doldurmak, bir soruyu cevaplamak için) metindeki ilgili bilgileri seçer.		
	Metinde açıkça ifade edilen, ana fikri- duyguyu belirler.		
	Metinde açıkça ifade edilen konuyu belirler.		
	Kahramanın açıkça verilmiş olan karakter özelliklerini, amaç veya niyetlerini belirler.		
Basit Çıkarımlara Dayalı Anlama (Orta Düzey)	Metnin bir bölümünden hareketle yardımcı fikri/ duyguyu çıkarım yoluyla bulur.		
	Tepki ve davranışlarından hareketle karakterlerin anlık duygu ve düşüncelerini çıkarım yoluyla belirler.		
	Metnin bir bölümünden hareketle temel sebep-sonuç ilişkilerini çıkarıma dayalı olarak açıklar.		
	Kelime ve kelime gruplarının metinde kazandığı anlamı bağlamdan yararlanarak açıklar.		
	Metnin sınırlı bir bölümünde verilen bilgileri sıralayarak, karşılaştırarak, sınıflandırarak basit çıkarımlarda bulunur.		
	Metnin sınırlı bir bölümünde verilen bilgilerle ön bilgilerini karşılaştırma veya bilgiye dayalı çıkarım yapar.		
	Metindeki yer alan kahramanlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları çıkarımlara dayalı olarak açıklar.		

	Metnin sınırlı bir bölümünden hareketle mantıklı tahminlerde bulunur.		
	Metnin bir veya birkaç cümlelik bölümünden hareketle kişi veya kişilerin karakter özellikleri hakkında çıkarımda bulunur.		
Üst Düzey Çıkarım ve Yorumlamaya Dayalı Anlama (Orta Düzey)	Metindeki karakterlerin metnin geneline hâkim davranışlarına alternatifler önerir.		
	Metin içi ve metin dışı bilgileri bir araya getirip ilişkilendirerek ve bütünleştirerek metinden sonuç çıkarır, ana fikri bulur, genellemeler yapar.		
	Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirleyip gerekçelendirerek açıklar.		
	Metnin geneline hakim bir konu veya olayla ilgili kendi yaşantısından/ön bilgilerinden hareketle örnekler vererek çıkarımlarda bulunur veya yorum yapar.		
	Gündelik hayatla/gerçek dünyayla ilişki kurarak metinde ele alınan problem(ler)e özgün çözüm(ler) üretir.		
	Metnin genelinden hareketle kahramanların karakter özellikleri ile amaç ve niyetleri hakkında çıkarımda bulunur.		
	Metnin genelinde sunulan bilgileri kullanarak çıkarımlarda bulunur veya yorum yapar.		
Değerlendirme, Eleştirme ve Derinlemesine Düşünme (Üst Düzey)	Yazarın amacını, niyetini, düşüncelerini ve konuya bakış açısını analiz edip değerlendirir, eleştirir.		
	Diğer metinlerle okunan metnin karakterleri, konuları, temaları ana fikirleri vb. açısından karşılaştırarak eleştirir, değerlendirir.		
	Metindeki bilgilerin sunuluş şekli ve sırasını (metin yapısı, organizasyonu) değerlendirir, eleştirel bir bakış açısıyla alternatifler üretir.		
	Okuduğu metindeki dil kullanımını; kelime, kelime grubu, atasözü ve deyimlerin anlatıma katkısını değerlendirir, eleştirir.		
	Metnin mesajını gündelik yaşam ve deneyimleriyle ilişkilendirerek değerlendirir ve eleştirir.		
	Birden fazla görüş ve kriteri göz önünde bulundurarak metnin mesajına yönelik eleştirel bir değerlendirme yapar.		



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...