

**BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI
DOKTORA PROGRAMI**

**TÜRKÇE DERSİNDE AÇIK UÇLU SORULARIN ÖĞRENCİLERİN
OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARISINA ETKİSİ**

HAZIRLAYAN

ZEKİYE YILDIRIM SUNA

DOKTORA TEZİ

ANKARA – 2025

**BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI
DOKTORA PROGRAMI**

**TÜRKÇE DERSİNDE AÇIK UÇLU SORULARIN ÖĞRENCİLERİN
OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARISINA ETKİSİ**

HAZIRLAYAN

ZEKİYE YILDIRIM SUNA

DOKTORA TEZİ

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. ABDURRAHMAN GÜZEL

ANKARA – 2025

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Doktora programı çerçevesinde Zekiye YILDIRIM SUNA tarafından hazırlanan bu çalışma, aşağıdaki jüri tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 14 / 07 / 2025

Tez Adı: Türkçe Dersinde Açık Uçlu Soruların Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi

Tez Jüri Üyeleri (Ünvanı, Adı- Soyadı, Kurumu)

İmza

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL, Başkent Üniversitesi

Prof. Dr. Nezir TEMUR, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Haluk GÜNGÖR, Gazi Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Nihal YAVUZ, Başkent Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Sıdıka DURSUN, Başkent Üniversitesi

ONAY

Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Tarih: ... / ... /

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
DOKTORA TEZ ORJİNALLİK RAPORU

Tarih: 12 / 08 / 2025

Öğrencinin Adı, Soyadı: Zekiye YILDIRIM SUNA

Öğrencinin Numarası: 22110408

Ana Bilim Dalı: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

Programı: Türkçe Eğitimi

Danışmanın Ünvanı/Adı, Soyadı: Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL

Tez Başlığı: Türkçe Dersinde Açık Uçlu Soruların Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi

Yukarıda başlığı belirtilen Doktora tez çalışmamın; Giriş, Ana Bölümler ve Sonuç Bölümünden oluşan, toplam 104 sayfalık kısmına ilişkin, 12/08/2025 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 15'tir. Uygulanan filtrelemeler:

1. Kaynakça hariç

2. Alıntılar hariç

3. Beş (5) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

“Başkent Üniversitesi Enstitüleri Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Usul ve Esaslarını” inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Öğrenci İmzası:

ONAY

Tarih: ... / ... /

İmza

Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL

TEŞEKKÜR

Tez yazım sürecinde destek olan Kıymetli Danışmanım Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL'e, tezi yazabilecek akademik yetkinliğe ulaşmamı sağlayan Değerli Hocam Prof. Dr. Ahmet BENZER'e sonsuz teşekkür ederim. Tez yazım süreci boyunca yanımda olan ve destek veren değerli öğretmen arkadaşlarım Dr. Hasan UŞTU, Şükran TEFEK, Mehmet YALÇIN, Nihat KAVAN, Ebru KÖSE, Dilara KESKİN ve Mehmet KARDOĞAN hocalarıma teşekkür ederim. Bu zorlu süreçte özverisiyle destek olan değerli eşim Akif SUNA'ya ve canım kızım Öykü'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Zekiye YILDIRIM SUNA

Ankara 2025

ÖZET

Zekiye YILDIRIM SUNA

Türkçe Dersinde Açık Uçlu Soruların Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi

Başkent Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Doktora Programı

2025

Yaşam içerisinde her insan farkında olarak ya da olmayarak pek çok soru sorar. Soru eğitim-öğretim faaliyetlerinin önemli bir bileşenidir. Bu araştırmanın amacı Türkçe dersinde açık uçlu sorular kullanılarak gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama (anlama, söz varlığı ve akıcı okuma) becerileri üzerindeki etkilerini hem nicel hem de nitel bulgulara dayanarak ortaya koymaktır. Bu araştırmada karma yöntemi benimsenmiştir. Nicel araştırma yönteminin desenlerinden ön test-son test gruplu deneysel desen, nitel araştırma yönteminin ise durum çalışması deseni benimsenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu 2024-2025 eğitim-öğretim yılının II. döneminde Mersin ilinde MEB'e bağlı bir devlet ortaokulunda öğrenim görmekte olan (deney grubu 20, kontrol grubu 20) 40 7. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Nicel veriler toplanırken Türkçe başarı testi, nitel veriler toplanırken yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Deneysel işlem sürecinde kullanılacak olan açık uçlu soru formları oluşturulurken MEB, 2019 TDÖP esas alınmıştır. Veriler analiz edilirken nicel yöntemde SPSS kullanılmış nitel yöntemde ise betimsel analiz ve içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe dersinde açık uçlu soru kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği; söz varlığı, anlama ve akıcı okuma başarısını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bu durumun yanı sıra deneysel işlem sürecinde açık uçlu soru kullanımının öğrencilerin açık uçlu soruya karşı bakış açılarını ve bilgilerini de olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ölçme ve değerlendirme, açık uçlu soru, okuduğunu anlama, Türkçe dersi

ABSTRACT

Zekiye YILDIRIM SUNA

The Effect of Open-Ended Questions on Students' Reading Comprehension Achievement in Turkish Lessons

**Başkent University
Institute of Educational Sciences
Turkish and Social Sciences Education Major Science
Phd Program
2025**

Every person asks many questions in life, knowingly or unknowingly. Question is an important component of educational activities. The aim of this research is to reveal the effects of measurement and evaluation practices using open-ended questions in Turkish lessons on students' reading comprehension (comprehension, vocabulary and fluent reading) skills, based on both quantitative and qualitative findings. Mixed method was adopted in this research. A quasi-experimental design with a pretest-posttest group was adopted among the quantitative research methods, and a case study was adopted among the qualitative research methods. The sample group of the research is the second half of the 2024-2025 academic year. The study consists of 40 7th grade students (20 in the experimental group, 20 in the control group) studying in public secondary schools affiliated with the Ministry of Education in Mersin province during the period. A Turkish achievement test was used when collecting quantitative data, and a semi-structured interview form was used when collecting qualitative data. 2019 TCC was taken as basis when creating the open-ended questionnaires to be used in the experimental process. While analyzing the data, SPSS was used in the quantitative method and descriptive analysis technique was used in the qualitative method. As a result of the research, it was found that using open-ended questions in Turkish lessons improved students' reading comprehension skills; It has been determined that it positively affects vocabulary, comprehension and fluent reading success. In addition to this, it has been determined that the use of open-ended questions during the experimental process positively affects students' perspectives and knowledge of open-ended questions.

Keywords: Measurement and evaluation, open-ended question, reading comprehension, Turkish lesson

ÖNSÖZ

Türkçe dersinde açık uçlu soruların öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına etkisinin karma yöntemle araştırıldığı bu tezde nitel olarak deney grubu öğrencilerinin ders içi etkinlik ve değerlendirmelerde açık uçlu soru türünün kullanılmasına yönelik görüşleri hem süreç başında hem de süreç sonunda değerlendirilmiştir. Nicel olarak ise deneysel işlem süreci başlamadan ve deneysel işlem süreci bittikten sonra uygulanan okuduğunu anlamanın alt öğrenme alanları olan anlama, akıcı okuma ve söz varlığı açısından anlamlı bir gelişme olup olmadığı değerlendirilmiştir. Bu tezin konusunun belirlenmesinde 9 Eylül 2023 tarihinde Ölçme Değerlendirme Yönetmeliği ile 12 Ekim 2023 tarihinde Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi ile yürürlüğe giren açık uçlu soruların eğitim-öğretim hayatına aktif bir şekilde dâhil olması etkili olmuştur. Bu durumun yanı sıra Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürü Kemal BÜLBÜL, (18 Ekim 2023 / 21.35 dakika ve sonrası) Kocaeli İl Millî Eğitim AR-GE YouTube kanalı canlı yayınına konuk olduğu programda açık uçlu soruların bilgilerin organize edilmesine ve farklı bakış açılarının keşfedilmesine yardımcı olarak öğrenmenin daha derin ve kalıcı olmasını teşvik ettiğini belirtmiş ayrıca açık uçlu soruların, öğretmenlere öğrencilerin neyi ne kadar kavradığına dair geri bildirim sağlayarak değerlendirme sürecini de geliştirdiğini ifade etmiştir. Yine Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ÖDSGM) Veri Analizi İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanı Ramazan HOŞGELDİ Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı okul/kurumlarda görev yapan ve İl Millî Eğitim Müdürlükleri Ölçme Değerlendirme Merkezi (ÖDM) ekiplerinde görev alacak olan yönetici ve öğretmenlere yönelik Mersin hizmetiçi eğitim enstitüsü ve akşam sanat okulunda gerçekleştirilen *Uygulamalı Ölçme Değerlendirme Kursu (24.06.2024-28.06.2024)* sonunda Mersin ÖDM ekibi ile gerçekleştirdiği bir sohbet sırasında (27 Haziran 2024 / 15.00-15.30) açık uçlu soruların öğrencilerin sadece okuduğunu anlama başarısına olumlu yönde etki etmekle kalmayıp söz varlığını da geliştirdiğini ifade etmiştir.

Araştırmada yöntem bölümü oluşturulurken araştırma süresince kullanılacak olan ölçme araçlarının kazanımları 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP) esas alınarak hazırlanmıştır. Bu durumun yanı sıra örneklem grubundaki sınıf seviyesi belirlenirken 2024 yılında kademeli geçiş sistemiyle “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” ne geçileceği göz önünde bulundurulmuştur. Veri toplama araçları oluşturulurken hem üniversitede çalışan

akademisyenlerden hem Millî Eğitim Bakanlığına bağlı çalışan öğretmenlerden hem de lme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü personelinden yardım alınmıştır.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ	x
GRAFİKLER LİSTESİ	xii
SİMGE VE KISALTMA LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.2.1. Araştırmanın Alt Problemleri	4
1.2.2. Hipotezler	5
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Araştırmanın Sayıtları.....	9
1.5. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları.....	9
BÖLÜM II.....	10
KURAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. Öğretim programı ile Türkçe Dersi Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirme.....	10
2.2. Ölçme ve Değerlendirme Araçları	13
2.2.1. Yazılı Sınavlar	14
2.2.1.1. Kısa Cevaplı Maddeler (Boşluk Doldurma)	15
2.2.1.2. Çoktan Seçmeli Sorular	15
2.2.1.3. Eşleştirme Maddeleri.....	16
2.2.1.4. Doğru / Yanlış Maddeleri	17

2.2.1.5. Açık Uçlu Sorular.....	17
2.2.1.6. Kapalı Uçlu (Kısa Cevaplı) Sorular	26
2.2.2. Sözlü Sınavlar.....	28
2.3. Okuma	29
2.4. Alan Yazını İncelemesi.....	32
2.4.1. Sınıf İçinde Sorulan Soru Türleri	32
2.4.2. Türkçe Öğretmenlerinin Temel Dil Becerilerine Yönelik Hazırladıkları Soru Türleri.....	35
2.4.3. Okuduğunu Anlama Becerisinin Ölçülmesine Yönelik Yapılan Araştırmalar.....	37
BÖLÜM III	37
YÖNTEM	44
3.1. Araştırma Deseni.....	44
3.1.1. Araştırmanın Nicel Modeli	44
3.1.2. Araştırmanın Nitel Modeli.....	45
3.2. Evren ve Örneklem.....	45
3.3. Veri Toplama Araçları.....	47
3.3.1. Türkçe Başarı Testi	47
3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	52
3.3.2.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun Geçerlilik ve Güvenilirliği	53
3.3.3. Açık Uçlu Soru Formları.....	53
3.3.3.1. Açık Uçlu Soru Formlarının Oluşturulması.....	53
3.3.3.2. Dereceli Puanlama Anahtarlarının Oluşturulması.....	54
3.3.3.3. Açık Uçlu Soru Formları ve Bütünsel Dereceli Puanlama Anahtarına Ait Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması	55
3.3.3.4. Açık Uçlu Soru Formlarına Ait Kapsam Geçerliği.....	56
3.3.3.5. Bütünsel Dereceli Puanlama Anahtarlarına Ait Kapsam Geçerliği	57
3.4. Araştırma Süreci	58
3.4.1. Müdahale Süreci	59
3.4.2. Puanlayıcı Eğitimi.....	60
3.4.3. Puanlama Süreci	60
3.5. Verilerin Analizi	61
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi.....	61

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi	64
3.6. Etik Kurul Onayı.....	65
BÖLÜM IV.....	66
BULGULAR VE TARTIŞMA	66
4.1. Bulgular	66
4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular	68
4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular	70
4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular	71
4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular	72
4.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Yönelik Bulgular	73
4.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine Yönelik Bulgular	74
4.1.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine Yönelik Bulgular	75
4.1.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine Yönelik Bulgular	76
4.1.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine Yönelik Bulgular.....	76
4.1.10. Araştırmanın Onuncu Alt Problemine Yönelik Bulgular.....	79
4.1.11. Araştırmanın Onbirinci Alt Problemine Yönelik Bulgular	80
4.1.12. Araştırmanın Onikinci Alt Problemine Yönelik Bulgular.....	80
4.1.13. Deney Grubu Öğrencilerin Açık Uçlu Sorularla Gerçekleştirilen Öğrenme Etkinliklerinin Etkisine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	82
4.2. Tartışma	93
BÖLÜM V	102
SONUÇ VE ÖNERİLER	102
5.1. Sonuç	102
5.2. Öneriler	103
5.2.1. Millî Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler	103
5.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler.....	104
5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	104
KAYNAKÇA.....	105
EKLER	118
EK 1: Etik Kurul İzni	
EK 2: Valilik Araştırma İzni	
EK 3: Veli Onam Formu	
EK 4: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	

EK 5: Türkçe Başarı Testi

EK 6: Açık Uçlu Madde Yazma ve İnceleme Formu

EK 7: Açık Uçlu Soru Formları

TABLÖLER LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 2.1. Bütünsel dereceli puanlama anahtarı (genel).....	25
Tablo 2.2. Bütünsel(genel) dereceli puanlama anahtarı örneği	27
Tablo 3.1. Ön test-son test kontrol gruplu desen.....	43
Tablo 3.2. Örneklem grubunun gruplara ve cinsiyete göre dağılımı.....	44
Tablo 3.3. Katılımcıların sosyodemografik özellikleri.....	45
Tablo 3.4. Türkçe başarı testi kazanım- soru dağılım tablosu.....	47
Tablo 3.5. Uzman grubunun demografik özellikleri	48
Tablo 3.6. Pilot uygulamaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri	48
Tablo 3.7. Pilot uygulamaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri	49
Tablo 3.8. Açık uçlu maddelere ilişkin KGO değerleri.....	54
Tablo 3.9. Taslak bütünsel dereceli puanlama anahtarlarına ilişkin KGO değerleri.....	55
Tablo 3.10. İzlençe.....	56
Tablo 3.11. Deney ve kontrol grubu anlama, söz varlığı ve akıcı okuma alt boyutlarına ilişkin betimsel bulgular	59
Tablo 3.12. Alt boyutlara ilişkin Shapiro-Wilk normallik testine ilişkin bulgular.....	60
Tablo 3.13. Hipotez ve sıfır hipotez testleri için kullanılan istatistiksel yöntemler.....	61
Tablo 4.1. Deney ve kontrol gruplarının türkçe dersi okuduğunu anlama başarı testi ön test - son test puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri.....	65
Tablo 4.2. Deney ve kontrol gruplarının son test okuduğunu anlama başarı testi toplam puanlarına ilişkin mann-whitney u testi sonuçlarına ilişkin bulgular.....	66
Tablo 4.3. Deney ve kontrol gruplarının Türkçe başarı testinin anlama alt boyutuna ilişkin Ortalama ve standart sapma değerleri	67
Tablo 4.4. Birinci hipoteze ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları (ön test puanları)	67
Tablo 4.5. İkinci hipoteze ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları (son test puanları)	68
Tablo 4.6. Deney grubu öğrencilerinin türkçe başarı testi ön test - son test anlama alt kategorisi puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar normallik testi sonuçları .	69
Tablo 4.7. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test - son test anlama alt kategorisi puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları.....	70
Tablo 4.8. Deney ve kontrol gruplarının türkçe başarı testinin okuduğunu söz varlığı alt boyutuna ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri.....	71
Tablo 4.9. Beşinci hipoteze ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları (ön test puanları).....	72
Tablo 4.10. Altıncı hipoteze ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları (son test puanları).....	73
Tablo 4.11. Yedinci hipoteze ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları (deney grubu ön test-son test puanları).....	74
Tablo 4.12. Sekizinci hipoteze ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları (kontrol grubu ön test-son test puanları).....	74
Tablo 4.13. Deney ve kontrol gruplarının türkçe başarı testinin akıcı okuma alt boyutuna ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri	76
Tablo 4.14. Dokuzuncu hipoteze ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları (ön test puanları).....	76
Tablo 4.15. İkinci hipoteze ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları (son test puanları).....	77
Tablo 4.16. Onbirinci hipoteze ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları (Deney grubu ön test-son test puanları).....	78
Tablo 4.17. Onikinci hipoteze ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları (Kontrol grubu ön test-son test puanları).....	79

Tablo 4.18. Açık uçlu sorunun öğrenciler tarafından bilinip bilinmeme durumu	81
Tablo 4.19. Türkçe dersinde dersin işlenişinde açık uçlu soruların kullanımına ilişkin görüşler.....	83
Tablo 4.20. Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde açık uçlu soruların kullanımına ilişkin görüşler.....	84
Tablo 4.21. Türkçe dersinde açık uçlu soruların faydalı olup olmadığına ilişkin görüşler..	86
Tablo 4.22. Türkçe dersinde açık uçlu soruların zor olup olmadığına ilişkin görüşler.....	87
Tablo 4.23. Deney grubunun okuduğunu anlamamanın alt boyuların ilişkin olumlu etkisine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular.....	89

GRAFİKLER LİSTESİ

	Sayfa
Grafik 4.1. Açık uçlu sorunun öğrenciler tarafından bilinip bilinmeme durumu	81
Grafik 4.2. Türkçe dersinde dersin işlenişinde açık uçlu soruların kullanımına ilişkin görüşler.....	83
Grafik 4.3. Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde açık uçlu soruların kullanımına ilişkin görüşler	84
Grafik 4.4. Türkçe dersinde açık uçlu soruların faydalı olup olmadığına ilişkin görüşler	86
Grafik 4.5. Türkçe dersinde açık uçlu soruların zor olup olmadığına ilişkin görüşler.....	88
Grafik 4.6. Deney grubunun okuduğunu anlamanın alt boyuların ilişkin olumlu etkisine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular	89

SİMGE VE KISALTMA LİSTESİ

ABİDE	Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi
BDPA	Bütünsel Dereceli Puanlama Anahtarı
IEA	Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)
İOKBS	İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Bursluluk Sınavı
KPSS	Kamu Personeli Seçme Sınavı
KGİ	Kapsam Geçerlilik İndeksi
KGO	Kapsam Geçerlilik Oranı
LGS	Liselere Geçiş Sistemi
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
NRP	Ulusal Okuma Paneli
OECD	Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organisation for Economic Cooperation and Development)
ÖDM	Ölçme Değerlendirme Merkezi
ÖDSGM	Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü
PIRLS	Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması (Progress in International Reading Literacy Study)
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)
SBS	Seviye Belirleme Sınavı
SPSS	Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı (Statistical Package For The Social Sciences)
TDÖP	Türkçe Dersi Öğretim Programı
TIMMS	Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study)
TOEFL	Yabancı Dil Olarak İngilizce Sınavı (Test Of English As A Foreign Language)

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölüm; Türkçe dersinde açık uçlu sorular kullanılarak gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama (anlama, söz varlığı ve akıcı okuma) becerileri üzerindeki etkisini nicel ve nitel bulgularla ortaya koyan araştırmanın problem durumu, amaç, alt problem, hipotez, önem, sayıltı, kapsam ve sınırlılıklar bölümlerinden oluşmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim-öğretim faaliyetleri bir amaç ve plan doğrultusunda yürütüldüğünde eğitim kurumlarında yapılan etkinlikler, önceden tasarlanan planlar ve programlar vasıtasıyla uygulanır. Eğitim programı, eğitim kurumlarının öğrenciler için sağladığı amaçların gerçekleşmesine dönük olan faaliyetlerdir (Varış, 1988). Öğretim programı ise okul içinde ya da dışında öğrenciye kazandırılmak istenilen bilgi ya da beceriyle ilgili uygulanan etkinliklerin tümüdür. Öğretim programları hedef, kazanım, içerik, öğrenme-öğretme etkinlikleri, yöntem, materyal ve değerlendirme göz önünde bulundurularak oluşturulur. Türkçe dersi öğretim programında belirtilen hedef, kazanım, içerik, öğrenme-öğretme etkinliklerinin değerlendirilmesi ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla mümkün olmaktadır. Dolayısıyla ölçme ve değerlendirme uygulamalarının eğitim-öğretim programında yeri önemlidir. Çünkü hedef-içerik-öğrenme-öğretme etkinlikleri ancak amacına uygun bir ölçme aracıyla ölçülüp değerlendirilirse hedeflenen kazanıma ulaşıp ulaşılmadığı tespit edilebilir. Bu durumun yanı sıra ölçme değerlendirme uygulamalarındaki sorular öğrenci-öğretmen etkileşimini sağladığı gibi öğrenci-öğrenci etkileşiminin de gerçekleşmesini sağlayarak öğrenme-öğretme ortamının daha aktif hâle getirilmesine olanak tanır. Burada önemli olan sınıf içinde sorulan soruların türüdür. Sınıf içinde yazılı ve sözlü olmak üzere iki tür sınav uygulaması yapılmaktadır. Yazılı sınavlarda kullanılan soru türleri kısa cevaplı maddeler, çoktan seçmeli maddeler, eşleştirme maddeleri, doğru/yanlış maddeleri, açık/kapalı uçlu sorular olarak sınıflandırılmaktadır. Sözlü sınav uygulamalarında ise öğretmen tarafından önceden planlanan ya da planlanmayan bir zaman diliminde öğrenciye sözlü olarak sorular yöneltmesiyle oluşan sınav türüdür. Her sınav

uygulanmasının ve soru türünün kullanım amacı farklıdır. Alt düzey düşünme becerilerini (bilgi, kavrama ve uygulama) ölçmek için ezberlenen bilgilerin uygulanmasını gerektiren soru türleri kullanılırken üst düzey düşünme becerilerinin (analiz, sentez ve değerlendirme) ölçülmesi için ise açık uçlu soru türleri kullanılmaktadır. Alt düzey düşünme becerileri kapalı uçlu soru türleri, iyle ölçülebilirken üst düzey düşünme becerileri birden fazla yanıtının olması ve aynı anda birden fazla beceriyi ölçmesi yönüyle açık uçlu soru türleriyle ölçülmektedir (Özen, 2020; Yolcusoy, 2020) 21. yüzyılda bireyler artık bilgiye erişmekte sıkıntı yaşamamakta fakat o bilgiyi göz ardı edilemeyecek beceriye dönüştürmekte sıkıntı yaşamaktadırlar. Türkçe dersi açısından bakıldığında zaman ise Türkçe dersindeki beceriler diğer derslerle de doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili olduğu gibi ders dışındaki yaşamla da ilgilidir. Okuduğunu anlama becerisi yüksek olan bir birey diğer derslerde ve yaşam içerisinde daha başarılı olabilir. Nitekim yapılan araştırmalarda bu durumu destekler niteliktedir. Ayşegül (2004) İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin matematik problemlerini çözme başarısına etkisi başlıklı yüksek lisans tezinde okuduğunu anlama becerisi gelişmiş öğrencilerin matematik problemlerini çözmekte daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kızgın ve Baştuğ (2020) okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyı yordama düzeyi başlıklı araştırmalarında öğrencilerin okuma motivasyonu ve okuduğunu anlama becerileri arttıkça okuduğunu anlama becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bu araştırmada Türkçe dersinde açık uçlu soru kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın başlıca amacı, açık uçlu soruların öğrencilerin anlama, söz varlığı, akıcı okuma gibi becerilerini geliştirip geliştirmediğinin test edilmesidir. Okuduğunu anlama becerisi gelişen bireyler üst düzey düşünme becerisini de aktifleştirmiş olurlar işte bu noktada açık uçlu sorular devreye girmektedir. Okuduğunu anlama ve üst düzey düşünme becerileri hayatın bütününe etki ettiği ve yaşam boyu geliştirilmesi ve kullanılması gereken beceriler bütünü olduğundan önemlidir. Her ne kadar ulusal veya uluslararası sınavların amacı ve yöntemleri farklı olsa da bu durum öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçmeyi amaçlayan sorulara oranla ezberlenen bilgilerin uygulanmasını gerektiren sorularda daha başarılı olduklarını göstermektedir (Aktaş, 2022; Karadağ ve Ceran, 2021; Tuzlukaya, 2019). Bu durumun sebebi de Türkiye'deki öğrencilerin hem süreç temelli ölçmede hem de sonuç temelli ölçmede açık uçlu soru türü gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirip kullanabilecekleri, yine üst düzey düşünme

becerileri için ön koşul niteliğinde olan okuduğunu anlama (söz varlığı, akıcı okuma, anlama) becerilerini geliştirebilecekleri soru türleriyle karşılaşmamaları gösterilebilir.

Eğitim-öğretim ortamında hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından soruların sıkça kullanıldığı düşünülse de sınıfta en çok kimin soru sorduğuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin sınıf içinde neredeyse hiç soru sormadıkları (Cotton, 1988; Brill ve Yarden, 2003), sınıfta sorulan soruların yoğun olarak öğretmenler tarafından gerçekleştiği tespit edilmiştir (Bay ve Alisinanoğlu, 2012; Cumhuri, 2018; Öztürk, 2019; Şanlı, 2019). Bu durumun yanı sıra öğretmenlerin soru sorma amaçlarını inceleyen çalışmalara bakıldığında “Üçgenin iç açılarının toplamı kaçtır? Türkiye’nin başkenti neresidir? Bir kıta kaç dizeden oluşur?” gibi ders içinde anlatılan bilgilerin öğrenilip öğrenilmediğini ölçmek ya da ezberlenen bilginin uygulanmasını gerektiren kapalı uçlu soruları tercih ettikleri görülmektedir (Aktaş, 2017; Bencan, 2015; Çiftçi, 2017; Karatay ve Dilekçi, 2019; Eyüp, 2012; Göçer, 2005; Özen, 2020). Türkçe dersinde açık uçlu soruların kullanımı ve kullanımının etkisine yönelik yapılan bilimsel çalışmalar incelendiğinde ise hazırlanan sınav sorularının yoğun olarak geleneksel ölçme araçlarından oluştuğu, başka bir soru türü olsa bile sorulan soruların alt düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik olduğu, açık uçlu soru türü konusunda eğitime ihtiyaç duyulduğu, açık uçlu soru türünün üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği ve bütün becerilerin tek bir ölçme aracıyla ölçülmesinin doğru bir ölçme değerlendirme yöntemi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Ateş, 2011; Çetinkaya ve Yolcusoy, 2020; Göçer, 2005; Özen, 2020; Gök ve Erdoğan, 2009; Yorgancı, 2015).

Alan yazını incelemesi sonucunda açık uçlu soru türünün anlama, söz varlığı, akıcı okumabecerilerini geliştirdiğine yönelik herhangi bir araştırmanın yer almadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin açık uçlu sorularla kendi zihinlerinde yanıt aramaları, farklı bakış açıları sunmaları ile hem okuduğunu anlama becerilerinin hem de okuduğunu anlama becerisinin alt kategorileri olan söz varlığı ve akıcı okuma becerilerinin gelişeceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın problem durumu Türkçe dersinde açık uçlu soruların öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine bir etkisinin olup olmadığını araştırmaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Türkçe dersinde açık uçlu sorular kullanılarak gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerini hem nicel hem de nitel bulgulara dayanarak ortaya koymaktır. Bu amaç

doğrultusunda Türkçe dersinde açık uçlu soru kullanımının okuduğunu anlama becerisinin alt bileşenleri olan anlama, söz varlığı ve akıcı okuma becerilerindeki gelişiminin görülmesini de sağlayacaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi “Türkçe dersinde açık uçlu sorular yoluyla gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini artırmakta mıdır?” şeklindedir.

1.2.1. Araştırmanın Alt Problemleri

Türkçe başarı testinin okuduğunu anlamanın alt kategorisi olan anlama kategorisine ilişkin alt problemler:

1. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi ön test okuduğunu anlamanın alt kategorisi olan anlama kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi son test okuduğunu anlamanın alt kategorisi olan anlama alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi ön test- son test okuduğunu anlamanın alt kategorisi olan anlama alt kategorisi puanları arasında son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi ön test- son test okuduğunu anlamanın alt kategorisi olan anlama alt kategorisi puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

Türkçe başarı testinin söz varlığı alt kategorisine ilişkin alt problemler:

5. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi ön test söz varlığı alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi son test söz varlığı alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Deney grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi ön test- son test söz varlığı alt kategorisi puanları arasında son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

8. Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi ön test- son test söz varlığı alt kategorisi puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

Türkçe başarı testinin akıcı okuma alt kategorisine ilişkin alt problemler:

9. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi ön test akıcı okuma alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
10. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi son test akıcı okuma alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
11. Deney grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi ön test- son test akıcı okuma alt kategorisi puanları arasında son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
12. Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi ön test- son test akıcı okuma alt kategorisi puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
13. Süreç sonunda deney grubu öğrencilerinin ders içi etkinlik ve değerlendirmelerde açık uçlu sorular kullanılmasına yönelik görüşleri olumlu yönde değişmekte midir?

1.2.2. Hipotezler

Araştırmanın yukarıda belirtilen amacı ve alt problemleri doğrultusunda aşağıdaki hipotezler test edilecektir.

Araştırmanın ana hipotezi:

H: Türkçe dersinde açık uçlu sorular yoluyla gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme faaliyetleri, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini artırmaktadır.

H₀: Türkçe dersinde açık uçlu sorular yoluyla gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme faaliyetleri, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini artırmamaktadır.

Anlama alt kategorisine ilişkin hipotezler:

H_1 : Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi ön test okuduğunu anlamamanın alt kategorisi olan anlama alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

H_0 : Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi ön test okuduğunu anlamamanın alt kategorisi olan anlama alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

H_2 : Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi son test okuduğunu anlamamanın alt kategorisi olan anlama alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

H_0 : Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi son test okuduğunu anlamamanın alt kategorisi olan anlama alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

H_3 : Deney grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi ön test - son test okuduğunu anlamamanın alt kategorisi olan anlama alt kategorisi puanları arasında son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

H_0 : Deney grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi ön test - son test okuduğunu anlamamanın alt kategorisi olan anlama alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

H_4 : Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi ön test - son test okuduğunu anlamamanın alt kategorisi olan anlama alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

H_0 : Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi ön test - son test okuduğunu anlamamanın alt kategorisi olan anlama alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

Söz varlığı alt kategorisine ilişkin hipotezler:

H_1 : Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi ön test söz varlığı alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

H₀: Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi ön test söz varlığı alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

H₂: Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi son test söz varlığı alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

H₀: Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi son test söz varlığı alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

H₃: Deney grubunun Türkçe başarı testi ön test - son test söz varlığı alt kategorisi puanları arasında son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

H₀: Deney grubunun Türkçe başarı testi ön test - son test söz varlığı alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

H₄: Kontrol grubunun Türkçe başarı testi ön test - son test söz varlığı alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

H₀: Kontrol grubunun Türkçe başarı testi ön test - son test söz varlığı alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

Akıcı okuma alt kategorisine ilişkin hipotezler:

H₁: Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi ön test akıcı okuma alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

H₀: Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi ön test akıcı okuma alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

H₂: Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi son test akıcı okuma alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

H₀: Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi son test akıcı okuma alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

H₃: Deney grubunun Türkçe başarı testi ön test - son test akıcı okuma alt kategorisi puanları arasında son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

H₀: Deney grubunun Türkçe başarı testi ön test - son test akıcı okuma alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

H₄: Kontrol grubunun Türkçe başarı testi ön test - son test akıcı okuma alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

H₀: Kontrol grubunun Türkçe başarı testi ön test - son test akıcı okuma alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılan temel araçlardan biri olan sorular hem dil becerilerinin geliştirilmesi hem de ölçülüp değerlendirilmesi noktasında uygulayıcıların başvurduğu temel unsurların başında gelmektedir (Yüceer, 2022: 71). Bu noktada öğretmenlerin sınıfta sordukları soruların türü çok önemlidir. Çünkü kimi sorular öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini geliştirebileceği gibi kimi sorularda ezberlenen bilgiyi uygulamaktan öteye gidememektedir.

Sınıf içerisinde ya da yazılı sınav uygulamalarında öğrenciye sorulacak birçok soru türü bulunmaktadır. Göçer (2018) soru türlerini açık uçlu sorular, boşluk doldurmalı sorular, kısa cevaplı sorular, doğru-yanlış soruları, eşleştirme soruları, analiz ve sentez gerektiren sorular ve çoktan seçmeli sorular olarak sınıflamıştır. Soruların türü nasıl olursa olsun öğrencide merak uyandırması önemli bir unsurdur. Soru sorarken sınıfın hazır bulunuşluk seviyesi ve fırsat eşitliği gibi unsurları göz önünde bulundurmak önemlidir. Bu durumun yanı sıra sınıf içinde sorulan soruların öğrencilerin hem birbiriyle hem öğretmenle hem de çevreyle iletişim becerilerini geliştirmeye yardımcı olmalıdır. Bu da ancak öğrencinin farklı bakış açıları geliştirebileceği, soyut düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme becerilerini harekete geçirebileceği, beyin fırtınası yapabileceği yani üst düzey düşünme becerilerini işe koşabileceği açık uçlu soruların sorulduğu bir sınıf ortamında mümkün olabilir. Türkçe dersi öğretim programının özel amaçlarında da ifade edildiği gibi (MEB, 2019a) öğrenciye sorulacak sorular üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek şekilde yapılandırılmalıdır.

Öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu alıp bilgiyi eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirip sorgulaması, zihinde yorumlayıp yeniden yapılandırması için üst düzey yani açık uçlu soruların eğitim-öğretim sürecine dâhil edilmesi gerekmektedir. Öğrenciler açık uçlu sorularla ders işlediğinde okuduğunu anlama becerilerinin de gelişeceği düşünülmektedir. Bu araştırma Türkçe dersinde öğrencilerin açık uçlu sorularla ders

işlendiğinde okuduğunu anlama başarısına etkisinin görülmesi bakımından önemlidir. Bu araştırma eğitimin bütün paydaşlarına yol göstermesi açısından önemlidir.

1.4. Araştırmanın Sayıltıları

- Araştırmanın örneklemini evreni temsil edecek niteliktedir.
- Deneysel işlem süresinde kontrol dışı değişkenlerden hem deney grubu öğrencileri hem de kontrol grubu öğrencileri eşit derecede etkilenmektedirler.
- Deney grubu öğrencilerinin açık uçlu soru formları ve yarı yapılandırılmış görüşme formuna objektif ve içten cevap verdikleri ve gerçek durumlarını yansıttıkları varsayılmıştır.
- Öğrencilerin Türkçe başarı testine verdikleri cevaplarda gerçek durumlarını yansıttıkları varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılığı ile ilgili bilgiler deney ve kontrol grubu öğrencileri açısından, amaçlar ve kapsam açısından olmak üzere üç kategoride sunulmuştur.

Deney ve kontrol grubu öğrencileri açısından;

- MEB'e bağlı devlet ortaokulu olan Mersin Mezitli İmam Hatip Ortaokulu 7. sınıf öğrencileri ile,

Amaç açısından;

- Araştırmada belirtilen problem ve alt problem cümleleri ile,

Kapsam açısından;

- Türkçe dersinde açık uçlu soruların öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına etkisinin incelenmesi ile sınırlı tutulmuştur.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öğretim programı ile Türkçe dersi öğretim programında ölçme ve değerlendirme, ölçme değerlendirme araçları, temel dil becerileri, alan yazını incelemesi, Türkçe öğretmenlerinin temel dil becerilerine yönelik hazırladıkları soru türleri, okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesine yönelik yapılan araştırmalar sunulmuştur.

2.1. Öğretim programı ile Türkçe Dersi Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirme

Eğitim-öğretim faaliyetleri bir amaç ve plan doğrultusunda yapıldığından eğitim kurumlarında yapılan etkinlikler, önceden tasarlanan planlar ve programlar vasıtasıyla uygulanır. Bu sebeple bütün eğitim ve öğretim kurumları resmî olarak hazırlanan ve yayımlanan eğitim programlarını uygularlar (Yüksel, 2002). Eğitim programı, eğitim kurumlarının öğrenciler için sağladığı amaçların gerçekleşmesine dönük olan faaliyetlerdir (Varış, 1988). Öğretim programı ise okul içinde ya da dışında öğrenciye kazandırılmak istenilen bilgi ya da beceriyle ilgili uygulanan etkinliklerin tümüdür. Öğretim programı, eğitimin ve ilgili disiplinin çeşitli aşamalardan ve müzakerelerden geçirilerek belirlenen hedeflere ulaşılmasını tüm paydaşlar ve unsurlar (öğrenci, öğretmen, veli, okul, öğrenme-öğretme süreçleri, ders kitapları, komisyonlar, ölçme ve değerlendirme...) için planlayan bir rehberdir (Güliden, 2021: 342). Bu tanımlardaki ortak nokta öğretim programının, eğitim programının bir alt kategorisi olduğu, okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bilgi, duygu ve becerilerle ilgili davranışlara ilişkin, derslerin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri içeren bir süreç olduğudur (Çoban, 2012: 30). Eğitim programını öğretim programından ayıran temel nokta sadece sınıf içi ders ya da konulara bağlı olmamasıdır. Eğitim programı öğretim programının şemsiyesidir. Eğitim programı konular listesi olarak değil daha çok öğrencilerin ve öğretmenlerin rehberliği altında kazandıkları yaşantıların tümüdür (Caswell ve Campbell, 1935: 66). Eğitim programı bireyde istendik davranışlar oluşturmak ve kişinin içinde bulunduğu toplum normlarını edinip uyum sağlaması için

önemli bir unsurdur. Eğitim programı öğretim programları için çatı görevi görmesinin yanı sıra her branş için ayrı bir öğretim programı mevcuttur.

1924 yılından itibaren Türkçenin öğretimi için programlar geliştirilmiş, yazı devrimi ve beraberinde gelen okuma-yazma seferberliği, Türk Dili Tetkik Cemiyetinin kurulması, Türk Dili Kurultaylarının düzenlenmesi, Türkçe/edebiyat öğretmenleri yetiştirmek için okulların açılması ile ana dile verilen önem somut biçimde görülmüştür (Maden, 2017: 408). Türkçe dersi öğretim programı; bireyleri, hayatın tüm alanlarında başarıya götürecek olan dil becerilerini geliştirmek için çeşitli kuram ve yaklaşımlardan yararlanan kuramsal ve uygulamalı bir anadil öğretim programıdır ve Türkçenin etkili bir şekilde kullanılması amacına hizmet etmektedir (Kutluca Canbulat, 2019: 41). Bu ve Türkçenin öğretim programındaki diğer amaçlar sadece okul içinde Türkçe dersini kapsamamakla birlikte hayatın bütününe etki etmektedir. Bu nedenle Türkçe öğretim programını bir bütün olarak düşünmek gerekmektedir. Öğretim programı, okulda veya okul dışında öğrenciye kazandırılması istenen bir derse ait bütün etkinlikleri kapsar (Demirel, 2021). Hedef, kazanım, içerik, öğrenme-öğretme etkinlikleri, yöntem, materyal ve değerlendirme göz önünde bulundurularak öğretim programı oluşturulur. Türkçe dersi öğretim programında belirtilen hedef, kazanım, içerik, öğrenme-öğretme etkinliklerinin değerlendirilmesi ölçme değerlendirme uygulamalarıyla mümkün olmaktadır.

Günlük hayatta da sıkça kullanılan ölçme, eğitim-öğretim faaliyetlerinin işlerliğini görmek için önemli bir unsurdur. Ölçme, bir niteliğin gözlemlenmesi ve gözlem sonunda ortaya çıkan sonuçların sayılar yardımıyla veya başka araçlarla gösterilmesidir (Turgut, 1987). Ölçme hayatın her aşamasında planlı ya da plansız olarak kullanılan önemli bir unsurdur. Örneğin markete gidip bir kilo şeker aldığınızda şekerin kilosunu terazi yardımıyla ölçüyorsanız burada bir ölçmeden bahsedilebilir. Eğitim açısından bakıldığında ise öğrencilere kazandırılmak istenen becerilerin kazandırılıp kazandırılmadığını ancak onlara sorulacak sorularla ölçülebilir. Ölçme işlemi gerçekleştikten sonra ise değerlendirme süreci devreye girmektedir. Değerlendirme, yapılan ölçümlerin sonunda anlamlı bir sonuç çıkarmak ve ölçülen değerlerle ilgili bir karara varmaktır (Tekin, 2000). Değerlendirme, öğrenciler, müfredat, programlar, okullar ve eğitsel politikalar hakkında karar vermek için bilgi elde etme süreci olarak tanımlanan geniş kapsamlı bir terimdir (Nitko ve Brookhart, 2016:3). Karaca (2008) ölçme değerlendirme etkinliklerinin temel işlevini öğrenmeyi geliştirmek ve öğretim etkinliğini artıran ve öğretimi tamamlayan bir süreç olarak

belirtmektedir. Bu nedenle öğretim süreci her iki aşamayı da bütüncül olarak içermelidir. Bu bütüncüllüğe Türkçe dersi açısından bakıldığında zaman Türkçe dersi öğretim programında belirtilen hedef, kazanım, içerik, öğrenme-öğretme etkinliklerinin değerlendirilmesinin ancak ölçme değerlendirme uygulamalarıyla mümkün olduğu görülmektedir. Ölçme değerlendirme uygulamaları öğrenciden beklenen gelişmenin (hedefler, kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme etkinlikleri) derecesinin saptanması için önem taşımaktadır. Bu sayede öğretmen, öğrencinin ilerlemesine göre gerekli yapılanmayı inşa edebilir.

Yapılandırımcı yaklaşımla oluşturulan Türkçe dersi öğretim programı ve öğretim süreci girdi, girdiyi işleme, çıktı ve ölçme değerlendirme bileşenlerini içeren bir yapıyla geliştirilmiştir (Sönmez, 2012). Öğretim sürecinde bütün öğrencileri kapsayan ve öğrencilerin çeşitli beceri alanlarına ilişkin gelişim düzeylerini belirleyen tek tip bir ölçme yöntem ve tekniğinden bahsedilemez (Al-Smadi, Wesiak, Guetl ve Holzinger, 2012). MEB'e (2019a) göre öğretim programı ile kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerileri öğrencilerin hangi düzeyde edindiğinin belirlenmesinde kullanılan ölçme ve değerlendirme uygulamaları devamlı olmalıdır. Türkçe dersi öğretim programı (MEB, 2019a) ölçme ve değerlendirme yaklaşımında, sürece yayılmış ölçme ve değerlendirme yaklaşımının öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır. Türkçe dersi öğretim programında ölçme ve değerlendirme yöntemleri üç bölümde incelenebilir. Bu değerlendirmeler, öğretimin başında yapılanlar, öğretim yılı boyunca yapılanlar ve öğretim yılının sonunda yapılan değerlendirmelerdir (Göçer, 2018). Öğretimin başında uygulanan ölçme ve değerlendirmeler öğrenci hakkında ön bilgi edinilmesini ve bu doğrultuda hedeflerin belirlenmesini sağlarken öğretim yılı boyunca uygulanan ölçme değerlendirme uygulamaları öğrenci ve öğretmene geri bildirim verilmesini sağlamaktadır. Öğretim sonunda uygulanan ölçme değerlendirme ise öğretimin başında belirlenen hedeflerin ne derece gerçekleşip gerçekleşmediğini ve bu doğrultuda yön çizmeyi kapsamaktadır. Öğretim sürecinin her aşamasında işe koşulan ölçme ve değerlendirme, sürecin işlevselliğinde ve öğrencinin dil gelişimini belirlemede doğru, güvenilir ve geçerli sonuçlar elde etmede etkilidir (Best ve Kahn, 2006; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012; Çelik Özer, 2010; Dilidüzgün, 2016; Göçer, 2018; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2016; McMillan, 2015; Oğuzkan ve Sever, 2016; Özbay, 2014; Sönmez, 2012; Tekindal, 2019). Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme ile ilgili alan yazını incelendiğinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yeterli oranda yapılmadığı özellikle dinleme ve konuşma

becerisinin ölçme ve değerlendirilmesiyle ilgili eksiklikler olduğu göze çarpmaktadır (Bourdeaud'hui, Aesaert ve Van Braak, 2021; Çelik Özer, 2010; Doğan, 2012; Göçer, 2018; Özbay ve Melanlıoğlu, 2012; Özbay, 2014; Vijayakumar ve Karthikeyan, 2020). Okuma ve yazma becerisine yönelik ölçme değerlendirme uygulamaları ise yeterli oranda yapılsa dâhi hazırlanan soruların ezberlenen bilgilerin uygulanmasına yönelik alt düzey düşünme becerilerini ölçen soruların yoğunlukta olduğu tespit edilmiştir (Aktaş, 2022; Karadağ ve Ceran, 2021; Tuzlukaya, 2019). Türkçe dersi öğretim sürecinde okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine yönelik ölçme değerlendirme aracı kullanılması öğrencilerin dolaylı olarak üst düzey düşünme becerileri de geliştirecektir. Bu da ancak açık uçlu soruların eğitim-öğretim hayatına dâhil edilmesiyle mümkün olabilir.

2.2. Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Öğretim programlarında belirtilen hedef, kazanım, içerik, öğrenme-öğretme etkinliklerinin öğrenci tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı, anlaşılmamışsa neden anlaşılmadığıyla ilgili tespitlerin doğru yapılması için ölçülecek hedefe uygun ölçme değerlendirme aracını seçmek önem taşımaktadır. Öğrencilerin ancak hedefe uygun ölçme değerlendirme aracı ile öğrenme eksiklikleri belirlenip yeniden bir yol haritası çizebilir. Hedefe uygun ölçme aracının yanı sıra ne zaman ve nasıl kullanılacağı da önemlidir. Ölçme değerlendirme uygulamalarının eğitim-öğretim sürecinin hangi aşamasında yapılacağı, hangi yöntemle uygulanacağı, uygulanırken sınavın türü, soruların türü ve dağılım oranlarının ne kadar önemli olduğu birçok araştırmada dile getirilmiştir (Çelik Özer, 2010; Dilidüzgün, 2016; Göçer, 2018; Kavcar vd., 2016; McMillan, 2015; Özbay, 2014; Sönmez, 2012). Ölçme ve değerlendirmede kullanılan ölçme araçlarının aynı zamanda tutarlı, geçerli ve güvenilir olması gerekmektedir. Öğrencinin bilgi ve becerilerinin doğru değerlendirilmesi ancak ölçme ve değerlendirme araçlarının amacına uygun kullanılması ile mümkündür. Her sınavda kullanılan ölçme aracı farklıdır. Ölçülecek beceriye göre sınav türü bulunmaktadır. Örneğin, okuma ve yazma becerilerini ölçmek için ise yazılı sınav yapılırken dinleme/izleme ve konuşma becerilerini ölçmek için sözlü sınav uygulamaları yapılmaktadır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde yazılı ve sözlü olmak üzere iki tür sınav bulunmaktadır.

2.2.1.Yazılı Sınavlar

Yazılı sınavlar en çok kullanılan sınav türünü oluşturmaktadır. Yazılı sınav uygulaması yapılmadan önce öğrencilere e-okul sistemi üzerinden ve sınıf içerisinde öğretmen tarafından yazılı sınavın yapılacağı tarih duyurulur. Bu durumun yanı sıra sınavda sorulacak soruların MEB ÖDSGM tarafından ya da İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından hazırlanan konu-soru dağılım tablosuna uygun olarak hazırlanacağı öğrencilere bildirilir.

Yazılı sınav uygulanırken öğrencilere sorular yazılı olarak verilir ve yine cevaplar yazılı olarak alınır. Yazılı sınav uygulamaları yapılmadan önce dikkat edilmesi gereken en önemli nokta sınav soruları oluşturulurken ilgili dersin öğretim programı, öğretim programındaki kazanımlar, konu – soru dağılım tablosuna uygunluğu, öğrencinin seviyesi gibi unsurların göz önünde bulundurulmasıdır. Yazılı sınav Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ortak yapılıyorsa Türkiye’deki aynı sınıf seviyesinde ve aynı ders için sınava girecek öğrencilerin tamamına aynı anda uygulanır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ülke genelinde ortak sınav uygulaması bulunmuyor il genelinde bulunuyorsa yine aynı anda olmak üzere aynı sınıf seviyesinde ve aynı ders için sınava girecek ildeki tüm öğrencilere uygulanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı ve İl Millî Eğitim Müdürlüğü ortak sınav uygulaması yapmıyor ise aynı durum okul Müdürlükleri için geçerlidir. Okul müdürlüklerinde ise sorular her sınıfa giren öğretmenin farklı olabileceği için zümre öğretmenler tarafından ortak olarak hazırlanmaktadır. Ülke geneli, il geneli ve okul geneli uygulanacak sınavlarda uyulması gereken usul ve esaslar MEB ÖDSGM tarafından hazırlanıp 09.09.2023 tarihinde yayımlanan ölçme değerlendirme yönetmeliği (Ölçme Değerlendirme Yönetmeliği, 2023) ve 11.10.2023 tarihinde yayımlanan Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi ile belirlenmiştir.

Yazılı sınavlarda kullanılan soru türleri kısa cevaplı maddeler, çoktan seçmeli maddeler, eşleştirme maddeleri, doğru/yanlış maddeleri, açık/kapalı uçlu sorular olarak sınıflandırılmaktadır. Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS), Liselere Geçiş Sistemi (LGS) ve İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Bursluluk Sınavı (İOKBS) gibi merkezî sınav uygulamalarında çoktan seçmeli soru türü kullanılırken okullardaki izleme sınavlarında açık uçlu soru türü kullanılmaktadır. Okullarda uygulanan sınav sorularının türü nasıl olursa olsun öğrencide merak uyandırması, soru sorarken sınıfın hazırbulunuşluk seviyesi ve fırsat eşitliği gibi unsurları göz önünde bulundurmak önemlidir.

2.2.1.1. Kısa Cevaplı Maddeler (Boşluk Doldurma)

Kısa cevaplı madde türleri ezberlenen bilgilerin uygulanmasını gerektirmektedir. Bu madde türünde sorular kavramsal bir dış bilgi gerektirmektedir. Bu maddeler; bir sayı, bir sözcük, söz öbeği ya da cümlelerden oluşmaktadır. Boşluk doldurma görev biçiminde öğrenci tümcedeki boşlukları bağlama uygun biçimde sözcük türleri, metin türleri, atasözleri vb. dil bilgisi yapılarına uygun biçimde tamamlar (Razı, 2008). Boşluk doldurma görev biçimi, dinlenen metinde boş bırakılan yerlerin metin akışına uygun sözcüklerle bazı yazılı işaretlemeler -harfler, sayılar, tek sözcükler, ifadeler, tümceler veya paragraflar- tamamlanmasını gerektirir (Cheng ve Fox, 2017). Bu madde türü cevapların kısalığı ile diğer ölçme araçlarından ayrılmaktadır. Kısa cevaplı maddeler alt düzey düşünme becerileri olan bilgi – kavrama gibi becerilerin ölçülmesi için kullanılmaktadır. Kısa cevaplı soru örneği aşağıda sunulmuştur.

- 1) *Aşağıdaki cümlelerin noktalı yerlerini uygun sözcüklerle tamamlayınız.*
- 2) *Düşünceyi geliştirme yolları..... , , , , vebenzetme olmak üzere altı başlıkta incelenir.*
- 3) *Fiiller anlam özelliklerine göre , vebildiren fiiller olarak üçe ayrılır.*
- 4) *Yaşar doğu, alanında ün yapmış tarihî şahsiyetlerden biridir.*
- 5) *Fatih Sultan Mehmet ün yapmış bir padişah'tır.*
- 6) *Nevruz, kültürel değerlerimiz içinde yer alan coşkuyla kutlandığı bir bayramdır (Erdal, 2023: 68).*

2.2.1.2. Çoktan Seçmeli Sorular

Çoktan seçmeli soru türleri hem bilgiye hem düşünmeye dayalı bir soru çeşididir. Soru kökünde yer alan bilgiler doğrultusunda seçeneklerden biri, sorunun doğru veya en doğru cevabı olarak kabul edilir, soruda yer alan diğer seçeneklere ise yanlış cevaplar veya çeldiriciler denmektedir (Tekin, 2000). Öğrenciden sorunun cevap seçenekleri içinden doğru cevabı bulması beklenmektedir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006; Turgut, 1987). Öğrencinin doğru yanıtı bulabilmesi için yanıtı içeren okuma metninin ilgili bölümünü ve soru kökünü doğru biçimde anlamlandırması ve çeldiricilerden ayırt etmesi gerekir (Çetinkaya ve Yolcusoy, 2020). Çoktan seçmeli sorular sınıflama ve sıralama gerektiren sınavlarda en çok kullanılan soru türleri arasında yer almaktadır. Bu durumun nedeni,

güvenirliği ve kapsam geçerliği yüksek olması ve aynı anda birçok kişiye uygulanıp cevaplarının değerlendirilebilmesidir. Çoktan seçmeli madde örneği aşağıda sunulmuştur.

(1) *Okan, Umut ve arkadaşlarının en çok oynadığı oyunlardan biri de kızilderiliciliktir.* (2) *Çocukların yarısı başlarına tavuk tüyleri takar, yüzlerini boyalarla süsler ve kızilderili olur.* (3) *Öteki yarısıysa Tommiks ve askerlerini canlandırır.* (4) *Sokakta, merdivenli yolda, yokuştan aşağı koşarken filmlerde gördükleri gibi ellerini ağızlarına vurarak korkunç çığlıklar atarlardı.*

Numaralandırılmış cümlelerden hangisi kanıtlanabilirlik açısından diğerlerinden farklıdır?

A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

(Kır, Kırman ve Yağız, 2019: 68).

2.2.1.3. Eşleştirme Maddeleri

Eşleştirme soru türü alt düzey (ezberlenen bilgilerin uygulanmasını gerektiren) bilgileri ölçmek için uygundur. Bu soru türünde öğrencilerden, sorunun yönergesine uygun bir şekilde verilen listeyi eşleştirmesi beklenmektedir. Eşleştirme görev biçimi, iki küme biçiminde karmaşık yapıda verilen birbiriyle bağlantılı öğelerin soru köküne uygun biçimde eşleştirilmesi işlemini gerektirir (Çetinkaya ve Yolcusoy, 2020). İki sütundan oluşan eşleştirme maddesinin birinci sütununda sorular ikinci sütununda cevaplar yer almaktadır. Ders kitaplarında ve sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarında sıkça kullanılan bir soru türüdür. Eşleştirme madde örneği aşağıda sunulmuştur.

*Aşağıdaki koyu harflerle yazılmış fiilleri belirttikleri anlam özelliklerine göre **eşleştiriniz.***

*a. Askerlikte çektirdiğimiz fotoğrafları **çerçeveleteceğiz.***

*b. Kardeşimin erkenden kalkmasına oldukça **şaşırmış.***

*c. Akşama doğru karnı çok **acıkmış.***

İş (kılış) Fiilleri

*ç. Dertlerini bize bir bir **anlatır.***

Oluş Fiilleri

*d. Gün boyunca bulaşık yıkadığından elleri **buruşuyor.***

Durum Fiilleri

*e. Dayısı bugünlerde çok **zayıflamıştı.***

*f. Kitabın sayfalarını teker teker kontrol **ettim** (Kır vd., 2019:35).*

2.2.1.4. Doğru / Yanlış Maddeleri

Doğru/yanlış maddeleri alt düzey düşünme becerilerini ölçmeye uygun olan ve genellikle sınıf içi yazılı sınav uygulamalarında ile ders kitaplarında kullanılan bir soru türüdür. İlgili soru türü öğrencinin ezberlediği bilgiyi uygulamasını gerektirmektedir. Doğru/yanlış maddelerinde, cümlede yer alan durumun var olan bilgiler ışığında doğru veya yanlış olduğunun tespit edilmesi istenmektedir (Haladyna, 1997; Akt, Özen, 2020: 18). Bu nedenle öğrenci bu tür sorularda öznel bir duygu ya da yargı ile soruya cevap veremeyeceği gibi farklı bakış açıları da geliştiremez. Doğru/yanlış maddelerinin en belirgin özelliği doğru ya da yanlış olmak üzere iki seçeneğin olmasıdır. Bu nedenle doğru/yanlış maddelerinden oluşan ölçme araçlarında şans faktörü yüksektir. Doğru/yanlış madde örneği aşağıda sunulmuştur.

Aşağıdaki cümlelerden doğru olanların başına “D” yanlış olanların başına “Y” yazınız.

(....) *Doğanın korunmasında her insanın üstlenebileceği bir görev vardır.*

(....) *“Okumuşsunuzdur” çekimli fiili, dilek kiplerinden şart çekimine girmiştir.*

(....) *“Onun o yaşta Türkçeye tutkunluğuna hayrandım.” Cümlesinin yüklemi bildirme kipiyle çekimlenmiştir.*

(....) *“Sayısal verilerden yararlanma, örnekleme” birer anlatım biçimidir.*

(....) *“Tanık gösterme” bir düşünceyi geliştirme yoludur.*

(....) *“Yaşayacaksın ağacım,*

Yaşayacaksın.

Cırcır böceklerinin sesini dinleyerek” dizelerinde benzetme söz sanatından yararlanılmıştır (Erdal, 2023:124).

2.2.1.5. Açık Uçlu Sorular

Açık uçlu soru türü, öğrencinin sorunun yanıtını kendi cümleleri ve kendi bakış açısıyla oluşturduğu soru türüdür ancak kullanım alanı geniş olduğu ve birbirinden farklı amaçlara hizmet edebildiği için tanımlamalarda birbirinden farklı olabilmektedir. Açık uçlu soru türü öğrenciye ezberlenen bilginin uygulanmasından ziyade “niçin” sorusunun yanıtını aratan soru türüdür (Dochy, 2001). Açık uçlu maddelerde doğru cevap kişiye göre değişebildiği için, birden fazla cevabı olabilen soru türü olarak tanımlanabilir (Brookhards, 2014; Stalnaker, 1951). Her öğrencinin bakış açısı farklı olabileceği için doğru kabul

edilebilecek cevaplarda birbirinden farklı olabilir. Doğru cevap olarak hangi bakış açısı kabul edilirse edilsin şu durum bir gerçektir ki açık uçlu soru türleri öğrenciye düşündüğünü kendi cümleleri, kendi söz varlığı ve bakış açısı ile ifade etme özgürlüğü tanıdığı gibi bu becerilerin de gelişmesine olanak tanır. Bir maddenin açık uçlu olarak kabul edilip edilmemesi için yanıtın kişiden kişiye değişip farklı çözüm yolları içermesi, öğrencinin serbestçe cevap vermesine imkân tanıyıp yanıtları da yine öğrencinin oluşturup yazması gerekmektedir. Bu durumun yanı sıra olgusal problemlere dayalı olmayıp bilgi ve becerinin aynı anda kullanılmasına imkân vermesi ve uygulayacak kişilerin uzman olması önemli bir noktadır (Reiner, Bothell, Sudweeks ve Wood, 2002). Açık uçlu soru türünün iki çeşidi bulunmaktadır. Yanıtı sınırlandırılmış ve yanıtı sınırlandırılmamış açık uçlu maddeler (Reiner vd., 2002). Yanıtı sınırlandırılmış açık uçlu maddelerde birden fazla doğru cevap bulunmaktadır. Fakat sonsuz doğru cevap diye bir durum söz konusu değildir. Yanıtı sınırlandırılmış açık uçlu madde türleri ölçme aracının kullanışlı olması, içinde bulunulan ekonomik durumlar ve kişi sayısı gibi unsurlar göz önüne alındığında kullanışlıdır. Bu nedenle sonuç odaklı başarının belirlenmesi veya ulusal/uluslararası sınavlarda sıkça kullanılmaktadır. Yanıtı sınırlandırılmamış açık uçlu maddelerde tek bir doğru cevap yoktur. Yanıt kişiden kişiye değişebilir. Bu tür sorulara örnek olarak sözlü anlatım uygulamaları, kompozisyonlar verilebilir.

Açık uçlu soru türünü hazırlamaya başlamadan önce neyin neden yapıldığının bilinmesi gerekmektedir. Açık uçlu soru türü ne amaçla kullanılacak, kime uygulanacak, kaç kişiye uygulanacak, neden açık uçlu madde soru türü (ölçülmek istenen öğrenme çıktısı başka soru türüyle ölçülemiyor mu?) Açık uçlu soru türünün madde türü ilgili öğrenme çıktısını ölçmeye uygun mu gibi unsurlara cevap vermek açık uçlu soru türünü oluşturmanın ilk aşamasıdır. Açık uçlu soru türünün hangi amaçla kullanılacağı yani hedef öğrenme çıktısına en uygun soru türü açık uçlu soru mudur bunun bilinmesi, sürece başlamadan netleştirilmesi gerekmektedir. Çünkü bu durum açık uçlu soru türünün türünü (yanıtı sınırlandırılmış/yanıtı sınırlandırılmamış) madde sayısını, maddelerin zorluğunu, dereceli puanlama anahtarının (bütünsel [genel /maddeye özgü] ve analitik) seçimini etkileyecektir. Belki de hedeflenen öğrenme çıktısı için açık uçlu soru türünün uygun olmadığı anlaşılabacaktır. Yine hedef öğrenme çıktısı için ölçülmek istenen bilişsel durum süreç başında netleştirilmelidir. Örneğin okuma becerisinin ölçülmesi için PISA yeterlilik düzeyleri kullanılırken üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesi gereken durumlarda Thomas M.

Haladyna'nın taksonomisi esas alınmaktadır. Açık uçlu soru türü diğer soru türleriyle ölçülemeyecek durumda olan karmaşık becerileri ölçmek ve geliştirmek için kullanılmaktadır. Fakat bu durum duyuşsal ve psikomotor becerilerin ölçülmesinde de kullanılabileceği yanılgısına yol açmamalıdır. İlgili beceriler süreç temelli ölçme araçlarıyla (proje, performans görevi, portfolyo) ölçülmektedir.

Açık uçlu soru türü genel olarak üç aşamadan oluşur. Ön bilgi, soru kökü ve dereceli puanlama anahtarları. İlk aşama olan ön bilginin kullanma zorunluluğu bulunmamakla birlikte kullanımı açık uçlu soru türünün amacına hizmet etmesini pekiştirmektedir. Ön bilgi bulunmayan açık uçlu soru türleri de yazılabilir. Ön bilgi ise her zaman bir problem durumunu temsil etmeyebilir, bazen açıklayıcı bir bilgi bazen bir tablo bazen bir grafik veya görsel açık uçlu soru türünde ön bilgi olarak yer alabilmektedir. Burada önemli olan ön bilginin gerçek yaşam durumlarını temsil etmesidir. Böylece öğrencinin soruyu cevaplarken ilgi ve motivasyonu yüksek olabilmektedir. Gerçek yaşam durumunu temsil ederken de yanlılığa sebep olabilecek ön bilgilerden kaçınılmalıdır. Örneğin belli bir öğrenci grubunun oynadığı spor dalı olan hokey ile ilgili bilgi vermek yerine herkesi ilgilendiren koşu, hava durumu, yemek, aile, gezi – gözlem gibi ne cinsiyet açısından belli bir gruba hitap eden (örneğin futbol genellikle erkek öğrencilere hitap etmektedir) ne de ayrımcılığa yol açabilecek gerçek yaşam durumlarından oluşmamalı konunun muhteviyatına göre kültürel öğeleri (millî ve manevi) de besleyebilecek ön bilgiler seçilmesine özen gösterilmelidir. Ön bilgi oluşturulurken amacına hizmet edebilmesi için öğrencinin söz varlığı, yaşı, öğrenci seviyesine uygunluğu gibi unsurlar göz önünde bulundurulmalı, soru kökü ile doğrudan bağlantılı olmayan gereksiz ön bilgiden kaçınılmalıdır.

Soru kökü, açık uçlu soru türü oluşturulurken kullanılmakta bir cümle ve cümlenin sonunda bir fiilden oluşmaktadır. Açık uçlu soru kökü tek bir yargı bildirmeli sonunda tek bir fiil olmalıdır. İlgili fiil ise öğrenme çıktısındaki fiil ile doğru orantılı olmalı “tartışınız”, “değerlendiriniz”, “açıklayınız” gibi öğrencinin zihninde belirsizlik ifade edebilecek, sınırları net olmayan, öğrenme çıktısıyla aynı olmayan fiil köklerinden kaçınılmalıdır. Bu durumun yanı sıra açık uçlu soru kökü ön bilgiden bağımsız olmamalı, ön bilgi dikkate alınarak açık uçlu soru kökü cevaplandırılmalıdır. Bazı açık uçlu soru türlerinde ön bilgi bulunmamaktadır. Bu tür durumlarda zaten soru, açık uçlu soru kökü dikkate alınarak cevaplandırılır. Fakat ön bilgi varken ön bilgiyi dikkate almadan soru kökünü cevaplandırabilmek ön bilginin bir anlam ifade etmediğini gösterir.

Dereceli puanlama anahtarları hedeflenen öğrenme çıktısını ne derece başarılı olup olmadığını objektif olarak değerlendirilmesi için kullanılmaktadır. Dereceli puanlama anahtarları açık uçlu soru türünün çeşidine göre değişiklik göstermektedir. Yanıtı sınırlandırılmış açık uçlu maddeler için bütünsel (genel /maddeye özgü) dereceli puanlama anahtarları kullanılmaktayken yanıtı sınırlandırılmamış açık uçlu maddelerde analitik (genel /maddeye özgü) dereceli puanlama anahtarları kullanılmaktadır. Bu yöntemlere ilaveten bir de göreceli (bağıl) puanlama anahtarı bulunmaktadır (Morrow, Jackson, Disch ve Mood, 2012). Bütünsel dereceli puanlama anahtarı kalabalık sınıflar, ulusal/uluslararası sınavlar için kişi sayısının fazla olması nedeniyle kullanılmaktadır. Analitik dereceli puanlama anahtarları öğrencinin çalışması, ürünü hakkında daha ayrıntılı bilgi edinme isteği olduğu zaman kullanılmaktadır (Gronlund, 1998). Analitik dereceli puanlama anahtarı daha karmaşık soruların cevaplandırılmasında öğrencinin çalışmasının her adımıyla detaylı bir şekilde ilgilenilip birebir ve ayrıntılı dönüt vermek gerektiğinde, ölçülmesi hedeflenen durum karmaşık ve ölçüt sayısının birden fazla olduğunda kullanılmaktadır. Göreceli (bağıl) puanlama anahtarında ise öğrencilerin verdikleri yanıtlar kategorilere ayrılmaktadır. Bu kategoriler öğrenci yanıtlarına göre oluşturulur. Yeterlilik düzeylerine göre de sıralanabilir, ortalamaya göre de sıralanabilir. İlgili göreceli (bağıl) puanlama anahtarının içeriğine göre kendi içinde kategorileştirilir. Daha sonra her kategoriye puan verilir. Karmaşık beceriler ölçülmeye çalışıldığında sıkça kullanılır. Dereceli puanlama anahtarının hangi türü kullanılırsa kullanılsın anahtarı hazırlarken dikkat edilmesi gereken noktalar vardır. Öncelikle puanlama anahtarının türü doğru seçilerek işe başlanmalıdır. Puanlama anahtarındaki performans düzeyleri eksiksiz girilmeli, cevaplara yönelik kodlar oluşturulmalıdır. Performans durumlarındaki her bir yanıt için kod verilmesi öğrenci hakkında öğretmene ayrıntılı bilgiler sunmaktadır. Bu kodlar ile öğrencinin zihinsel gelişim süreci hakkında bilgi sahibi olmak mümkündür. Bu zihinsel sürecin bilinmesi de etkili geri bildirim süreci için önemlidir. Bu kodlar kendi içinde belirli bir sisteme göre işlemektedir fakat bir sınırlama yoktur. Açık uçlu soruyu yazan kişi özgürce kendi içinde sistemli bir kod yazabilir. Genellikle 10'lu rakamlar kullanılmaktadır. Tam doğru yanıtlara 10, 11, 12 gibi ardışık kodlar verilirken kısmî doğru yanıtlara 20, 21, 22 gibi ardışık kodlar verilmektedir. Yanlış yanıtlara 30, 31, 32 kodları verilirken boş yanıtlara 40, 41, ilişkisiz yanıtlara yine yanıtın sayısına göre 50, 51 gibi kodlar verilebilir. Her bir örnek yanıt farklı bir kodla temsil edilir. Açık uçlu sorunun olası bütün cevapları dereceli puanlama anahtarına yazılmalı ve

her biri ayrı bir kodla temsil edilmelidir. Buradaki kodlar hem madde yazarı hem ölçme aracı hem de öğrenciye yönelik çıkarım yapılmasına imkân vermesi yönüyle önemlidir. Örneğin Açık uçlu sorular cevaplandırıldığında bazı örnek yanıtlar hiç seçilmemişse ya da cevaplar belirli kodlarda yığılmışsa bu durum öğretim süreci hakkında bilgi verebilir; bu tür durumlar ölçme aracı ile ilgili de bilgi ve görüş sunmaktadır. Açık uçlu sorudaki örnek yanıt hiç seçilmemişse dereceli puanlama anahtarı yeniden gözden geçirilebilir yine yığılma olan kodlar alt kategorilere bölünüp dereceli puanlama aracı yeniden oluşturulabilir mi diye düşünülebilir. Dereceli puanlama anahtarındaki bu kodlar öğrencinin, öğretim sürecinin, soru yazarının eksik ve güçlü yönlerinin görülmesi ve bu doğrultuda geri dönüt verilip gerekli yapılandırmanın yapılması açısından önem taşımaktadır.

Performans durumları “en doğru yanıt”, “uzak doğru (kısmi) yanıt”, “yanlış yanıt”, “boş yanıt” ve “ilişkisiz (diğer) yanıt” şeklinde eksiksiz olarak belirtilmelidir. Eğer kısmi doğru yanıtlar söz konusu ise, tam doğru yanıtlardan farklı olarak hangi öğelerin kapsanmamış olduğu açıkça ifade edilmelidir (Berberoğlu, 2006). Performans durumlarına örnek yanıtlar da yazılmalı, yanıtlar oluşturulurken öğrenci seviyesine göre açık ve anlaşılır olmasına özen gösterilmelidir. Performans durumlarına yazılan örnekler ilgili performans durumunu tam olarak temsil edebilmelidir. Performans durumlarında yanlış yanıtlara ilaveten ilişkisiz yanıtların da olması derse karşı öğrenci tutumunun belirlenmesinde önem taşımaktadır. Performans durumları belirlenirken ölçülmeye çalışılan öğrenme çıktısı dikkate alınmalı, bu doğrultuda bir performans durumu oluşturulmalıdır. Yanıtlar oluşturulurken öğrenci ile empati yapılmalı, öğrenci gibi yanıtlar verilmelidir. Dereceli puanlama anahtarı tamamlandıktan sonra hem uzman görüşüne sunulmalı hem de kapsam geçerliliği hesaplanmalıdır. Başarı testlerinde hem uzman görüşü hem de istatistiksel yöntemler kullanılarak maddeler geliştirilmelidir (Karakaya, 2022: 62). Açık uçlu soruların hazırlanma aşaması bittikten sonra pilotlama çalışması yapılmalı pilotlama sonucunda hem açık uçlu maddelerle ilgili hem de verilen cevaplarla ilgili uzman görüşleri ve istatistiksel analizler yapılarak son hâli verilmelidir. Son hâli verilen sorulara gerekli hissediliyorsa tekrar pilotlama çalışması yapılabilir. EK 6’da açık uçlu madde yazma ve inceleme formu, dereceli puanlama anahtarı örneği ve dereceli puanlama anahtarı inceleme formu sunulmuştur.

Açık uçlu soru türü oluşturulduktan sonra puanlama sürecinin objektif bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için en önemli unsur dereceli puanlama anahtarının uzman kişilerce

hazırlanmış ve sınırlarının önceden belirlenmiş olmasıdır. İkinci adımı puanlayıcı eğitimleri oluşturmaktadır. Puanlayıcı eğitimlerinde öz liderlik eğitimi, referans çerçevesi eğitimi, puanlayıcı hatası eğitimi, performans boyutları eğitimi, puanlayıcı değişkenliği eğitimi ve davranış gözlem eğitimi öne çıkmaktadır (Şata, 2022: 90). Hangi puanlayıcı eğitiminin verileceğine puanlayıcı davranışları gözlemlenerek karar verilir. Puanlayıcı eğitimi yapılacak bir imkân bulunmuyorsa ya da uygulanan sınavın ikinci bir puanlayıcıya puanlatma imkânı yoksa puanlayıcı, puanlamayı yaptıktan sonra bir süre ara verip puanlamayı tekrar yapmalıdır. Buradaki sürenin belirli bir kısıtı bulunmamakla birlikte ilk yapılan puanlamanın hatırlanmayacağı kadar bir süre yeterlidir. Bu durumun yanı sıra puanlayıcı eğitimi alındıktan sonra tek bir eğitim verilmekle yetinilmemeli puanlayıcı eğitimleri sürekli ve belirli aralıklarla tekrarlanmalıdır. Puanlayıcıların puanlamayı birbirilerinden bağımsız yapmaları ve puanlama yaparken birbirleri ile konuşmamalıdır. Bu durum ilgi ve motivasyon kaybına yol açabilir. Puanlama, puanlayıcılar tarafından ayrı ayrı kâğıtlara yapılmalı puanlayıcılar birbirlerinin puanlarını görmemelidir. Yine puanlayıcılar puanlama yaparken ilk olarak tüm sınıfın aynı sorusunu değerlendirmeli sonra diğer soruya geçilmeli ki soruların birbirlerinin etkilemesi böylece önlenmeli. Sorular puanlanırken kimin sorusunun puanlandığı bilinmemeli gerekirse öğrencilerin ad soyadları bantlanarak kod vb. simge eklenmelidir. Puanlama sürecinde belirlenen dereceli puanlama anahtarının dışına çıkılmamalı dikkat ve motivasyon yüksek olmalıdır. Dikkat ve motivasyonun yüksek olması için ise puanlayıcılara çok sayıda puanlama verilmemeli belli aralıklarla puanlama yapılmalıdır. Açık uçlu madde türünü puanlarken dikkat edilmesi gereken noktalardan birisi puanlama yapılan öğrencinin kim olduğunun bilinmemesi gerektiğidir. Yine puanlamayı tek bir kişi yapmamalı birden fazla puanlayıcı yer almalıdır. Puanlama aynı sınav kâğıdından yapılacağı için bağımsız puanlayıcılar puanlarını başka bir kâğıda not etmelidir. Puanlama yapılırken sadece puanlama anahtarına bağlı kalınmalıdır. Yine puanlayıcıların dikkatinin yüksek olması da önemli bir unsurdur.

Açık uçlu soru maddelerinin avantajı olduğu kadar dezavantajları da bulunmaktadır. Avantajları arasında

- Derin (ayrıntılı) öğrenmeye teşvik etmesi,
- Alternatif düşünmeyi geliştirmesi,
- Üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirmesi,
- Yazma becerisini geliştirmesi,

- Şans faktörünü azaltması,
- Kopya riskini azaltması,
- Cevabı kişinin kendisinin yapılandırması olarak sıralanabilir (Birenbaum ve Tatsuoka, 1987; Coffman, 1971; Ward, Frederiksen ve Carlson, 1980).

Yukarıdaki maddeler açık uçlu soru türünün avantajları arasında sıralanmaktadır. Bu durumun yanı sıra avantaj gibi görünüp dezavantaj olan durumlarda vardır. Örneğin; açık uçlu soru türünün sadece üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesi için kullanılmaması örneğin sınıf içinde alt düzey düşünme becerileri için de açık uçlu soru türünün kullanılması (Akpınar ve Ergin, 2006; Miller, Linn ve Gronlund, 2009) öğrenci için dezavantaj oluşturmaktadır. Öğrenci çoktan seçmeli soru ile şans faktörüyle doğru cevabı belki bulabilecekken açık uçlu soru ile bu şansı kalmamaktadır, yine şans faktörünü en aza indirdiği düşüncesinin aslında doğru bilinen yanlışlardandır (Reiner vd., 2002). Öğrenci ilgili açık uçlu soruya genel cevaplar vererek puanlayıcının zihninde biliyor algısı yarabilir. Bu durumda da puanlayıcı eğitimlerinin sürekliliği ve önemi ön plana çıkmaktadır. Bunun dışındaki dezavantajlar ise aşağıda sıralanmıştır.

- Dereceli puanlama anahtarının hazırlanmasının ayrı bir uzmanlık alanı gerektirmesi,
- Nesnel bir şekilde puanlanmasının zor olması,
- Objektif bir puanlama için eğitimlerin sürekliliği,
- Puanlayıcı hatasının karışma olasılığının yüksek olması,
- Açık uçlu madde yazımı ve puanlama anahtarının geliştirilmesinin zorluğu,
- Diğer soru türlerine öğretmenler açısından daha maliyetli olması (öğretmen açısından hem soruların hazırlanması hem dereceli puanlama anahtarının oluşturulması hem de puanlanması diğer soru türlerine göre daha fazla zaman gerektirir),

• Yazım hataları veya yazımın kusursuz olması, yazma hızı, yazının estetik olarak iyi oluşu, ifade gücü ya da ifade gücünün olmayışı, kelime dağarcığının tam veya eksik oluşu, verilmesi gerekmeyen bilgilerle ifadenin zenginleşmesi ve bu durumun puanlamaya yansıyabileceği gibi unsurlar,

• Öğrenciler açısından cevaplanmasının diğer soru türlerinden daha uzun olması olarak sıralanabilir (Bennett, Ward, Rock ve LaHart, 1990; Berberoğlu, 2006; Downing ve Yudkowsky, 2009; Lane, Raymond ve Haladyna, 2016; Livingston, 2009; Popham, 1997; Romagnano, 2001).

Türkçe dersi açısından bakıldığında açık uçlu sorular, öğrencilerin başarı durumlarının ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde kullanılan yazılı yoklama olarak bilinen sınavlarda yaygın olarak kullanılan bir ölçme aracıdır (Göçer, 2018). Açık uçlu soru türü bireyin okuma, anlama, okuduğunu anlama, akıcı okuma ve söz varlığı becerisinin gelişimi için önemlidir. Açık uçlu soru türünün kişiye özgü yanıtlar içermesi ve kişilerin hem kendi söz dağarcığını kullanabilmesi hem bu durumu gerçekleştirirken anlama, okuma gibi becerilerini de etkin olarak kullanmasından kaynaklanmaktadır. Açık uçlu soru türleri öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği gibi yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, analitik düşünme ve problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesinde de kullanılmaktadır. Sarwanto, Fajari ve Chumdari (2021) eleştirel düşünme becerilerinin ilkökul öğrencileri üzerindeki etkilerini değerlendirmek için açık uçlu soruları kullandıkları bir araştırmada eleştirel düşünme becerilerinin açık uçlu sorularla ölçülebileceği sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencinin farklı bakış açıları geliştirebilmesi, soyut düşünme becerilerini işe koşabilmesi, beyin fırtınası yapabilmesi yani üst düzey düşünme becerilerini işe koşabilmesi ancak açık uçlu soruların sorulduğu bir sınıf ortamında mümkün olabilir. Tüm sınıf düzeylerinde kullanılabilen açık uçlu sorular, amacına uygun kullanılırsa öğretim sürecinin verimli hâle getirebilir. Ölçme aracının serbest cevaplı yazılılar, açık kitap yazılıları, evde cevaplanan yazılılar, sınıf içi yazılılar, seçmeli ya da tercihli soru yazılıları gibi farklı uygulama biçimleri bulunmaktadır. Hangi uygulama biçimi yapılırsa yapılsın öğrencinin cevabı derinlemesine düşünerek vermesi gerekmektedir. Açık uçlu soru türünde öğrencinin, sorunun cevabını kendisinin oluşturması beklenmektedir (Haladyna ve Rodriquez, 2013). Öğrenci cevabı kendisi oluşturduğunda ise yazılı anlatım becerisi, kelime dağarcığı, özgün ve yaratıcı düşünme gibi birden fazla özellik aynı anda ölçülebilmekte ve gelişmesine olanak tanınmaktadır. Bu bağlamda Türkçe dersi için en uygun ölçme araçları arasında yer almaktadır. Takahashi'ye (2005) göre, öğrenmede açık uçlu sorular kullanmak öğrencilerin ifade etmede daha aktif hâle gelmesini, fikirlerini, bilgi ve becerilerini kapsamlı bir şekilde kullanmak için daha fazla fırsata sahip olmalarını sağlar.

Açık uçlu soru türünün kullanımı giderek yaygınlaşmaktadır. Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA]) tarafından gerçekleştirilen Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study [TIMSS]),

Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması (Progress in International Reading Literacy Study[PIRLS]) ve Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]) tarafından yürütülen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment [PISA]), Akademik Becerilerin İzlenmesi Ve Değerlendirilmesi (ABİDE) gibi ulusal ve uluslararası sınav uygulamalarında da açık uçlu soru türleri kullanılmaktadır.

Aşağıda yanıtı sınırlandırılmış açık uçlu madde örneği sunulmuştur.

ASLAN İLE FARE

*Herkese saygı göstermeli elden geldikçe.
Umulmadık kimselerden fayda görür insan.
İşte bu, gerçeği anlatan bir hikâye,
Daha nice bin hikâye arasından.
Pençesi dibinde bir arsanın,
Dalgınlıkla bir fare çıkıverdi.
Bu fırsatı kullanmadı sultanı ormanın,
Fareye dokunmayıp bir büyüklük gösterdi.
Bu iyiliği boşa gitti sanmayın;
Kimin aklına gelir ki bir an,
Fareye işi düşer aslanın?
Ama o da bir gün dışarı çıktı ormandan;
Gitti tutuldu bir ağa.
Ne çırpınma ne kükreme ...
Kâr etmez tuzağa.
Bay fare koştı; dişiyle aslanın ağını,
Öyle bir kemirdi ki ağ söküldü nihayet.
Sabırla zamanın yaptığını
Ne kuvvet yapabilir ne şiddet.*

.....

Jean de La Fontaine (Çev.: O. Veli Kanık)

1. Yukarıdaki fablda nasihat bölümüne yer verilmemiştir. Fablın okuyucuya vermek istediği mesajı dikkate alarak nasihat bölümünü oluşturunuz.

Aslan ile Fare metni için oluşturulan bütünsel (genel) dereceli puanlama anahtarı ise Tablo 2.1’de sunulmuştur.

Tablo 2.1.

Bütünsel dereceli puanlama anahtarı (genel)

KOD	En Doğru Yanıt	Başarı Puanı
10	Öğrenci, fablın okuyucuya vermek istediği mesajı dikkate alarak nasihat bölümünü oluşturur. Örnek Yanıt: <i>İyilik yapmak karşılıksız gibi görünse de gün gelir en ummadığınız anda size fayda sağlar. Güçlü olmak her zaman her sorunu çözemez; bazen sabır ve dostluk daha etkilidir.</i>	
	Uzak Doğru (Kısmen) Yanıtlar	
20	Öğrenci, fablın okuyucuya vermek istediği mesajı ana fikir şeklinde yazar. Örnek Yanıt: <i>Hiç kimse küçümsenmemeli; en zayıf görünen varlık bile bir gün büyük bir iyilik yapabilir.</i>	
	Öğrenci, fabldaki yardımcı fikirlere değinir. Örnek Yanıt: <i>Bazen en küçük canlı bile en büyük gücü çaresiz bırakabilir. Küçümsenen biri bile en zor anda en büyük yardımı sağlayabilir. Bu yüzden, kimseyi hor görmeden, herkese değer vererek yaşamak gerekir.</i>	
21		
	Boş Yanıtlar	
30	Boş, üstü çizilmiş, tamamen silinmiş ya da çoğu okunmayacak derecede silinmiş. Örnek Yanıt:	
	Yanlış Yanıtlar	
40	Öğrenci kendi içinde doğru ancak sorunun cevabı olmayan bir yanıt yazar. Örnek Yanıt: <i>İnsanlar birbirine zor durumlarda yardım etmelidir.</i>	
	İlişkisiz (Diğer) Yanıtlar	
50	Öğrenci ne söylediği anlaşılmayan okunaksız bir cümle yazar. Örnek Yanıt:	
51	Öğrenci parçayla ilgisi olmayan bir cümle yazar. Örnek Yanıt:	
52	Öğrenci, başka (Türkçe dışında) bir dilde cevap yazar. Örnek Yanıt:	
53	Öğrenci, genel olarak parçayı özetleyen parçadan aynen alınmış bir cümle yazar. Örnek Yanıt:	

2.2.1.6. Kapalı Uçlu (Kısa Cevaplı) Sorular

Kapalı uçlu sorular ezberlenen ya da cevabı metinde yer alan sorulardır. Kapalı uçlu sorular, metinde birebir doğru yanıtı yer alan sorulardır. Merkezî sınav uygulamalarında (LGS, İOKBS, KPSS vb.) olduğu gibi sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarında

kapalı uçlu (çoktan seçmeli, kısa cevaplı, boşluk doldurmalı vb.) soruların yoğunlukta olduğu söylenebilir. Grabe ve Stoller (2002) öğrencilerin çoğunluğunun cevabın doğrudan metinde bulunabileceği gerçek soruları yanıtlamaya aşınadır. Bu tür soruları cevaplandırmak için öğrencinin herhangi bir üst düzey düşünme becerisini kullanması gerekmez. Dışardan kavramsal bir bilgi ya da kendi zihnindeki ön bilgi ile öğrencinin soruyu cevaplandırması beklenir. Açık uçlu soru türünde olduğu gibi ilgili soru türünde de her ne kadar kavramsal bir bilgi ile sorunun çözümü mümkün olsa da dereceli puanlama anahtarının olması gerekmektedir. Kapalı uçlu sorular genellikle ezberlenen bilginin uygulanmasını gerektiren öğrencileri sınıflamak ya da sıralamak için kullanılan sınavlarda uygulanmaktadır. Bu tür sınavların avantajı puanlanmasının açık uçlu sorulara göre daha kolay olmasıdır. Kapalı uçlu soru kullanımının dezavantajı ise öğrencinin kavramsal bilgi dışında kendi fikir ve düşünceleriyle cevaplayacağı bir soru türü değildir. Ezberlenen ya da metinde bulunan cevabın dışına çıkamamaktadır. Bu durum da öğrencinin üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesini ya da okuduğunu anlama başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Kapalı uçlu (kısa cevaplı) soru örneklerinden birisi aşağıda sunulmuştur.

SÜRÜNGENLER

Sürüngenler sınıfı içinde yer alan bukalemunlar ülkemizde nadir bulunan sürüngen türlerinden biri. Farklı beden yapıları, yaşam biçimleri ve renk değiştirme yetenekleriye onları kertenkelelerden ayıran en önemli özellikler.

Bukalemunların birçok türü tropik iklim kuşağında yaşar. Dünyada ise en çok Madagaskar Adası'nda bulunurlar. Ülkemizde de Akdeniz ve Ege kıyılarında görülürler.

En ilginç özellikleri ise dillerinin boylarının iki katı kadar uzayabilmesidir. Bukalemunlar, uzun ve yapışkan uçlu dilleri sayesinde avlarını kolayca yakalayabilirler.

Çoğunlukla çekirge, kelebek, peygamber devesi, circır böceği, karınca ve diğer böceklerle beslenirler. Bölgelerini savundukları zamanlar dışında yavaş hareket ederler.

Kışın hareketleri iyice yavaşlamasına rağmen kış uykusuna yatmazlar.

Ayşenur OKATAN

TÜBİTAK GENÇ BİLİM

04/01/2019

1. Metne göre bukalemunların en ilginç özelliği nedir?

Sürüngenler metni için oluşturulan bütünsel (genel) dereceli puanlama anahtarı Tablo 2.2’de sunulmuştur.

Tablo 2.2.

Bütünsel (genel) dereceli puanlama anahtarı örneği

KOD	En Doğru Yanıt	Başarı Puanı
10	Öğrenci metne göre bukalemunların en ilginç özelliğini açıklar. Örnek Yanıt: Bukalemunların en ilginç özellikleri dillerinin boylarının iki katı kadar uzayabilmesidir.	
Uzak Doğru (Kısmen) Yanıtlar		
20	Öğrenci, bukalemunların en ilginç özelliklerinin dilleri olduğunu belirten bir cümle yazar. Örnek Yanıt: Bukalemunların en ilginç özellikleri dilleridir.	
21	Öğrenci bukalemunların dillerinin uzun ve yapışkan olduğu ile ilgili bir cümle yazar. Örnek Yanıt: Bukalemunlar, uzun ve yapışkan uçlu dilleri sayesinde avlarını kolayca yakalayabilirler.	
Boş Yanıtlar		
30	Boş, üstü çizilmiş, tamamen silinmiş ya da çoğu okunmayacak derecede silinmiş. Örnek Yanıt:	
Yanlış Yanıtlar		
40	Öğrenci kendi içinde doğru ancak sorunun cevabı olmayan bir yanıt yazar. Örnek Yanıt: Bukalemunların farklı beden yapıları, yaşam biçimleri ve renk değiştirme yetenekleri onları kertenkelelerden ayıran en önemli özelliklerdir.	
İlişkisiz (Diğer) Yanıtlar		
50	Öğrenci ne söylediği anlaşılmayan okunaksız bir cümle yazar. Örnek Yanıt:	
51	Öğrenci parçayla ilgisi olmayan bir cümle yazar. Örnek Yanıt:	
52	Öğrenci, başka (Türkçe dışında) bir dilde cevap yazar. Örnek Yanıt:	
53	Öğrenci, genel olarak parçayı özetleyen parçadan aynen alınmış bir cümle yazar. Örnek Yanıt:	

2.2.2. Sözlü Sınavlar

Sözlü sınavlar, öğretmen tarafından önceden planlanan ya da planlanmayan bir zaman

diliminde öğrenciye sözlü olarak sorular yöneltmesiyle oluşan sınav türüdür. Sözlü sınav türü öğrencinin kendini ifade edebilme becerisine, eleştirel, yaratıcılık, problem çözme gibi düşünme becerilerini aktif kullanabilmesine, konuşmada akıcılık, duruluk, kendine güven gibi niteliklerin ölçülmesine dayanmaktadır. Sözlü sınavlarda öğrenciye soru ya da sorular sözlü olarak o an yöneltir yine aynı anda öğrenciden cevap beklenir. Öğrenciye sorular bireysel yöneltildiği gibi cevabın da bireysel olması gerekmektedir. Bu nedenle bir öğrenciye sorulan soruyu diğer öğrenciler pasif konumda duydukları için her öğrenciye farklı bir soru sorulması gerekir. Bu durum sözlü sınavlar için dezavantaj oluşturmaktadır. Değerlendirme kısmında ise yazılı sınavdaki gibi tekrar tekrar değerlendirme yapılması mümkün değildir. Sınavın puanlaması ise öğrenci soruları cevaplarken veya öğrencinin cevaplarının hemen sonrasında yapılır (Turgut ve Baykul, 2015). Sözlü sınav esnasında öğrencilerin yaşayabileceği strese bağlı olarak öğrencilerde unutmaya yol açabilir (MEB, 2006). Öğrenci o anda heyecanlanabileceği ya da bunun gibi o anda soruya cevap vermesine engel oluşturabilecek durumlar oluşabileceği için güvenirliliği yazılı sınava göre düşüktür. 11.10.2023 tarihinde MEB ÖDSGM tarafından yayımlanan yazılı ve uygulamalı sınavlar yönergesiyle temel dil becerilerinden konuşma ve dinleme/izleme sınavları sözlü olarak uygulanmaktadır.

2.3. Okuma

Okuma ilk okulda başlayıp hayat boyu devam eden dört temel dil becerilerinden (okuma – yazma-dinleme/izleme – konuşma) birisidir. Okuma eğitimi planlı ve programlı bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Okuma eğitiminin ana amacı, bireylerin okuduklarını tam ve doğru olarak anlayacak düzeye getirilmesidir (Kavcar vd., 2016). Okuma ile ilgili tanımlara bakıldığında birbirinden farklı tanımlamalar olduğu görülmektedir. Okuma görme, algılama, dikkat, odaklanma, hatırlama, ilişki kurma, kavrama, değerlendirme, seslendirme gibi farklı faktörlerden oluşan bilişsel ve fiziksel duyu organlarının ortak çalışmasına dayanan karmaşık bir süreçtir (Karatay, 2018: 9). Okuma, ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2020). Gözün sembolleri takip etmesi ile başlayan beyinde çeşitli aşamalardan geçerek anlamlandırılan ve seslendirme ile son bulan süreçtir (Tracey ve Morrow 2006). Bu tanımlardaki ortak nokta okumanın yazılı sembolleri anlamlı hâle getirmenin çok ötesinde bir süreç olduğudur.

Okuma sadece şifreleri çözmek değil anlamlarını da araştırmaktır. Okumak kendini ve içinde bulunduğu dünyayı sorgulamaktır. Bu da aslında sadece okuma ile değil okuma becerisini edinmekle mümkün olmaktadır. Okuma becerisi, okunan metindeki anlamı ortaya çıkarma ve bu anlam üzerine eleştirel düşünerek yeni anlamlar oluşturabilme becerisi olarak ifade edilebilir (Eldeleklioğlu Onuk ve Avcı, 2021). Bu anlamları oluşturabilmek için ise kişinin sözcük dağarcığı, akıcı okuma gibi etkenlere sahip olması gerekmektedir. Okuma becerileri sözcüklerin kodunun çözülmesi, hızlı ve akıcı bir biçimde okunması sonucunda anlama ile sonuçlanan otomatik eylemlerdir (Afflerbach, Pearson., ve Paris, 2008: 368). Tompkins (2021: 85) okuma becerilerinin geliştirilmesinde sözcük tanıma, akıcılık, sözcük hazinesi, okuduğunu anlama, motivasyon olmak üzere beş önemli etken olduğunu belirtmiştir. Bu etkenler birbiriyle bir zincirin halkaları gibi birbirine bağlıdır. Okuma becerisinin gelişmesi için bu etkenlerin birlikte geliştirilmesi gerekmektedir.

2.3.1. Okuduğunu Anlama

Yazının icat edildiği zamanlarda adını veya soyadını yazmak, eline geçen herhangi bir metni okuyabilmek okuduğunu anlama becerisi gelişmiş bir birey olarak kabul görmek için yeterli iken yirmi birinci yüzyılda yeterli değildir. Yirmi birinci yüzyılda okuduğunu anlayan bireylerden beklenen okuduğunu günlük hayatta uygulayan; okuduğuna eleştirel, yaratıcı ya da problem çözme becerileri ile içinde bulunduğu ortamı geliştirmek amacıyla kullanabilmeleridir. Bu noktada sınıfta okuduğunu anlama becerisinin işlenmesi de hayati önem taşımaktadır. Okuduğunu anlama becerisinin gelişmesi, okuduğunu anlama becerisinin alt kategorileri olan anlama, akıcı okuma ve söz varlığı becerilerinin de dengeli bir biçimde gelişmesi ile mümkündür. Anlama sürecini sorgulamak veya değerlendirmek için okuduğunu anlama becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmek ön koşuldur fakat bireyin anlama becerisi tek başına gelişmiş olsa bile bunu aktaracak söz varlığına sahip değilse okuduğunu anlama becerisi işlevini yerine getiremeyebilir. Yine anlama ve söz varlığı becerisi gelişse bile akıcı okuyamıyorsa süre kısıtından dolayı okuduğunu anlama sürecini sağlıklı sürdüremeyebilir. İnsan zihninin eğitimi vücut geliştirme çalışmasına benzer. Bacak kaslarını güçlendirmek için kol çalışırsanız elbette bu spor amacına hizmet etmediği için faydalı olmayacaktır. Bu nedenle zihin kaslarını geliştirip okuduğunu anlama becerisini edinmek için neyi ne zaman ve niçin yaptığınızı bilmek ve tüm bileşenleri dengeli götürmek önem taşımaktadır. Bu nedenle bireyin okuduğunu anlama becerisinin gelişmesi için tıpkı

insan vücudunun bileşenleri gibi okuduğunu anlamamanın bileşenleri olan anlama, söz varlığı ve akıcı okuma becerilerinin de gelişmesi gerekmektedir.

Okuduğunu anlama becerisini geliştirme çalışmasının etkili ve verimli olup olmadığını anlamak için kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarını yaygınlaştırmak ve her öğretmenin kullanmasını sağlamak önemlidir. Bu durumun yanı sıra herkes tarafından kabul edilebilecek standart bir ölçme aracı geliştirmek ve okuduğunu anlamayı ölçüp, değerlendirmek zor bir süreçtir (Çeliktürk Sezgin ve Gedikoğlu Özilhan, 2019). Catts (2022) okuduğunu anlama becerisinin nasıl geliştirilebileceğine yönelik yaptığı araştırmada okuduğunu anlama becerisinin gelişmesi için farklı okuma metinlerini ele alıp bu okuma metinleri ile ilgili açık uçlu soruların cevaplanması gerektiğini ifade etmektedir.

Okuduğunu anlama becerisini ölçmeye yönelik merkezî araştırmalara bakıldığında Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) araştırmasının yer aldığı görülmektedir. Üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesinde kullanılan açık uçlu sorularla oluşturulan proje Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hayata geçirilmiştir (MEB, 2020). Projenin genel amacı, farklı madde formatlarını kullanarak üst düzey zihinsel özelliklerini ölçmeye yönelik beceri testlerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin üst düzey zihinsel özelliklerine sahip olma durumlarının belirlenmesidir (MEB, 2020). İlk defa 2016 yılında hayata geçirilen ve ikişer yıllık döngülerle ilerleyen projede amaç açık uçlu sorular kullanılarak öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine olanak tanımaktır.

Okuduğunu anlama becerisini ölçmeye yönelik uluslararası araştırmalara bakıldığında PISA ve PIRLS araştırmasının yer aldığı görülmektedir. PISA araştırmasında matematik ve fen okuryazarlığı da olmakla birlikte Türkçe dersi açısından bakıldığında okuma becerisi yer almaktadır. PISA’da okuma becerisi yeterlilikleri altı düzeye [1 (a, b, c), 2, 3, 4, 5 ve 6] ayrılmıştır. Bu düzeylerin ilk üçü alt düzey, diğer üçü de üst düzey okuma becerilerini kapsamaktadır (Aktaş, 2022: 271). Üçer yıllık döngüler hâlinde ilerleyen araştırmaya Türkiye 2003 yılında dâhil olmuştur. PISA araştırmasına bakıldığında soruların odak noktasının ezberlenen bilgilerin uygulanmasını ölçmekten ziyade okuduğunu anlama becerisinin gelişip gelişmediği, bireyin üst düzey düşünme becerilerini kullanıp kullanmadığını ölçmek olduğu görülmektedir. PIRSL araştırması ise ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin farklı metin türleri ile okuduğunu anlama becerisi ve okuma alışkanlıklarını belirlemeyi hedeflemektedir (MEB, 2021). Araştırma beşer yıllık döngülerle uygulansa da Türkiye PIRLS araştırmasında 2001 yılında ve 2021 yılında katılmıştır. PIRLS

araştırmasında bireylerin okuma becerilerini değerlendirmek için bilişsel testler, okuma becerilerini etkileyen değişkenleri değerlendirmek için ise anketler (okul/öğretmen/öğrenci/veli) uygulanmaktadır.

2.4. Alan Yazını İncelemesi

Türkçe dersi öğretim programında belirtilen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı ancak hedefe uygun ölçme araçları kullanılırsa mümkün olmaktadır. Bu noktada temel dil becerilerinin her birinin kendisine en uygun ölçme aracıyla ölçülmesi ve değerlendirilmesinin yapılması, sonuçların güvenilirliği açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme ile ilgili alan yazını incelendiğinde yapılan araştırmalar aşağıda sunulmuştur.

2.4.1. Sınıf İçinde Sorulan Soru Türleri

Sınıf içinde sorulan soruları inceleyen araştırmalara bakıldığında öğrencilerin neredeyse hiç soru sormadıkları çeşitli araştırmalarda ifade edilmiştir (Cotton, 1988; Brill ve Yarden, 2003), Çakıcı, Ürek ve Dinçer (2012) öğrencilerin okul yıllarının başlamasıyla konuşma, soru sorma ve öğrenme isteklerinde büyük bir düşüş yaşandığını ifade etmişlerdir. Johnson (2005) öğrencilerin sorularına ilgi duyulmayıp cevaplanmadıkça öğrencilerin bu becerilerini kaybettiğini ifade etmiştir. Costa, Caldeira, Gallastegui ve Otero (2000) Portekiz’de yaptıkları araştırmada öğrencilerin bazı bilimsel metinleri okuduktan sonra ne tür sorular oluşturduklarını ve bu metinlerin onların oluşturdukları soruların sayısı ve niteliği üzerine olan etkilerini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin yeterli imkânlar verildiğinde normal sınıf şartlarından çok daha fazla soru üretebildikleri belirlenmiştir. uları üzerine olan etkisi incelendiğinde, önemli bir farkın olmadığı ortaya çıkarılmıştır. Yine Marbach-Ad ve Sokolove (2000) Amerika Birleşik Devletleri’nde biyoloji bölümünde okuyan üniversite öğrencilerinin ders kitaplarından belirli kısımları okuduktan sonra yazdıkları soruları incelemek ve bir dönem boyunca bu soru yazma becerilerini takip etmek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda aktif öğrenme yapılan sınıftaki öğrencilerin soru sorma becerilerinde gelişme gözlenmiştir. Ulusal Okuma Paneli (NRP, 2000) yayımlamış olduğu raporda okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede soru cevap ve soru oluşturma stratejisinin önemli olduğunu ifade etmiştir. Soru

oluşturma stratejisi okuyucuların kendi sorularını oluşturma becerisini edinmelerini ifade etmektedir. Öğrencilerin soru sorma becerileri okuduğunu anlama becerisine etkisi düşünüldüğünde sınıf içinde sorulan soruları kimin sorduğu inceleyen araştırmalara bakılmış, soruların yoğun olarak öğretmenler tarafından gerçekleştiği tespit edilmiştir (Dillon, 1988; Öztürk, 2019; Şanlı, 2019). Öğretmenlerin soru sorma amaçlarını inceleyen çalışmalara bakıldığında ise ders içinde anlatılan bilgilerin öğrenilip öğrenilmediğini ölçmek ya da ezberlenen bilginin uygulanmasını gerektiren kapalı uçlu soruları tercih ettikleri görülmektedir. (Aktaş, 2017; Karatay ve Dilekçi, 2019; Özen, 2020). (Yoon ve Onchwari, 2006). Sorgulayıcı bir öğretmenin, öğrencilere ezberlenen bilgilerin aktarılma sürecine destek olacak sorulardan ziyade öğrenciye konulara farklı açılardan bakmasına yardımcı olacak ve ona yol gösterecek ilginç sorular yöneltmesinin doğru olacağını ifade etmişlerdir. Morgan ve Saxton (1991) Edinilen birçok bilginin soru sorarak öğrenildiğini, daha fazla soru sorma imkânına sahip olduğunda ise çok daha fazla öğrenildiğini ifade etmişlerdir.

Bay ve Alisinanoğlu (2012) okul öncesi eğitimi öğretmenlerine uygulanan soru sorma becerisi öğretim programının öğretmenlerin sorularının bilişsel taksonomisine etkisini nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay (durum) incelemesi yöntemiyle araştırmıştır. Örneklem grubunu altı yaş grubuna derse giren iki okul öncesi öğretmenin oluşturduğu araştırmada öğretmenlerin sınıf içinde sordukları soruların belirlenmesi amacıyla bir günlük eğitim süresince video kaydı almaları istenmiştir. Ön gözlem yapılan araştırmada öğretmenlere bir hafta (toplam 12 saat) “soru sorma öğretim programı” uygulanmıştır. Uygulama sonucunda yine bir günlük video kaydı alınarak son gözlemin yapıldığı araştırma betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin eğitim öncesi temel düzey düşünme becerileri olan bilgi ağırlıklı soru sordukları değerlendirme ağırlıklı soruya yer vermedikleri tespit edilmiştir. Öğretim programı uygulandıktan sonra ise üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek nitelikte analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde soru sordukları tespit edilmiştir.

Cumhur (2018) sorgulayıcı soruların öğrenciler üzerindeki etkisini nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ile araştırmıştır. Örneklem grubunu 55 ortaokul öğrencisinin oluşturduğu araştırmada veriler öğrencilerin iki açık uçlu soruya verdikleri ayrıntılı cevaplardan elde edilmiştir. Betimsel ve içerik analiziyle analiz edilen araştırmanın sonucuna göre sorgulayıcı sorularla ders işleyen öğrencilerin açık uçlu ve sorgulayıcı soruların düşünme becerilerini geliştirme, konulara farklı açılardan bakabilme, problemlere

farklı çözüm yolları bulabilme, kendi öğrenme sorumluluğunu alabilme gibi olumlu davranış değişikliğine sahip olduğu sonucu sahic oldukları tespit edilmiştir.

Çiftçi (2017) Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin soru sorma becerilerini bilişsel seviyelere göre alan araştırması yöntemiyle araştırmıştır. Verileri birbirinden farklı okullarda görev yapan 22 Türk dili ve edebiyatı öğretmenin 340 yazılı sınav sorusu oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda yazılı sınav sorularının % 77'si alt, % 23'ü üst bilişsel basamakta yer aldığı tespit edilmiştir. Bu durumun yanı sıra en fazla soruyu bilgi, kavrama ve uygulama en az soru türünü ise analiz, sentez ve değerlendirme basamağının oluşturduğu tespit edilmiştir.

Eyüp (2012) Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladığı soruların yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesini doküman incelemesi yöntemiyle incelemiştir. Örneklem grubunu üniversite 4. sınıfta öğrenim gören 43 öğretmen aday oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarına birbirinden farklı türde üç metin verilmiş bu metinlerle ilgili soru hazırlamaları istenmiştir. Doküman analiziyle incelenen soruların yoğun olarak temel düzey düşünme becerilerine yönelik olduğu, olgusal ve kavramsal bilgi isteyen soruların yoğunlukta olduğu tespit edilmiştir.

Kavruk ve Çeçen (2013) Türkçe dersi yazılı sınav sorularını bilişsel alan basamakları açısından betimsel tarama modeliyle değerlendirmiştir. Araştırmada veriler 12 farklı okulda görev yapan 38 Türkçe öğretmenin 6, 7 ve 8. sınıf seviyesine uyguladıkları 2427 yazılı sınav sorularından oluşmaktadır. Doküman analizi yöntemiyle incelenen araştırmanın sonucuna göre sınıf seviyesine göre soruların bilişsel seviyelerinde de yükselişin olmadığı, soruların yoğun olarak temel düzey düşünme becerileri olan bilgi ve kavrama becerilerini ölçtüğü tespit edilmiştir.

Öztürk (2019) yaptığı araştırmada ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının soru sorma stratejilerini nitel araştırma modellerinden durum çalışması deseni ile yüksek lisans tezinde incelemiştir. Örneklem grubunu beş ortaöğretim matematik öğretmeni adayının oluşturduğu araştırmada veriler video kaydı ve araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem kaydı ile toplanmıştır. Betimsel analiz tekniği ile analiz edilen araştırmanın sonucuna göre ders süresi temel alındığında ders süresinin yarıdan fazlası soru cevap ile geçse de sorulan soruların yoğun olarak öğretmen tarafından ve kapalı uçlu sorular olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilere soru yöneltirse dahi üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek nitelikte sorular olmadığı ve öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirecek kadar

düşünme süresi verilmediği tespit edilmiştir.

Şanlı (2019) coğrafya öğretmenleri ve coğrafya öğretmen adaylarının soru sorma stratejilerini belirlemek üzere tarama modeliyle araştırma yapmıştır. Örneklem grubunu MEB'e bağlı 20 coğrafya öğretmeni ve 20 coğrafya öğretmen adayı olan 4. sınıf üniversite öğrencisinin oluşturduğu araştırmada veriler harita bilgisi konusuna ilişkin geliştirilen çalışma yaprağı aracılığıyla toplanmıştır. Örneklem grubundan harita bilgisi konusuna ilişkin kazanımları ve metni dikkate alarak hazırladıkları 20 soru içerik analizi yöntemiyle soru türü ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen ve öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak açık uçlu ve çoktan seçmeli soru türlerini tercih etseler de soruların büyük bir kısmının temel düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik olduğu tespit edilmiştir.

2.4.2. Türkçe Öğretmenlerinin Temel Dil Becerilerine Yönelik Hazırladıkları Soru Türleri

Alan yazını taraması, Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme aşamasına ilişkin uygulamaya yönelik sorunların devam ettiğini göstermektedir. Akademik anlamda araştırmalar yapıp sahaya yönelik öneriler sunulsa da öğretmenlerin soru türlerinin amacına uygun kullanmadıkları, temel dil becerilerinin tamamını tek bir ölçme aracıyla ölçmeye çalıştıkları tespit edilmiştir. Kullanılan ölçme aracının da yoğun olarak çoktan seçmeli soru türü olduğu gözlenmiştir. 09.09.2023 tarihinde ölçme değerlendirme yönetmeliğiyle açık uçlu soru türleri ve kısa cevaplı soru türleri eğitim – öğretim hayatına dâhil edilse de bu durum sadece yazılı sınav uygulamalarıyla sınırlı kalmıştır. Alan yazını incelendiğinde ulaşılan araştırmalar aşağıda sunulmuştur.

Aktaş (2017) Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirmiştir. Örneklem grubunu 138 öğretmen adayının oluşturduğu araştırmada veriler iki farklı metin türü (şiir ve hikâye) ile toplanmıştır. Öğretmen adaylarından bu iki metin türünü kullanarak soru hazırlamaları istenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analiziyle toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının hazırladıkları soruların temel düşünme becerilerine yönelik olduğu, öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek nitelikte olmadığı tespit edilmiştir.

Bencan (2015) ortaokul Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecinde kullandıkları soruları iç içe geçmiş çoklu durum deseni ile yüksek lisans tezinde incelemiştir. Örneklem grubunu beş Türkçe öğretmenin oluşturmuştur. Veriler gözlem tekniği kullanılarak toplanırken betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin metin işlerken sordukları soruların %62.8'ini bilgilendirici metin işlerken sordukları soru sayısının edebi metinlerde düştüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Demir (2010) 2009 SBS Türkçe sorularını öğretim programı açısından tarama modeliyle değerlendirmiştir. Örneklem grubunu 2005 ilköğretim ikinci kademe TDÖP ile belirlenmiş Türkçe dersi kazanımları ile 2009 SBS Türkçe dersi soruları oluşturmaktadır. 30 Türkçe öğretmenin 63 Türkçe sorusunu (6. sınıf Türkçe testinde 19 soru, 7. sınıf Türkçe testinde 21 soru, 8. sınıf Türkçe testinde ise 23 soru yer almaktadır) analiz ettiği araştırma sonuçlarına göre çoktan seçmeli soru türünün temel dil becerilerinin tamamını ölçmekte yeterli olmadığı tespit edilmiştir.

Göçer (2005) doktora tezinde ilköğretim 2. kademe Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmeyi nitel araştırma yöntemiyle araştırmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 39 ilköğretim okulundaki 87 Türkçe öğretmeni ve sekiz ilköğretim okulundaki 14 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Gözlem, görüşme ve doküman incelemesi yoluyla toplanan veriler betimsel ve içerik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin hâlâ gelenekselleşmiş ölçme araçlarını kullandıkları, süreç değerlendirmeyi kullanmadıkları, öğretmenlerin yazılı ve sözlü yoklamalarda somut veriler görme anlayışını bırakmadıkları tespit edilmiştir.

Gök ve Erdoğan (2009) sınıf öğretmeni adaylarının yeni Türkçe öğretim programındaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma düzeylerini betimsel modelle araştırmıştır. Örneklem grubunu üniversitede sınıf öğretmenliği öğrenimi gören 20 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler nitel araştırma yöntemlerinden olan yarı yapılandırılmış görüşme sorularından oluşan görüşme formu aracılığıyla toplanmış, toplanan veriler betimsel, içerik ve doküman analizi yöntemleriyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının Türkçe dersi öğretim programına uygun ölçme aracı uygulama konusunda güçlük yaşadıkları, kendilerini yetersiz hissettikleri ve eğitime ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

Özen (2020) Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru hazırlama becerilerini nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile yüksek lisans tezinde incelemiştir. Örneklem

grubunu 7 farklı ortaokulda görevyapan 13 Türkçe öğretmenin oluşturduğu araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. 13 Türkçe öğretmenin 5, 6, 7 ve 8. sınıflara uyguladıkları yazılı sınav sorularının örnekleri alınmış doküman incelemesi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenler yazılı sınav uygulamalarında açık uçlu soru kullansalar dahi açık uçlu soru hazırlama becerilerinin zayıf olduğu, hazırladıkları açık uçlu soruların temel düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun yanı sıra hazırladıkları açık uçlu soruların bütünsel ya da analitik herhangi bir dereceli puanlama anahtarının olmadığı, zaten dereceli puanlama anahtarı oluşturmayı bilmedikleri dolayısıyla soruların geçerlilik ve güvenilirliğinin düşük olduğu tespit edilmiştir.

Yorgancı (2015) 8. sınıfta uygulanan ortak sınav Türkçe sorularını Türkçe dersi öğretim programına göre uygunluğunu karma araştırma yöntemiyle yüksek lisans tezinde araştırmıştır. Örneklem grubunu ilköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programıyla belirlenmiş Türkçe dersi amaç ve kazanımları ile 28 Nisan 2014 8. sınıf II. Dönem TEOG Ortak Sınavı Türkçe Testi soruları oluşturmaktadır. Veriler doküman analizi yöntemiyle toplanmıştır. İçerik analizi ile analiz edilen araştırma sonucunda çoktan seçmeli soruların temel dil becerilerinin tamamını ölçmekte yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Türkçe dersi öğretim programı incelendiğinde dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine yönelik kazanımların tamamının hedeflendiği görülmektedir. Bütün bu becerileri tek bir ölçme aracıyla ölçüp değerlendirmek mümkün değildir. Dolayısıyla her beceri alanı ve ilgili beceri alanını ölçecek nitelikte ölçme araçları kullanılmalıdır.

2.4.3. Okuduğunu Anlama Becerisinin Ölçülmesine Yönelik Yapılan Araştırmalar

Okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili yapılan araştırmalar aşağıda sunulmuştur.

Andini, Muhajir ve Syarifuddin (2024) öğrencilerin okuma anlayışını geliştirmede açık uçlu soru sorma tekniklerinin kullanımını nicel yaklaşım ve deney öncesi araştırma tasarımı kullanarak incelemişlerdir. Örneklem grubunu (II. sınıftaki [VIII. sınıf]) 16 öğrencinin oluşturduğu araştırmada veriler ön test, son test ve anketler aracılığıyla toplanmıştır. Veriler Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı (Statistical Package For The Social Sciences [SPSS]) yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda açık uçlu soru

kullanımının okuduğunu anlama becerisini olumlu anlamda geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun yanı sıra öğrencilere uygulanan ankette açık uçlu soruları yanıtlarken en fazla karşılaştıkları sorunun ise kelime dağarcığının yeterli olmaması ve bu nedenle kendilerini ifade edememeleri olduğu tespit edilmiştir.

Ateş (2011) ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirdiği doktora tezinde örneklem grubunu biri pilot dördü asıl uygulama olmak üzere 2008-2009 eğitim-öğretim yılında 5. sınıf öğrencilerinin dersine giren beş Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler gözlem formu, video-kamera, yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğretmen kılavuz kitaplarındaki etkinlikleri sınıflamak için etkinlik sınıflama formu ve soruları sınıflandırmak için de soru sınıflama listeleri aracılığıyla toplanmıştır. Veriler betimsel ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretime yönelik çalışmaların büyük oranda öğretmen kılavuz kitabına bağlı olarak gerçekleştiği, Öğretmenlerin Türkçe dersinde zihinsel hazırlık çalışmalarına diğer çalışmalara oranla daha az yer verdikleri, anlama becerilerini geliştirmeye yönelik bir çalışma yapılmadığı, üst düzey zihinsel süreç gerektiren metinler arası anlam kurma çalışmalarına yer vermekten ziyade metin içi ve metin dışı yani dışardan kavramsal bir dış bilgi gerektiren, ezberlenen bilgilerin uygulanmasını gerektiren çalışmalar yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Babayiğit, Roulstone ve Wren (2021) dokuz yıllık prospektif boylamsal çalışmayla, dilsel anlama ve anlatı becerisinin (5 yaşında) çocukların 10 ve 14 yaşlarındaki okuma becerileri üzerindeki bağımsız etkilerini araştırmışlardır. Örneklem grubunu 716 çocuğun oluşturduğu çalışmada çocukların dil becerileri 5 yaşında, kelime okuma ve okuduğunu anlama becerileri ise 10 yaşında değerlendirilmiştir. 14 yaşındaki okuma başarıları puanları ulusal müfredat test sonuçlarına dayanmaktadır. Beş yaşındaki dilsel anlayış ve anlatı becerileri, genel bilişsel yetenek, bellek, fonolojik beceriler ve annenin eğitimi hesaba katıldığında okuma anlama becerilerine ve okuma başarısına benzersiz ve doğrudan katkılarda bulunmuştur. Dahası, dinleme anlayışı, önceki okuma becerileri hesaba katıldığında bile okuma başarısını tahmin etmiştir. Bir diğer sonuç ise dilsel anlama ve anlatma becerileri, ilkokul yıllarından sonra da çocukların okuma gelişimini etkilemeye devam etmektedir.

Çetinkaya ve Yolcusoy (2020) okuduğunu anlamayı değerlendirmeye dönük ölçekleştirilmiş görev biçimlerini yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine

karşılıklı olarak betimsel tarama modeliyle incelemiştir. Örneklem grubunu A1 – A2 düzeyinde üç ayrı yabancılara Türkçe öğretimi ders kitabının oluşturduğu araştırmada veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda okuduğunu anlamaya yönelik etkinliklerin ölçme değerlendirme kısımlarında ezberlenen bilgilerin uygulanmasına yönelik soru türlerinin ağırlıkta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun yanı sıra tek bir ölçme aracıyla tüm becerilerin geliştirilmesi, ölçülmesi ya da değerlendirilmesinin mümkün olmadığı vurgulanmıştır.

Durukan (2008) Türkçe dersi öğretim programının (6-8. sınıflar) hedef ve kazanımları doğrultusunda 7. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarını tarama modeliyle yüksek lisans tezinde değerlendirmiştir. Örneklemi biribirinden farklı üç yayınevine ait Türkçe dersi öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarının oluşturduğu araştırmada veriler doküman analiziyle toplanıp betimsel ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda ders kitaplarındaki etkinliklerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmekte yetersiz kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun yanı sıra Türkçe dersi öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarının etkinliklerinin büyük bölümünün ezberlenen bilgilerin uygulanmasına yönelik olduğu tespit edilmiştir.

Hassani ve Maasum (2012) okuma performanslarını ve bunun İngilizce dil yeterliliğiyle ilişkisini özet yazma ve açık uçlu sorulardan oluşan iki test formatıyla incelemiştir. Örneklem grubunu 35 yüksek lisans öğrencisinin oluşturduğu araştırmada veriler Yabancı Dil Olarak İngilizce Sınavı (Test Of English As A Foreign Language [TOEFL]), özet yazma ve açık uçlu soru formatları aracılığıyla toplanmıştır. Veriler analiz edilirken betimsel yöntem kullanılmış ve çıkarımsal istatistikler SPSS sürüm 18 kullanılarak yapılmıştır. Çıkarımsal istatistikler için ise eşleştirilmiş örnekler T testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin özet yazma becerisinde açık uçlu sorularda daha fazla başarı gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu durumun nedeni ise açık uçlu soruların gerçek yaşam ve uygulamayı içermesidir.

Karatay ve Dilekçi (2019) Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterliklerini nitel araştırma yöntemiyle araştırmışlardır. Örneklem grubunu biribirinden farklı okullarda görev yapan 22 Türkçe öğretmenin 5, 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilere yönelik hazırladıkları 67 ölçme aracı oluşturmaktadır. Veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin hazırladıkları ölçme araçlarında okuma becerisini ölçmeye yoğunlaştıkları, dinleme/izleme, konuşma,

yazma becerisini ihmal ettikleri ve okuma becerisini ölçerken de çoktan seçmeli soru türünü kullandıkları tespit edilmiştir. Hazırlanan çoktan seçmeli sorular incelendiğinde ise soruların ezberlenen bilgilerin uygulanmasını gerektiren soru türleri olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun yanı sıra öğretmenler yeterli olmadıklarının farkında olduklarını ve eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir.

Öztürk Karakoç (2008) ilköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğretim programındaki okuma becerilerine yönelik öğretmen görüşlerini betimsel tarama modeliyle değerlendirmiştir. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmanın örneklem grubunu 129 ilköğretim okulundaki 6. Sınıf öğrencilerinin derslerine giren 214 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Nicel veriler TDÖP okuma alanını değerlendirme anketi, nitel veriler ise öğretmen görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Veriler betimsel ve içerik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin tamamının TDÖP belirtilen ölçme aracı olarak yazılı sınav, proje ve performans ödevlerinden yararlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Fakat evrak yükü, (kullanılan formların fazlalığı ve bunun getirdiği iş yükü), okullardaki teknolojik alt yapının yeterli olmaması, sınıf mevcudu gibi unsurların TDÖP okuma alanında yapılacak çalışmalara engel oluşturduğu tespit edilmiştir.

PIRLS araştırması ilkök 4. sınıf öğrencilerinin farklı metin türleri ile okuduğunu anlama becerisi ve okuma alışkanlıklarını belirlemeyi hedeflemektedir (MEB, 2021). Araştırma beşer yıllık döngülerle uygulansa da Türkiye PIRLS araştırmasında 2001 yılında ve 2021 yılında katılmıştır. 2021 uygulamasında toplam 57 ülkenin yer aldığı PIRLS araştırmasında bireylerin okuma becerilerini değerlendirmek için bilişsel testler, okuma becerilerini etkileyen değişkenleri değerlendirmek için ise anketler (okul/öğretmen/öğrenci/veli) uygulanmaktadır. PIRLS araştırması Türkiye sonuçları incelendiğinde 2001 yılında 449 olan ortalama puanı, 2021 yılında 47 puanlık artışla 496'ya yükseldiği tespit edilmiştir (Özer, 2023).

Saleh (2021) okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede Farklılaştırılmış Öğretimin etkinliğini araştırmıştır. Örneklem grubunu 36 2. sınıf ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desen ile yürütülmüştür. Öğrenciler farklılaştırılmış öğretim eğitimi alan bir deney grubu ve geleneksel eğitimi alan bir kontrol grubu olmak üzere ki gruba ayrılmıştır. Veriler okuduğunu anlama becerileri anketi ve okuduğunu anlama testi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda farklılaştırılmış öğretimin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği

sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için farklı materyal kullanmanın, yetenek ve ilgilerine göre hareket etmenin okuduğunu anlama becerisinin gelişmesine olumlu anlamda katkı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Silalahi, Herman, Sihombing, Damanik ve Purba (2022) öğrencilerin yüksek düzey düşünme becerileri aracılığıyla okuduğunu anlama başarılarını analiz etmiştir. Örneklem grubunu amaçlı örneklem yöntemiyle seçilen 65 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Veriler gözlem, görüşme anket ve doküman analizi aracılığıyla toplanmış ve analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda üst düzey düşünme becerileri kullanıldığında öğrencilerin metni hatırlama, destekleyici cümleleri anlama, kod çözme sürecini uygulama, ana fikirleri analiz etme, çıkarımları değerlendirme ve yeni fikirler oluşturma gibi becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sua (2021) okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için bilişsel stratejilerin (tahmin etme, okumadan önce soru sorma, okuma sırasında görselleştirme, grafik düzenleyiciler kullanarak hikâeyi özetleme ve okuma sonrasında okuduğunu anlama sorularını cevaplamak) uygulanmasının etkisini eylem araştırması yöntemiyle araştırmıştır. Örneklem grubunu 40 dokuzuncu sınıf öğrencisinin oluşturduğu araştırmada veriler öğrenci blogu, iki anket ve sınıf ürünleri kullanılarak toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda bilişsel stratejilerin kullanımının okuduğunu anlama başarısını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler bilişsel stratejilerle şemaları harekete geçirme, ana fikirleri anlama ve yeni kelimeleri kavrama fırsatı edinmiş ve metinden anlam çıkarıp okuma amacı belirleyebilmiştir. Bu durumda okuma motivasyonlarını artırmıştır. Bu durumda göstermektedir ki öğrencilerin okuma stratejileri konusunda bilgi eksiklikleri hem okuduğunu anlamayı zorlaştırmakta hem de okumaktan hoşlanmamalarına sebebiyet vermektedir.

Tegmark, Alatalo, Vinterek ve Winberg (2022) öğrencilerin okulda okumaya motive eden şeyi bulmaya ilişkin araştırma yapmışlardır. Örneklem grubunu 14 farklı okuldan 6. ve 9. sınıflardaki 259 öğrenci oluşturmuştur. Veriler yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin ezberlenen bilgilerin uygulanmasını gerektiren, sıradan olan metinlerle gerçekleştirilen okuma türlerinden hoşlanmadıkları öğrenciye yanıt sunma, kendini ifade etme imkânı veren ve dikkat çekici metinlerden oluşan okuma türlerinin öğrencileri motive ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

PISA araştırması okuma becerileri alanında Türkiye raporları incelendiğinde de sonuçların benzer olduğu tespit edilmiştir. MEB (2015) PISA araştırmasına 2012 yılında 65 ülkeden 15 yaş grubunda 510 bin civarında öğrenci katılmıştır. Araştırmaya Türkiye’de 12 bölgeyi temsil eden 57 il ve seçkisiz yöntemle belirlenen 170 okuldan toplam 4848 öğrenci katılmıştır. Veriler bilişsel test, öğrenci anketi ve okul anketi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre Türkiye’deki öğrencilerin %52,5’inin 2. düzey ve altında yer aldığı tespit edilmiştir. 2. düzey ise temel düzey düşünme becerilerine hitap etmektedir.

MEB (2019b) PISA araştırmasına 2018 yılında 79 ülkeden 15 yaş grubunda 32 milyon öğrenci katılmıştır. Türkiye uygulamasına ise 12 bölgeyi temsilen 186 okul ve 6890 öğrenci katılmıştır. Uygulamada yer alan öğrenciler seçkisiz olarak belirlenmiştir. Veriler bireyselleşmiş test yöntemi, okul anketi ve öğrenci anketi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda Türkiye’deki öğrencilerin %30.2’sinin 2. düzeyde, %26.9’unun 3. düzeyde yoğunlaştıkları tespit edilmiştir.

MEB (2022) PISA araştırmasına 2022 yılında toplam 81 ülkeden 15 yaş grubunda 690.000’den fazla öğrenci katılmıştır. Türkiye uygulamasında ise seçkisiz olarak belirlenen 196 okuldan 7250 öğrenci katılmıştır. Veriler bireyselleşmiş test yöntemi, okul anketi ve öğrenci anketi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda Türkiye’deki öğrencilerin %31’i 2. düzey ve %26’sının 3. düzeyde yoğunlaştıkları tespit edilmiştir.

LGS merkezî sınav soruları da yıllara göre çeşitli değişkenler aracılığıyla incelendiğinde de sonuçların benzer olduğu tespit edilmiştir. Alan yazını incelemesi aşağıda sunulmuştur.

Aktaş (2022) 2018-2021 LGS Türkçe sorularının PISA okuma yeterlik düzeylerine göre uyumunu nitel araştırma yöntemiyle incelemiştir. Araştırmada incelenen dokümanlar ise 2018-2021 yılları arasındaki dört LGS’de yer alan 66 Türkçe (okuduğunu anlama) sorusudur. Veri toplama aracını PISA altı okuma becerileri yeterlilik düzeyi oluşturmaktadır. Verilerin çözümlenmesinde ise nitel araştırma tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunda LGS Türkçe sorularının düzey düşünme becerilerini ölçmekte yetersiz kaldığı tespit edilmiştir.

Karadağ ve Ceran (2021) Liselere Geçiş Sistemi (LGS) merkezî sınavı Türkçe dersi sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre nitel araştırma yöntemiyle araştırmışlardır. Araştırmanın örneklem grubunu 2018, 2019 ve 2020 yıllarında yapılan LGS Merkezî Sınavlarındaki toplam 60 adet Türkçe testi sorusu oluşturmaktadır. Veriler

doküman incelemesi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda üç yıla genel olarak bakıldığında 2018 ve 2019 yıllarında daha çok alt düzey bilişsel süreçleri ölçen sorular ağırlıktayken 2020 yılında yapılan sınavda üst düzey bilişsel becerileri ölçen soruların önceki yıllara göre artış gösterdiği tespit edilmiştir.

Tuzlukaya (2019) 8. sınıf Türkçe dersi merkezî sınav sorularının PISA okuma becerileri yeterliliklerini betimsel tarama modeliyle incelemiştir. Örneklem grubunu 2013 yılından itibaren uygulanan 8. sınıf merkezî ortak sınavlarından 2016- 2017 eğitim - öğretim yılı II. dönemindeki 8. sınıf Türkçe dersi merkezî sınavında sorulan toplam 15 soru oluşturmuştur. Veriler soru analiz listesiyle toplanmış doküman analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerde okuryazarlık becerisinin eksik olduğunu tespit etmiştir. LGS'nin alt düzey düşünme becerilerini ölçtüğünü ve LGS'yi PISA gibi üst düzey düşünme becerilerini de ölçen sınavlara yaklaştırmanın bir gereklilik olduğu sonucuna ulaşmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, evren ve örneklem, veri toplama araçları, araştırma süreci, verilerin toplanması, verilerin analizi ile geçerlilik ve güvenilirlik bilgilerine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, nicel ve nitel yöntemin bir arada kullanıldığı karma araştırma deseniyle yürütülmüştür. Karma desen, sosyal bilimlerde karşılaşılan sorunların karmaşıklığı nedeniyle incelenen olguyu incelemek için yalnızca nicel veya nitel verileri kullanmak yerine her iki yöntemin de daha iyi sonuçlar elde etmek için kullanılmasıdır (Creswell ve Clark, 2018; Saldana, 2019). Araştırmada karma desenlerden açımlayıcı sıralı model kullanılmıştır. Açımlayıcı sıralı model, önce nicel verilerin toplanması ve analiz edilmesi, ardından sonuçlara dayalı nitel bir aşamanın uygulanmasına dayanmaktadır (Creswell ve Clark, 2018). Açımlayıcı sıralı karma yöntem tasarımı araştırma, öncelikle nicel veri toplama ve istatistiksel analizle başlar; ulaşılan bulgular ise ardıl nitel aşamada katılımcı görüşleri, doküman incelemeleri ya da odak gruplar aracılığıyla derinlemesine yorumlanarak bağlamsallaştırılır (Creswell ve Plano Clark, 2018). Böylece nitel veriler, nicel örüntülerin altında yatan süreçleri açıklayarak bulguların iç geçerliliğini ve kuramsal yorum gücünü artırır (Ivankova, 2020).

3.1.1. Araştırmanın Nicel Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma modellerinden ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen benimsenmiştir. Deney grubu belirli bir müdahaleye (işlem) maruz kalırken, kontrol grubu genellikle müdahale almadan veya standart bir uygulama ile değerlendirilir. Her iki gruptan da hem müdahale öncesinde (ön test) hem de sonrasında (son test) ölçüm alınır. Bu yöntem, gruplar arasında başlangıçtaki farkları kontrol ederek müdahalenin etkisini güvenilir bir şekilde analiz etmeyi sağlar (Büyüköztürk vd., 2012; Karasar, 2012).

Araştırmanın nicel araştırma modeline ilişkin deneysel desen Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1.

Ön test-son test kontrol gruplu desen

Grup	Ön Test	İşlem	Son test
Deney Grubu	Ö ₁	X ₁	Ö ₃
Kontrol Grubu	Ö ₂		Ö ₄

3.1.2. Araştırmanın Nitel Modeli

Araştırmanın nitel verileri ise nitel araştırma modellerinden durum çalışması modeli kullanılarak yürütülmüştür. Merriam’a (2013) göre durum çalışması sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir. Durum çalışması modelinin tercih edilmesinin nedeni araştırmaya ait alt problemleri derinlemesine inceleme düşüncesidir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Türkiye’deki tüm ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Ancak amaçlanan evrene ulaşmanın zorluğu nedeniyle ulaşılabilir evren seçim yöntemi tercih edilmiştir. Ulaşılabilir evren, araştırmacının ulaşabileceği gerçekçi somut evrendir (Büyüköztürk vd., 2012). Evren ve örneklem belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi (Büyüköztürk vd., 2012) kullanılmış ve 2024-2025 eğitim-öğretim yılının II. döneminde Mersin ili Mezitli ilçesinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet ortaokulunun 7. sınıflarından iki şube seçkisiz (rastgele) olarak seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini bu şubelerde öğrenim gören toplam 40 öğrenci (deney grubu 20, kontrol grubu 20) oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grubu ayrılırken yansız atama yapılmış ve her iki grubun geçmişlerinin benzer olmasına dikkat edilmiştir. Grupların denkliğini sağlamak için şu kriterler göz önünde bulundurulmuştur:

- Her iki grupta da derse giren öğretmenin aynı kişi olması,
- Öğrencilerin cinsiyet dağılımının büyük oranda benzerlik göstermesi,
- Öğrencilerin 2024-2025 eğitim-öğretim yılı birinci dönem Türkçe ders notlarının benzer olması,

- Başarı (ön test) puanlarının denkliği.

Araştırmanın örneklem grubunun gruplara ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2.

Örneklem grubunun gruplara ve cinsiyete göre dağılımı

Grup	Cinsiyet	<i>f</i>	%	Toplam
Deney Grubu	Kız	9	45	20
	Erkek	11	55	
Kontrol Grubu	Kız	8	40	20
	Erkek	12	60	
Toplam	Kız	17	42,5	40
	Erkek	23	57,5	

Tablo 3.2’ye göre, 7. sınıf çalışma grubunun cinsiyet dağılımı incelendiğinde, deney grubunda toplam 20 öğrenci yer almakta olup, bu öğrencilerin %45’ini kız ve %55’ini erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Kontrol grubunda ise toplam 20 öğrenci bulunmakta; bu grubun %40’ını kız ve %60’ını erkek öğrenciler oluşturduğu belirlenmiştir. Genel toplamda ise çalışma grubunda yer alan 40 öğrencinin %42,5’ini kız ve %57,5’ini erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerini oluşturan 40 öğrenciye ilişkin sosyodemografik bilgiler (cinsiyet) açısından benzerlik olup olmadığını anlamak için Ki

kare testi uygulanmıştır. Ki kare testinin sonuçlarına ilişkin yapılan analiz Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.3.

Katılımcıların sosyodemografik özellikleri

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu		χ^2
	N	%	N	%	
Kız	9	45	8	40	,10
Erkek	11	55	12	60	

Tablo 3.3'e göre cinsiyet açısından deney grubundaki katılımcıların %45'i kız, %55'i erkektir. Kontrol grubunda ise kızların oranı %40 (n=8) iken, erkeklerin oranı %60 (n=12) olarak tespit edilmiştir. İki grup arasındaki cinsiyet dağılımı farklılığının istatistiksel anlamlılığı ki kare (χ^2) testi ile değerlendirilmiş ve p değeri >,05 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, deney ve kontrol grupları arasında cinsiyet dağılımı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında öğrencilerden veri toplamak amacı ile kullanılan veri toplama araçları olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve Türkçe başarı testine ait bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.3.1. Türkçe Başarı Testi

Türkçe başarı testinin geliştirilme aşamasında Webb (1997) tarafından başarı testi oluşturulurken kullanılması amacıyla belirlenen dört ölçüt göz önüne alınmıştır. Bu ölçütler kategorik birlik ölçütü, bilgi tutarlığının derinliği ölçüsü, bilgi uygunluk aracı ölçütü ve temsilin dengesi ölçütüdür. Bu bağlamda araştırmacı tarafından Türkçe başarı testinin (7. sınıf) geliştirilme aşamaları aşağıda sunulmuştur.

1. aşama: Türkçe başarı testi geliştirilirken MEB (2019a) tarafından yayımlanan kazanımlar dikkate alınarak belirtke tabloları oluşturulmuştur. Türkçe başarı testindeki soruların hazırlanmasında uygulamanın başlayacağı ve sona ereceği tarihteki MEB yıllık

planlarındaki kazanımlar göz önünde bulundurulmuştur. “Dinleme”, “konuşma” ve “yazma” öğrenme alanı kazanımlar araştırmanın kapsamı dışında olduğundan sadece okuma alanındaki kazanımlara yer verilmiştir. MEB yıllık planında izlencedeki tarihe denk gelen kazanımlar incelendiğinde akıcı okuma öğrenme alanına ait iki kazanımın yer aldığı, söz varlığı öğrenme alanına yönelik üç kazanımın yer aldığı, anlama öğrenme alanına yönelik ise 15 kazanımın yer aldığı tespit edilmiştir. Okuduğunu anlama becerisinin her bir alt öğrenme alanının (anlama, söz varlığı, akıcı okuma) birden fazla alt boyutu bulunmaktadır. Türkçe başarı testindeki sorular, bu öğrenme alanlarına yönelik olmasının yanı sıra sadece müfredatta yer alan kazanımlar doğrultusunda geliştirilmiştir. Türkçe başarı testi hazırlanırken her kazanımdan iki soru sorulmuştur. Test geliştirilirken kazanımı kapsayan en az bir soru yazmak yeterlidir (İpek Akbulut ve Çepni, 2013: 24). Türkçe başarı testinde 40 soru bulunmaktadır. Sorularda dört cevap seçeneği bulunmaktadır.

2. *aşama*: Kategorik birlik ölçütü, bilgi uygunluk aracı ölçütü ve temsilin dengesi ölçütü bağlamında uygulamanın yapılacağı tarihlerdeki kazanımların tamamına Türkçe başarı testinde yer verilip verilmediği sekiz alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Alan uzmanlarının yaptıkları incelemelerin birbiriyle tutarlı olup olmadığını anlamak için puanlayıcılar arası güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır. Puanlayıcılar arası güvenilirlik iki ya da daha fazla puanlayıcı (değerlendirici) arasındaki uyum veya tutarlılığın derecesi olarak tanımlanmaktadır (Cohen, Swerdlik ve Phillips, 1996). Elde edilen güvenilirlik değeri puanlayıcıların belli bir davranışın puanlanmasında ne derece fikir birliği içinde olduklarını yansıtmaktadır (Burry-Stock, Shaw, Laurie ve Chissom, 1996). Puanlayıcılar arası güvenilirlik kappa istatistik formülü ile hesaplanmıştır. Kappa istatistiği yorumlanmasında Landis ve Koch (1977) tarafından önerilen uyum düzeyleri kullanılmıştır. Sekiz alan uzmanının ifade ettikleri görüşler Kappa istatistiğine göre incelendiğinde uyumun 0,84 olduğu tespit edilmiştir. Bu değer uyumun çok yüksek olduğunu göstermektedir. Alan uzmanlarının uyum indeksi hesaplandıktan sonra kazanımların sorulara dağılımını incelemek için ise İpek Akbulut ve Çepni’nin makalesinden erişilen denge indeksi formülü kullanılmıştır (İpek Akbulut ve Çepni, 2013: 24). Türkçe başarı testinin denge indeksi hesaplandığında sonucun 1,0 olduğu tespit edilmiştir. Bu değer soruların kazanımlarla dağılım oranının dengeli olduğunu göstermektedir.

$$\text{Denge İndeksi} = 1 - \left(\sum_{k=2}^{20} \left| \frac{1}{20} - \frac{2}{40} \right| \right) \div 2 = 1$$

Türkçe başarı testinde 7. sınıf seviyesindeki “söz varlığı”, “anlama” ve “akıcı okuma” öğrenme alanlarına ait kazanımların tekrar edilme sıklığı göz önünde bulundurularak hazırlanan kazanım – soru dağılımı Tablo 3.4’te sunulmuştur.

Tablo 3.4.

Türkçe başarı testi kazanım- soru dağılım tablosu

Öğrenme Alanı				
Sınıf Seviyesi		Anlama	Söz Varlığı	Akıcı Okuma
7. sınıf	Soru Sırası	5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38	3, 4, 27, 28, 39, 40	1, 2, 9, 10
	Toplam	30	6	4

Tablo 3.4’e göre 7. sınıf Türkçe başarı testi kazanımları öğrenme alanlarına göre incelendiğinde 30 sorunun anlama kazanımına yönelik olduğu, altı sorunun söz varlığı kazanımına yönelik olduğu, dört sorunun ise akıcı okuma kazanımına yönelik olduğu görülmektedir.

Soru kazanım dağılımı incelendikten sonra ilgili soruların bilgi tutarlılığının derinliği ölçüsünü ve öğrenciden sorularda beklenen bilişsel düzey ile kazanımın istediği bilişsel düzeyin aynı olup olmadığı incelenmiştir. Sekiz alan uzmanı tarafından yapılan inceleme sonucunda Kappa istatistik değeri 0,84 olarak hesaplanmıştır. Bu hesaplama alan uzmanlarının görüşlerinin birbiriyle tutarlı olduğunu göstermektedir. Bu süreçten sonra hesaplanan denge indeksi 0,792 olarak bulunmuştur. Bu sonuç kazanımlardan beklenen davranış ile Türkçe başarı testinden beklenen davranışın uyumlu olduğunu göstermektedir.

$$\text{Denge İndeksi} = 1 - (|0,333 - 0,15| + |0,333 - 0,10|) \div 2 = 1 - 0,208 = \boxed{0,792}$$

Türkçe başarı testindeki sorular Webb’ in dört ölçütü bağlamında incelenirken aynı zamanda maddeler açıklık, anlaşılabilirlik, ilgililik ve soruların dil bilgisi açısından uygunluğunun değerlendirilmesi ve ölçme değerlendirme ilkelerine uygunluğu açısından da incelenmiştir. Sekiz alan uzmanından gelen görüşler doğrultusunda redaksiyon işlemi tamamlanıp tekrar uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerinden herhangi olumsuz bir geri dönüş olmamış ve Türkçe başarı testi tamamlanmıştır. Türkçe başarı testinin geliştirilme aşamalarında destek veren alan uzmanlarına yönelik demografik bilgiler Tablo 3.5’te sunulmuştur.

Tablo 3.5.

Uzman grubunun demografik özellikleri

Kod	Branş	Cinsiyet	Mezuniyet Durumu
UG1	Türkçe Eğitimi	K	Yüksek Lisans
UG2	Türkçe Eğitimi	E	Yüksek Lisans
UG3	Türkçe Eğitimi	K	Yüksek Lisans
UG4	Ölçme ve Değerlendirme	K	Doktora
UG5	Ölçme ve Değerlendirme	K	Doktora
UG6	Ölçme ve Değerlendirme	E	Doktora
UG7	Ölçme ve Değerlendirme	E	Doktora
UG8	Öğretim Programı	E	Doktora

Tablo 3.5’e göre uzman grubunun üçü yüksek lisans beşi doktora mezunudur. Cinsiyet açısından incelendiğinde dördünün kadın dördünün ise erkek olduğu tespit edilmiştir. Branş açısından bakıldığında üçünün Türkçe eğitimcisi dördünün ölçme ve değerlendirme uzmanı birinin ise öğretim programcısı olduğu tespit edilmiştir.

3. aşama: Türkçe başarı testine son hâli verildikten sonra pilotlama yapmak amacıyla 80 7. sınıf öğrencisine uygulanmıştır.

Tablo 3.6.

Pilot uygulamaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri

Grup	Cinsiyet	<i>f</i>	%	Toplam
7/B	Kız	20	50	40
	Erkek	20	50	
7/C	Kız	17	42	40
	Erkek	23	58	
Toplam	Kız	37	46	80
	Erkek	43	54	

Tablo 3.6'daki pilot uygulamaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri incelendiğinde iki sınıfta uygulandığı, öğrencilerin %46'sını kız öğrencilerin %54'ünü ise erkek öğrencilerin oluşturduğu tespit edilmiştir.

Pilot uygulama sonucunda Türkçe başarı testindeki sorularda madde güçlük indeksi düşük olan iki madde testten çıkarılmış yerine iki madde eklenmiştir. Madde güçlük indeksi hesaplandıktan sonra madde soruların öğrencileri başarı düzeylerine göre ayırt edip etmediğini ölçmek amacıyla madde ayırt edicilik indeksi hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda test maddelerine verilen cevapların madde ayırt etme incelendiğinde indeksi 0,29'un altında olan bir madde testten çıkarılmıştır. Yerine tekrar bir madde eklenmiş, iki madde ise madde seçenekleri yeniden düzenlenerek teste alınarak son hâli verilmiştir. Son hâli verilen Türkçe başarı testi ile tekrar 40 öğrenciye pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama yapılan öğrencilerle ilgili demografik bilgiler Tablo 3.7.'de sunulmuştur.

Tablo 3.7.

Pilot uygulamaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri

<i>Cinsiyet</i>	<i>7D</i>	
	<i>f</i>	%
Kız	21	53
Erkek	19	48
Toplam	40	100

Tablo 3.7'deki pilot uygulama katılan öğrencilerin demografik özellikleri incelendiğinde bir sınıfta uygulandığı, öğrencilerin %53'ünü kız öğrencilerin %48'ini ise erkek öğrencilerin oluşturduğu tespit edilmiştir.

Pilot uygulama yapıldıktan sonra öğrencilerin Türkçe başarı testinden aldıkları puanlarla ilgili madde güçlük indeksi hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda Türkçe başarı testinin madde güçlük indeksinin 0,40- 0,50 arasında olduğu tespit edilmiştir. Madde ayırt edicilik indeksi hesaplandığında ise 0,20-0,29 ve altında bir değer tespit edilmemiştir. Bu değerler Türkçe başarı testinin uygulanmaya hazır hâle geldiğini göstermektedir.

Pilot uygulama ile elde edilen veriler dikkate alınarak yapılan incelemeler sonucunda testin sayısı 40 soru olmuştur. Bu durumun yanı sıra Türkçe başarı testinin cevaplanması için gerekli olan sürenin iki ders saati olduğu kanaatine ulaşılmıştır. Yapılan istatistiksel analizlerle testin uygulanmaya hazır hâle geldiği anlaşılmıştır. Öğrencilerin Türkçe başarı testinden alabilecekleri en yüksek puan 100'dür.

3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Deneyisel işleme başlamadan önce ve deneyisel işlem bittikten sonra deney grubuna yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Bu görüşme yaklaşımı, görüşme sırasında irdelenecek bir sorular veya konular listesini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2021:130). Araştırmada hem deneyisel işlem öncesi hem de deneyisel işlem sürecinin ardından deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersinde açık uçlu sorulara dayalı ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, araştırmanın genel amacı ve alt amaçları doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Formun hazırlanmasında uzman görüşlerine başvurularak kapsam geçerliği sağlanmış; dil ve içerik açısından gerekli düzeltmeler yapılarak nihai hâline ulaştırılmıştır. Görüşmeler deney öncesi ve deney sonrasında deney grubundaki öğrencilerle gerçekleştirilmiş genel olarak 15-20 dakika sürmüştür. Görüşme formunda toplam altı açık uçlu soru yer almaktadır. Bu sorular, öğrencilerin açık uçlu sorular hakkındaki kavramsal farkındalıklarını, deneyimledikleri güçlük ve kolaylıkları, bu soru türünün Türkçe dersindeki işlevselliğine ilişkin algılarını ve okuduğunu anlama (anlama, söz varlığı, akıcı okuma) becerilerine katkısına dair düşüncelerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formuna EK-4'te sunulmuştur.

3.3.2.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunun Geçerlilik ve Güvenilirliği

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun kapsam geçerlilik oranı (KGO) hesaplanırken yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanıp incelemeleri için gönderilen uzman sayısı ve KGO minimum değerlerine ilişkin Veneziano ve Hooper (1997) tarafından geliştirilen KGO minimum değerleri kullanılmıştır. İlgili değerlerde 10 uzmanın görüşünün minimum değerinin 0,62 olması gerektiği ifade edilmiştir. KGO hesaplandıktan sonra kapsam geçerlilik indeksleri (KGİ) oluşturulmuştur. Form son hâline getirilirken KGO değerleri ile ölçme aracının tamamı için KGİ değerleri hesaplanır (Lawshe, 1975).

Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlandıktan sonra ölçme ve değerlendirme alanından beş uzmanın, Türkçe Eğitimi alanında uzman iki akademisyenin, üç Türkçe öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar görüşlerini belirtirken uygundur, uygun değildir veya düzeltilmeli şeklinde işaretleme yapmaları istenmiştir. Bu görüşler doğrultusunda iki soru değiştirilmiş ve bir soru çıkarılıp yerine başka bir soru eklenmiştir. İncelemeler sonuçlandığında Lawshe Tekniği ile hesaplanan KGO değerlerine göre maddelerin tümü minimum eşik değer olan 0,62'yi aşmıştır. Maddelerin KGO değerleri sırasıyla 0,82, 0,64, 0,82, 1,00, 1,00 ve 0,82 olarak bulunmuş ve tüm maddeler geçerli olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca, geçerli maddelerin toplam madde sayısına oranı olarak hesaplanan Kapsam Geçerlilik İndeksi (KGİ) 1,00 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar açık uçlu maddelerin kapsam geçerliliğinin oldukça yüksek olduğunu ve yarı yapılandırılmış görüşme formunun genel kapsam geçerliliğini sağladığını göstermektedir. Uzman görüşleri doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanmaya hazır hâle geldiği anlaşılmıştır.

3.3.3. Açık Uçlu Soru Formları

3.3.3.1. Açık Uçlu Soru Formlarının Oluşturulması

Araştırmanın ana amacı Türkçe dersinde açık uçlu sorular kullanılarak gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama (anlama, söz varlığı ve akıcı okuma) becerileri üzerindeki etkilerini hem nicel hem de nitel bulgulara dayanarak ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin açık uçlu sorularla etkileşim içinde olmasının okuduğunu anlama başarısına etkisini ölçme amacına yönelik açık uçlu soru formları oluşturulmuştur. Açık uçlu soru formları oluşturulurken ezberlenen bilgilerin uygulanmasını gerektiren ve kavramsal bir dış bilgiye ihtiyaç duyulan soruların

olmamasına özen gösterilmiştir. Açık uçlu soru formları daha çok öğrencinin düşünme becerilerini harekete geçirecek sorulardan oluşturulmuştur. Açık uçlu soru formları araştırmacı tarafından beş aşamada oluşturulmuştur.

1. *Belirtke tablolarının oluşturulması*: Açık uçlu sorular oluşturulurken ilk olarak belirtke tablosu oluşturulmuştur. İlgili belirtke tablosunda soru formlarının sınıf seviyesi- tema – kazanım – hedeflenen beceri – açık uçlu soru ve geri bildirim süreçleri yer almaktadır.
2. *Açık uçlu soruların oluşturulması*: Belirtke tablosunda yer alan bilgiler göz önünde bulundurularak açık uçlu soru formları oluşturulmuştur.
3. *Uzman görüşü*: Belirtke tablosu göz önünde bulundurularak hazırlanan açık uçlu soru formları dokuz uzman Türkçe öğretmenine, iki ölçme değerlendirme uzmanına gönderilerek görüşlerini belirtmeleri istenmiştir.
4. *Redaksiyon – uzman görüşü*: Gelen uzman görüşleri doğrultusunda revizyonlar yapılmış ve açık uçlu maddelere son hâli verilmiştir.
5. *Ön uygulama*: Hazırlanan açık uçlu soru formlarının anlaşılabilirliğini, sınıf seviyesine uygunluğunu ve formun uygulanma süresini değerlendirmek için 40 7. sınıf öğrencisine pilot uygulama yapılmıştır. Pilotlama sonucunda formlara verilen cevaplar puanlayıcılar tarafından incelendiğinde soruların anlaşılır olduğu, sınıf seviyesine hitap ettiği ve bir ders saatinin uygulama süresi için yeterli olduğu kanaatine varılmıştır. Pilot uygulama sonucunda yapılan incelemelerde açık uçlu soru türlerinin uygulanmaya hazır olduğu anlaşılmıştır.

3.3.3.2. Dereceli Puanlama Anahtarlarının Oluşturulması

Açık uçlu soru formları uygulandıktan sonra puanlanabilmeleri için bütünsel dereceli puanlama anahtarı (BDPA) oluşturulmuştur. Bütünsel dereceli puanlama anahtarı oluşturulurken daha önce dereceli puanlama anahtarı geliştiren uzmanların Danielson ve Hansen (2016), Goodrich (1997), Mertler (2001), Moskal (2000) araştırmaları incelenmiştir. Dereceli puanlama anahtarları oluşturulurken dikkat edilen hususlar aşağıda sunulmuştur.

- Amaç belirleme
- Dereceli puanlama anahtarının türünü belirleme (Analitik veya bütünsel [genel/maddeye özgü])
- Kriterleri belirleme

- Dereceli puanlama anahtarına karşılık gelen durumları belirleme
- Ön uygulama
- Redaksiyon
- Nihai dereceli puanlama anahtarı formunun oluşturulması

Açık uçlu sorular cevaplandırılırken öğrenci zihninde cevabı kendisi yapılandığı için tek bir cevap bulunmamaktadır. Bu nedenle bütünsel dereceli puanlama anahtarı kullanılmasına karar verilmiştir. Alan yazını incelendiğinde de açık uçlu soru formlarının uygulandığı ulusal ve uluslararası sınav uygulamalarında da bütünsel dereceli puanlama anahtarlarının kullanılmasının doğru olacağının önerildiği görülmektedir (Arter ve McTighe, 2000; Reynolds, Livingston ve Willson, 2006). Bütünsel dereceli puanlama anahtarları oluşturulurken açık uçlu soru formlarının pilot uygulama yapıldığı 40 7. sınıf öğrencisinin cevapları da incelenmiştir. Bütünsel dereceli puanlama anahtarları oluşturulurken öğrenci yanıtlarının incelenmesi önerilmektedir (Stevens ve Levi, 2023). Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar iyi – orta – geliştirilmeli şeklinde sınıflandırılmıştır. Pilot uygulama yapılan tüm öğrencilerin yanıtı bütünsel dereceli puanlama anahtarının oluşturulması için çalışmaya dâhil edilerek taslak bütünsel dereceli puanlama anahtarları oluşturulmuştur. Alan yazını incelendiğinde bütünsel dereceli puanlama anahtarının dört ve altı arasında bir düzeyde oluşabileceği ifade edilmektedir (Danielson ve Hansen, 2016). Bu kriter göz önünde bulundurularak araştırmada kullanılan sekiz açık uçlu soru formunun bütünsel dereceli puanlama anahtarları da en doğru yanıt (15 puan), uzak doğru yanıt (10 puan), boş yanıt (0 puan), yanlış yanıt (1 puan) ve ilişkisiz yanıt (1 puan) olmak üzere beş düzeyden oluşturularak tamamlanmıştır.

3.3.3.3. Açık Uçlu Soru Formları ve Bütünsel Dereceli Puanlama Anahtarına Ait Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması

Açık uçlu soru formlarının ve bütünsel dereceli puanlama anahtarlarının kapsam geçerlilik oranı (KGO) hesaplanırken araştırmada kullanılacak olan uzman sayısı ve KGO minimum değerlerine ilişkin Veneziano ve Hooper (1997) tarafından geliştirilen KGO minimum değerleri kullanılmıştır. İlgili değerlerde 11 uzmanın görüşünün minimum değerinin 0,59 olması gerektiği ifade edilmiştir. KGO hesaplandıktan sonra kapsam

geçerlilik indeksleri (KGİ) oluşturulmuştur. Form son hâline getirilirken KGO değerleri ile ölçme aracının tamamı için KGİ değerleri hesaplanır (Lawshe, 1975).

3.3.3.4. Açık Uçlu Soru Formlarına Ait Kapsam Geçerliği

Belirtke tablosu göz önünde bulundurularak hazırlanan açık uçlu soru formları dokuz uzman Türkçe öğretmenine, iki ölçme değerlendirme uzmanına gönderilmiş görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Görüşlerini belirtirken uygundur, uygun değildir veya düzeltilmeli şeklinde işaretleme yapmalarının yanında Karakaya (2022, 181-182) açık uçlu madde yazma ve inceleme formuna göre de görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Yararlanılan açık uçlu madde yazma ve inceleme formu EK 7’de açık uçlu maddelere ilişkin KGO değerleri Tablo 3.8’de sunulmuştur.

Tablo 3.8.

Açık uçlu maddelere ilişkin KGO değerleri

Madde	Uygundur	Uygun Değildir	Düzeltilmeli	KGO
1	10	0	1	0,82
2	9	0	2	0,64
3	11	0	0	1,00
4	11	0	0	1,00
5	10	0	1	0,82
6	11	0	0	1,00
7	11	0	0	1,00
8	10	0	1	0,82

Tablo 3.8’deki Lawshe Tekniği ile hesaplanan Kapsam Geçerlilik Oranı (KGO) değerlerine göre maddelerin tümü minimum eşik değer olan 0,59’u aşmıştır. Maddelerin KGO değerleri sırasıyla 0,82, 0,64, 1,00, 1,00, 0,82, 1,00, 1,00 ve 0,82 olarak bulunmuş ve tüm maddeler geçerli olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca, geçerli maddelerin toplam madde

sayısına oranı olarak hesaplanan Kapsam Geçerlilik İndeksi (KGI) 1,00 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, açık uçlu maddelerin kapsam geçerliliğinin oldukça yüksek olduğunu ve ölçeğin genel kapsam geçerliliğini sağladığını göstermektedir.

3.3.3.5. Bütünsel Dereceli Puanlama Anahtarlarına Ait Kapsam Geçerliği

Açık uçlu soru formları için hazırlanan bütünsel dereceli puanlama anahtarları 10 Türkçe Eğitimi alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Bu durumun yanı sıra dört ölçme değerlendirme uzmanının görüşüne de sunulmuştur. Görüşlerini belirtirken uygundur, uygun değildir veya düzeltilmeli (düzeltilmesini uygun gördüğünüz durumu ve önerinizi yazınız) şeklinde işaretleme yapmalarının yanında Karakaya (2022, 181-182) açık uçlu madde yazma ve inceleme formuna göre de görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Yararlanılan açık uçlu madde yazma ve inceleme formu Ek 7’de sunulmuştur.

Taslak bütünsel dereceli puanlama anahtarındaki kriterlere göre kapsam geçerlilik oranları Tablo 3.9’da sunulmuştur.

Tablo 3.9.

Taslak bütünsel dereceli puanlama anahtarlarına ilişkin KGO değerleri

Madde	Kriterler	Uygundur	Uygun Değildir	Düzeltilmeli	KGO
1	En doğru yanıt	14	0	0	1,00
	Uzak doğru yanıt	14	0	0	1,00
	Boş yanıt	14	0	0	1,00
	Yanlış yanıt	10	0	4	0,43
	İlişkisiz yanıt	14	0	0	1,00
2	En doğru yanıt	14	0	0	1,00
	Uzak doğru yanıt	9	0	5	0,29
	Boş yanıt	14	0	0	1,00
	Yanlış yanıt	14	0	0	1,00
	İlişkisiz yanıt	14	0	0	1,00
3	En doğru yanıt	14	0	0	1,00
	Uzak doğru yanıt	13	0	1	0,86
	Boş yanıt	14	0	0	1,00
	Yanlış yanıt	14	0	0	1,00
	İlişkisiz yanıt	14	0	0	1,00
4	En doğru yanıt	14	0	0	1,00
	Uzak doğru yanıt	12	0	2	0,71
	Boş yanıt	14	0	0	1,00
	Yanlış yanıt	14	0	0	1,00
	İlişkisiz yanıt	14	0	0	1,00
5	En doğru yanıt	14	0	0	1,00
	Uzak doğru yanıt	10	0	4	0,43

	Boş yanıt	14	0	0	1,00
	Yanlış yanıt	14	0	0	1,00
	İlişkisz yanıt	14	0	0	1,00
	En doğru yanıt	14	0	0	1,00
	Uzak doğru yanıt	13	0	1	0,86
6	Boş yanıt	14	0	0	1,00
	Yanlış yanıt	14	0	0	1,00
	İlişkisz yanıt	14	0	0	1,00
	En doğru yanıt	13	0	1	0,86
	Uzak doğru yanıt	13	0	1	0,86
7	Boş yanıt	14	0	0	1,00
	Yanlış yanıt	14	0	0	1,00
	İlişkisz yanıt	14	0	0	1,00
	En doğru yanıt	14	0	0	1,00
	Uzak doğru yanıt	13	0	1	0,86
8	Boş yanıt	14	0	0	1,00
	Yanlış yanıt	14	0	0	1,00
	İlişkisz yanıt	14	0	0	1,00

Tablo 3.9'a göre Lawshe Tekniği ile yapılan hesaplamalar sonucunda, taslak bütünsel dereceli puanlama anahtarlarının kapsam geçerliği değerlendirilmiştir. Elde edilen Kapsam Geçerlilik Oranlarına (KGO) göre, toplam 40 kriterden 35'i geçerli olarak değerlendirilmiştir ($KGO \geq 0,51$). Kapsam Geçerlilik İndeksi (KGİ) ise 0,875 olarak bulunmuş bu da taslak anahtarlarının genel kapsam geçerliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

3.4. Araştırma Süreci

Araştırma, deney grubundaki öğrencilerin sınıf içinde açık uçlu sorular ile ders işlemleri durumunda okuduğunu anlama becerilerindeki gelişmeyi ölçmeyi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda sekiz hafta devam eden bir uygulama tasarlanmıştır. Sekiz haftalık uygulama ile ilgili izlence Tablo 3.10'da sunulmuştur.

Tablo 3.10.

İzlence

Tarih	Etkinlikler
26.07.2023- 02.08.2024	Ölçme araçlarının geliştirilmesi veya belirlenmesi
30.10.2024- 01.10.2024	Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi
31.10.2024- 03.11.2024	Ön testlerin uygulanması (Türkçe başarı testi) (Deney ve kontrol grubu)
04.11.2024- 09.11.2024	Yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanması (Deney grubu)
18.11.2024- 10.01.2025	Uygulamanın başlaması ve sonlandırılması (Deney grubu)
13.01.2025- 14.01.2025	Son testlerin yapılması (Türkçe başarı testi) (Deney ve kontrol grubu)
15.01.2025- 24.01.2025	Yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanması (Deney grubu)

Araştırmada deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ve başarı testi kullanılarak toplanmıştır. Grupların denkliliğini belirlemek amacıyla her iki gruba ön test olarak başarı testi uygulanmıştır. Ayrıca deney grubuna Türkçe dersinde açık uçlu soruların kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Daha sonra sekiz haftalık bir deneysel işlem sürecine geçilmiştir. Bu süreçte deney grubuna açık uçlu soru formları uygulanmış ve geri dönütler verilmiştir. Kontrol grubunda ise mevcut müfredat programına uygun olarak ders kitabındaki uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Sürecin sonunda her iki gruba son test olarak tekrar başarı testi uygulanmış ve deney grubuna açık uçlu soruların kullanımına yönelik görüşlerini değerlendirmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu yeniden uygulanmıştır. Elde edilen veriler, süreç öncesi ve sonrası arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek için analiz edilmiştir.

3.4.1. Müdahale Süreci

Araştırmada deney grubuna ait yedinci sınıf öğrencilerine sekiz hafta boyunca açık uçlu soru formlarıyla ders işlenmiştir. Kontrol grubuna ise süreç başında ve süreç sonunda Türkçe başarı testi uygulanmış bu durum dışında deneysel işlem sürecinde herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Deneysel işlem süresince deney grubunun Türkçe derslerine sekiz hafta boyunca araştırmacı katılmıştır. Açık uçlu soru formları EK 5’te, sekiz haftalık uygulamanın yapıldığı deneysel işlem sürecine ait tarihlere ait izlenim ise Tablo 6’da sunulmuştur. Deneysel işlem sırasında öğrencilere açık uçlu sorulara verebilecekleri alternatif cevaplar buluş yoluyla sezdirilmeye çalışılmıştır. Bu şekilde öğrencilerin hem beyin fırtınası yapmış hem de kendi öğrenme sorumluluklarını da üstlenmişlerdir. Yine açık uçlu soru formlarıyla ders işlenirken mevcut öğretim programının aksatılmamasına özen gösterilmiş zaten bu nedenle açık uçlu soru formları oluşturulurken 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı esas alınmıştır. İlgili 2019 TDÖP’da deneysel işlemin uygulanacağı tarihte hangi tema ve kazanımın işlenmesi gerekiyorsa o tema ve kazanıma ait açık uçlu soru formu hazırlanmış ve uygulanmıştır.

3.4.2. Puanlayıcı Eğitimi

Araştırmacı deneysel işlem sürecini tek başına yürütmüş fakat açık uçlu soruların puanlanma aşaması alan uzmanlarıyla birlikte yapılmıştır. Bu bağlamda üç Türkçe öğretmenine sekiz haftalık uygulama süresince toplam sekiz defa puanlamadan bir gün önce eğitim verilmiştir. İlk hafta kapsamlı bir eğitim verilmiş sonraki haftalarda puanlamadan bir gün önce hatırlatma amaçlı kısa kısa puanlayıcıların dikkat etmeleri gereken hususlara değinilmiştir. Eğitimlerin olası hataları önlemek için sürekli olmasına önem gösterilmiştir. Puanlayıcı eğitimlerine başlanmadan önce Türkçe öğretmenlerinin ön bilgileri incelenmiş ve grubun ihtiyacına yönelik puanlayıcı değişkenliği eğitimi ve performans boyutları eğitimi verilmiştir. Puanlayıcı değişkenliği eğitiminin seçilmesinin ana sebebi bu eğitimde puanlayıcı hatası eğitiminin ve referans çerçevesi eğitiminin güçlü yönlerinin birleştirilmiş olmasından ve puanlayıcı gruba bu yönüyle uygun olmasından kaynaklanmaktadır. Performans boyutları eğitiminin verilme sebebi ise puanlayıcıların değerlendirme yaparken uygun davranış kalıplarını tanımlamaları ve açık uçlu soruları hangi yönüyle değerlendireceğini bilmesi gerektiğinden kaynaklanmaktadır.

3.4.3. Puanlama Süreci

Deneysel işlem süresince açık uçlu sorularla ders işlenirken öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlar puanlayıcılarla birlikte incelenmiş her hafta sonunda bir derste dereceli puanlama anahtarı yoluyla öğrencilerin verdikleri cevaplar kodlar eşliğinde tespit edilerek dönüt verilmiştir. Açık uçlu soruları aynı anda üç puanlayıcı puanlamış, puanlama yapılırken puanlama yapılan cevap kâğıdından bağımsız bir kâğıt kullanılmış puanlayıcıların birbirinin puanlarını görmemeleri için), ilgi ve motivasyonun yüksek olması sağlanmış, puanlama yapılırken puanlayıcıların birbirleriyle konuşmalarının önüne geçilmiştir. Puanlayıcılar puanlama yaparken ilk olarak tüm sınıfın aynı sorusunu değerlendirmiş sonra diğer soruya geçilmiştir. Açık uçlu sorular puanlanırken öğrenci isimleri bantla kapanarak öğrencinin kim olduğunun bilinmesinin önüne geçilmiştir. Yine puanlama yapılırken dereceli puanlama anahtarının dışına çıkılmamıştır. Dikkat ve motivasyonun yüksek olması için puanlayıcılara çok sayıda puanlama verilmemiş puanlamalar her gün belli aralıklarla yapılmıştır. Puanlamalar sonucunda puanlayıcılar arasında çok fark bulunmamakla birlikte çakışan puanlamalar olduğunda araştırmacı tarafından tüm puanlayıcılar toplanıp odak grup görüşmesi yapılarak nihai karara varılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler nicel ve nitel veri analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizlere ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler araştırmanın alt problemlerine göre araştırma süreci dikkate alınarak çözümlenmiş yedinci sınıf seviyesindeki deney ve kontrol gruplarının hem ön test son test sonuçları hem de deney grubuna sekiz haftalık uygulama öncesinde ve sonrasında uygulanan Türkçe başarı testine ilişkin veriler analiz edilirken SPSS v27 uygulaması kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde hangi istatistiksel yöntemlerin kullanılması gerektiğini belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarındaki bireylerin anlama başarı testinden aldıkları puanların testin alt boyutlarına göre parametrik testlerin temel varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına ilişkin analizler yapılmıştır. Parametrik veya parametrik olmayan testleri uygulayabilmek için bazı varsayımların sağlanmış olması gerekmektedir. Bu varsayımlardan birisi verilerin normal dağılıma uyması gerektiğidir. Bir başka ifadeyle bağımlı değişkene ait puanların hem deney hem de kontrol grubunda normal dağılım göstermesi beklenir. Bu varsayımın karşılanıp karşılanmadığını değerlendirmek için; deney ve kontrol gruplarına uygulanan anlama testinin tüm alt boyutlarına ilişkin ön test ölçümlerinden alınan puanların çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 3.11’de sunulmuştur.

Tablo 3.11.

Deney ve kontrol grubu anlama, söz varlığı ve akıcı okuma alt boyutlarına ilişkin betimsel bulgular

	Anlama		Söz varlığı		Akıcı okuma	
	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol	Deney	Kontrol
N	20	20	20	20	20	20
Ortalama	37,57	36,62	9,62	8,5	5,75	4,62
Ortanca	37,0	36,25	10,0	7,5	5,0	2,5
Mod	42,5	32,5	10,0	5,0	5,0	2,5
Standart sapma (Ss)	6,90	6,99	3,06	3,57	2,00	2,95
Çarpıklık	0,68	0,36	0,124	0,16	0,05	1,16
Basıklık	0,62	-1,05	-0,74	-2,02	-0,26	-0,16

Tablo 3.11’de sunulan betimsel istatistikler incelendiğinde, anlama alt boyutunda deney grubunun çarpıklık değeri ,68 ile sağa çarpık; basıklık değeri ,62 ile sivri bir dağılım göstermektedir. Kontrol grubunda ise çarpıklık ,36 ile daha simetrik; basıklık değeri-1,05 ile basık bir dağılımı işaret etmektedir. Söz varlığı alt boyutunda deney grubunun çarpıklık değeri ,12 olup dağılım simetriye çok yakındır; basıklık değeri ise -,74 ile hafif basıktır. Kontrol grubunda çarpıklık ,16 ile yine simetrik sayılabilecek düzeydedir; basıklık ise -2,02 ile çok daha basık bir dağılıma işaret etmektedir. Akıcı okuma alt boyutunda deney grubunda çarpıklık ,05 (simetrik); basıklık -,26 (çok hafif basık) iken; kontrol grubunda çarpıklık 1,16 ile sağa çarpık ve basıklık-,16 ile hafif düzeyde basık bir dağılım göstermektedir. Tüm bu sonuçlar çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hatalarına oranlanarak değerlendirildiğinde, -1,96 ile +1,96 aralığında kaldıkları sürece normal dağılım varsayımının sağlandığı kabul edilir (Büyüköztürk vd., 2012). Bu bağlamda deney grubunun dağılımları normal özellikler gösterirken; kontrol grubunun özellikle söz varlığı alt boyutundaki basıklık değeri dikkat çekmektedir.

Normal dağılım özelliği gösteren veri setlerinde, ön test ölçümlerine ilişkin ortalama, ortanca ve mod (tepe değeri) istatistiklerinin birbirine yakın ya da örtüşmesi beklenmektedir. Bununla birlikte, bu istatistiklerin çakışmasına ilişkin kabul edilmiş kesin bir ölçüt bulunmamaktadır (Büyüköztürk vd., 2012). Bu nedenle, ön test, son test ve izleme testlerinden elde edilen puanların normal dağılıma uygunluğu, istatistiksel bir normallik testi olan Shapiro-Wilk testi ile ayrıca değerlendirilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol gruplarında katılımcı sayısının 30’dan az olması nedeniyle Shapiro-Wilk normallik testi tercih edilmiştir. Test sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 3.12’de sunulmaktadır.

Tablo 3.12.

Alt boyutlara ilişkin Shapiro-Wilk normallik testine ilişkin bulgular

Test	Grup	W	Sd	<i>p</i>
Anlama ön test	Kontrol	,899	20	,040*
	Deney	,943	20	,27
Anlama son test	Kontrol	,849	20	,00*
	Deney	,616	20	,00*
Söz varlığı ön test	Kontrol	,720	20	,00*
	Deney	,926	20	,12
Söz varlığı son test	Kontrol	,865	20	,00*
	Deney	,483	20	,00*
Akıcı okuma ön test	Kontrol	,695	20	,00*
	Deney	,870	20	,01*
Akıcı okuma son test	Kontrol	,744	20	,00*
	Deney	,671	20	,00*

Not. * $p < ,05$

Tablo 3.12'deki veriler incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarına ait ön test - son test ölçümleri için yapılan Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarına göre, yalnızca “anlama ön test” ($p = ,27$) ve “söz varlığı ön test” ($p = ,10$) değişkenleri için deney grubunda p değerleri ,05'ten büyük bulunmuş ve bu değişkenlerde normal dağılım varsayımının sağlandığı belirlenmiştir.

Diğer tüm değişkenlerde p değerlerinin ,05'ten küçük olduğu görülmüştür. Özellikle “anlama son test”, “söz varlığı son test”, “akıcı okuma ön test” ve “akıcı okuma son test” değişkenlerinde hem deney hem de kontrol gruplarına ait p değerleri ,00 düzeyindedir. Bu bulgular, ilgili değişkenlerin dağılımlarının normalden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde saptığını göstermektedir. Bu doğrultuda “anlama ön test” ve “söz varlığı ön test” değişkenlerinde (yalnızca deney grubu için) parametrik testlerin uygulanabileceği belirlenmiştir. Diğer tüm testlere ise parametrik test varsayımları sağlanamadığı için, istatistiksel olarak parametrik olmayan testlerin kullanımının daha uygun olduğuna karar verilmiştir. Bununla birlikte çarpıklık ve basıklık katsayıları ile desteklenmesi koşuluyla, çarpıklık z -değerinin -1,96 ile +1,96 arasında kalması durumunda normal dağılım varsayımının sağlandığı kabul edilir (Büyüköztürk vd., 2012). Ancak Shapiro-Wilk testine

dayalı bu analizlerde bazı değişkenlerde ciddi normallik ihlali bulunduğu için genel olarak normal dağılım varsayımı sağlanmadığı belirlenmiştir.

Bu analiz süreci hem ana hipotezin hem de her bir alt kategoriye ilişkin hipotezlerin test edilmesinde sistematik olarak izlenmiş, böylece kullanılan istatistiksel yöntemlerin araştırma desenine, veri yapısına ve varsayımlara uygun olması sağlanmıştır. Bu yaklaşım, elde edilen bulguların bilimsel geçerliliğini ve sonuçların güvenilirliğini artırmak amacıyla benimsenmiştir. Tablo 3.13'te araştırma hipotezlerine ilişkin kullanılan için kullanılan istatistiksel yöntemler listelenmiştir.

Tablo 3.13.

Hipotez ve sıfır hipotez testleri için kullanılan istatistiksel yöntemler

Alt kategori / Hipotez düzeyi	Hipotez No	Karşılaştırılan gruplar / Durumlar	Kullanılan istatistiksel yöntem
Ana hipotez	H	Deney grubu ve Kontrol grubunun son test puanları (genel toplam puan)	Mann-Whitney U testi
Anlama	H ₁	Deney grubu ön test-Kontrol grubu ön test	Mann-Whitney U testi
	H ₂	Deney grubu son test- Kontrol grubu son test	Mann-Whitney U testi
	H ₃	Deney grubunun ön test-son test	Wilcoxon işaretli sıralar testi
	H ₄	Kontrol grubunun ön test-son test	Wilcoxon işaretli sıralar testi
Söz varlığı	H ₁	Deney grubu ön test-Kontrol grubu ön test	Mann-Whitney U testi
	H ₂	Deney grubu son test- Kontrol grubu son test	Mann-Whitney U testi
	H ₃	Deney grubunun ön test-son test	Wilcoxon işaretli sıralar testi
	H ₄	Kontrol grubunun ön test-son test	Wilcoxon işaretli sıralar testi
Akıcı okuma	H ₁	Deney grubu ön test-Kontrol grubu ön test	Mann-Whitney U testi
	H ₂	Deney grubu son test-Kontrol grubu son test	Mann-Whitney U testi
	H ₃	Deney grubunun ön test -son test	Wilcoxon işaretli sıralar testi
	H ₄	Kontrol grubunun ön test-son test	Wilcoxon işaretli sıralar testi

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel aşamasında deneysel işlem sürecinin başında ve sonunda deney grubu öğrencilerinin ders içi etkinlik ve değerlendirmelerde açık uçlu sorular kullanılmasına yönelik görüşleri olumlu yönde değişip değişmediğine ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşleri alınarak nitel veri analizi teknikleri ile analiz edilmiştir. Öğrencilerden elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Nitel veri analizde çoğunlukla ilk ve en

alt düzeyinde yer alan analiz biçimi olarak bilinen betimsel analiz, araştırmada kullanılan gözlem, görüşme ve doküman gibi veri toplama araçlarında yer alan soru, konu ya da temalar temele alınarak analiz edilir (Ekiz, 2020: 86). Araştırmada betimsel analiz tekniklerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, sosyal bilimlerde gerek bir araştırma sonucu elde edilen transkript ya da kayıtların, gerek de yazılı veya görsel medya mesajlarının üzerinden çıkarımlar yapılmasıyla kullanılan biçimci bir araştırma tekniğidir (Olgun, 2008: 66). Yarı yapılandırılmış görüşme formunda belirtilen temalar analiz edilirken sırasıyla aşağıdaki adımlar uygulanmıştır.

- Verilerin azaltılması,
- Verilerin gösterimi,
- Sonuçların ortaya konulması ve doğrulanması (Kılınç, 2021: 11).

Nitel veriler analiz edilirken yarı yapılandırılmış görüşme formuna ait temalara verilen cevaplar toplanmış, kategorilerine ayrılıp alt problemler doğrultusunda sınıflandırılarak gösterilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin ifadeleri tek tek okunarak ifadenin konusu ve bağlamına göre alt problemlerle ilişkilendirilmiştir. Öğrenci görüşleri araştırmada ifade edilirken öğrencilere deney grubunu temsilen “D” harfi ve “D” harfinin yanına da rastgele sayılar verilerek D1, D10, D40 vb. kodlama yapılmıştır. Betimsel analiz süreci aynı anda hem araştırmacı hem de farklı bir alan uzmanı tarafından yapılmıştır. Betimsel analiz sonucunda bulgular öğrencilerle de paylaşılarak dönüt alınmış ve tekrar teyit ettirilmiştir. Teyit işlemi gerçekleştirildikten sonra ise bulgular tablo (frekans ve yüzdelik değerler), grafik ve deney grubu öğrencilerinin yorumu şeklinde alt problemlerde yerini almıştır.

3.6. Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın yürütülebilmesi için Başkent Üniversitesi Rektörlüğü Akademik Değerlendirme Koordinatörlüğünden etik kurul izni alınmıştır.

Kurul adı: Başkent Üniversitesi Rektörlüğü Akademik Değerlendirme Koordinatörlüğü

Karar tarihi: 15.04.2024

Belge sayı numarası: E-62310886-605-331820

BÖLÜM IV

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın amacına yönelik olarak ortaya atılan hipotezleri test etmek üzere yapılan istatistiksel analizlere ve bu analizlerden elde edilen bulgulara bununla birlikte nitel veri analizi bulguları bütünleştirilerek yer verilmiştir. Araştırmanın temel amacı, Türkçe dersinde açık uçlu sorular kullanılarak gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama (anlama, söz varlığı ve akıcı okuma) becerileri üzerindeki etkilerini hem nicel hem de nitel bulgulara dayanarak ortaya koymaktır. Bu amaçla öncelikle araştırmanın ana hipotezi doğrultusunda okuduğunu anlama bağımlı değişkenine ilişkin tekrarlı ölçümlerde gözlenen değişimin deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiş sonuçlar ortaya konarak yorumlanmıştır. İkinci aşamada deney grubu öğrencileri ile deney öncesi ve deneysel işlem sonrasında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonrasında elde edilen verilerin betimsel analize tabi tutulması sonucunda elde edilen bulgular da ortaya konmuştur. Üçüncü aşamada ise deneysel işlem ve nitel bulgular bütünleştirilerek ortaya konmuş ve yorumlanmıştır.

4.1. Bulgular

Araştırmanın amacı, Türkçe dersinde açık uçlu sorular kullanılarak gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama (anlama, söz varlığı ve akıcı okuma) becerilerine etkisini hem nicel hem de nitel bulgulara dayanarak ortaya koymaktır. Araştırmanın ana problemi “Türkçe dersinde açık uçlu sorular yoluyla gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme faaliyetleri, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini artırmakta mıdır?” şeklindedir. Bu çerçevede araştırma kapsamında test edilecek ana hipotez ve ana hipoteze yönelik sıfır hipotezi şu şekildedir:

H: Türkçe dersinde açık uçlu sorular yoluyla gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme faaliyetleri, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini artırmaktadır.

Ho: Türkçe dersinde açık uçlu sorular yoluyla gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme faaliyetleri, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini artırmamaktadır.

Araştırmanın ana hipotezini test etmek amacıyla analiz öncesi istatistiksel varsayımlar test edilmiş ve katılımcı sayısı deney ve kontrol grupları için her bir grup 30’dan az olduğu için Shapiro-Wilk normallik testi sonuçlarına bakılmıştır. Shapiro-Wilk

sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunun son test toplam puanları toplamına ilişkin veriler normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Levene testi de varyansların homojen olduğunu göstermiştir ($p = ,95$). Mann-Whitney U testi öncesinde deney ve kontrol gruplarında yer alan bireylerin okuduğunu anlama ön test - son test toplam puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve elde edilen veriler Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1.

Deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersi okuduğunu anlama başarı testi ön test - son test puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri

Grup	Ön test		Son test	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Deney	52,95	9,27	85,88	17,50
Kontrol	49,75	12,00	45,38	12,93
Genel (n=40)	51,35	10,71	65,63	25,52

Tablo 4.1’deki veriler incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamasının ($\bar{X} = 52,95$, $Ss = 9,27$), son test puan ortalamasının ise ($\bar{X} = 85,88$, $Ss = 17,50$) olduğu görülmektedir. Bu durum, deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesine kıyasla uygulama sonrasında başarı düzeylerinin anlamlı biçimde arttığını göstermektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamalarına bakıldığında ($\bar{X} = 49,75$, $Ss = 12,00$) iken son test puan ortalamasının ($\bar{X} = 45,38$, $Ss = 12,93$) olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunda ise ön test - son test puanları arasında anlamlı bir gelişim gözlenmemektedir. Grupların genel toplamına bakıldığında (N=40), ön test puan ortalamasının ($\bar{X} = 51,35$, $Ss = 10,71$), son test puan ortalamasının ise ($\bar{X} = 65,63$, $Ss = 25,52$) olduğu görülmektedir. Bu genel artışın, ağırlıklı olarak deney grubunun son test puanlarındaki artıştan kaynakladığı anlaşılmaktadır.

Betimsel istatistikler sonrasında ana hipotezin testi için deney ve kontrol gruplarının son test toplam puanlarına Mann-Whitney U testi yapılmış ve test sonrasında elde edilen sonuçlar Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.

Deney ve kontrol gruplarının son test okuduğunu anlama başarı testi toplam puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçlarına ilişkin bulgular

Grup	N	Sıra Ortalaması	U	p
Deney Grubu	40	Yüksek	374,5	,000*
Kontrol Grubu	40	Düşük		

* $p < .001$

Tablo 4.1 ve Tablo 4.2’deki veriler incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ($U = 374,5$, $p < ,001$). Bu farklılık deney grubunun son test puan ortalamalarından da anlaşılmaktadır. Bu bulgular sıfır hipotezi reddedilmiş araştırmanın ana hipotezi kabul edilmiştir. Bulgular, Türkçe dersinde açık uçlu sorular yoluyla gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin deney grubu öğrencilerinin genel başarı düzeylerini kontrol grubundaki öğrencilere göre artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi ön test okuduğunu anlamının alt kategorisi olan anlama kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Bu kapsamda, araştırma hipotezi ve sıfır hipotezi şu şekildedir:

H1: Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi ön test okuduğunu anlamının alt kategorisi olan anlama alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

H0: Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi ön test okuduğunu anlamının alt kategorisi olan anlama alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

Bu hipotezler test edilmeden önce deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların bu alt kategoriye yönelik ön test - son test puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar Tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4.3.

Deney ve kontrol gruplarının Türkçe başarı testinin anlama alt boyutuna ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

		Ön test		Son test	
Grup	N	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Kontrol	20	33,62	6,99	33,25	10,85
Deney	20	37,58	6,91	62,88	14,85

Tablo 4.3'teki veriler incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamasının ($\bar{X}= 37,58$), standart sapmasının ($Ss= 6,91$), son test puan ortalamasının ise ($\bar{X}= 62,88$), standart sapmasının ($Ss= 14,85$) olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise ön test puan ortalamasının ($\bar{X}= 33,62$), standart sapmasının ($Ss= 6,99$), son test puan ortalamasının ise ($\bar{X}= 33,25$), standart sapmasının ($Ss = 10,85$) olduğu tespit edilmiştir.

Hipotezlerin test edilebilmesi öncesinde yapılan normallik testleri sonucunda ön test puanlarının normal dağılım göstermediği belirlenmiş bu nedenle bağımsız iki grup arasındaki farkı test etmek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Gruplara ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4.

Birinci hipoteze ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları (ön test puanları)

Grup	N	Sıra Ortalaması	U	p
Deney	20	22,38	180,50	,64
Kontrol	20	18,63		

Tablo 4.4'teki veriler incelendiğinde, yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($U = 180,50$, $p = ,64$). Bu durumda araştırma hipotezimiz reddedilmiş sıfır hipotezi kabul edilmiştir. Bu bulgu deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesinde başlangıç düzeyinde eşit olduklarını kanıtlamakta ve yansız atama ve deneysel işlem etkisinin daha iyi gözlemlenebilmesini desteklemektedir.

4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi son test okuduğunu anlamanın alt kategorisi olan anlama alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Bu kapsamda araştırma hipotezi ve sıfır hipotezi şu şekildedir:

H2: Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi son test okuduğunu anlamanın alt kategorisi olan anlama alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

H₀: Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi son test okuduğunu anlamanın alt kategorisi olan anlama alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

Bu hipotezlerin test edilebilmesi öncesinde yapılan normallik testleri sonucunda son test puanlarının normal dağılım göstermediği belirlenmiş bu nedenle bağımsız iki grup arasındaki farkı test etmek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Gruplara ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları aşağıda Tablo 4.5’te sunulmuştur.

Tablo 4.5.

İkinci hipoteze ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları (Son test puanları)

Grup	N	Sıra Ortalaması	U	p
Deney	20	30,45	87,00	,00*
Kontrol	20	10,55		

*p <.001

Tablo 4.5’teki veriler incelendiğinde, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($U = 87,00, p < ,001$). Bu durumda araştırma hipotezi kabul olurken sıfır hipotezi reddedilmiştir. Elde edilen bu sonuç, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubuna kıyasla Türkçe başarı testi okuduğunu anlama alt kategorisinde daha yüksek bir başarı düzeyine ulaştıklarını göstermektedir.

4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Deney grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi ön test - son test okuduğunu anlamamanın alt kategorisi olan anlama alt kategorisi puanları arasında son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Bu kapsamda araştırma hipotezi ve sıfır hipotezi şu şekildedir:

H3: Deney grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi ön test - son test okuduğunu anlamamanın alt kategorisi olan anlama alt kategorisi puanları arasında son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

H₀: Deney grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi ön test - son test okuduğunu anlamamanın alt kategorisi olan anlama alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

Bu hipotezlerin test edilebilmesi öncesinde yapılan normallik testleri sonucunda, deney grubunun ön test - son test puanlarının normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle, ilişkili iki ölçüm arasında farkı test etmek amacıyla Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Deney grubuna ilişkin Wilcoxon testi sonuçları aşağıda Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6.

Deney grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi ön test - son test anlama alt kategorisi puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Normallik Testi sonuçları

Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif Sıra	3	7,33	22,00		
Pozitif Sıra	17	12,71	216,00	-3,527	,000*
Eşit	0				

*p < .001

Tablo 4.6’daki veriler incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ön test - son test puanları arasında son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (Z = -3,527, p < ,001). Bu durumda araştırma hipotezi kabul edilmiş sıfır hipotezi reddedilmiştir. Elde edilen bu sonuç deney grubundaki öğrencilerin uygulanan açık uçlu soru temelli ölçme ve değerlendirme süreci sonucunda Türkçe başarı testi okuduğunu anlama alt kategorisinde anlamlı bir gelişim gösterdiğini ortaya koymaktadır.

4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi ön test - son test okuduğunu anlamının alt kategorisi olan anlama alt kategorisi puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Bu kapsamda araştırma hipotezi ve sıfır hipotezi şu şekildedir:

H₄: Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi ön test - son test okuduğunu anlamının alt kategorisi olan anlama alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

H₀: Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi ön test - son test okuduğunu anlamının alt kategorisi olan anlama alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

Bu hipotezlerin test edilebilmesi için öncesinde yapılan normallik testleri sonucunda kontrol grubunun ön test - son test puanlarının normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle, ilişkili iki ölçüm arasında farkı test etmek amacıyla Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Kontrol grubuna ilişkin Wilcoxon testi sonuçları Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7.

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test - son test anlama alt kategorisi puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları

Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	9	9,00	81,00		
Pozitif Sıra	11	11,00	121,00	-0,965	,334
Eşit	0				

Tablo 4.7’deki veriler incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test - son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($Z = -0,965$, $p = ,334$). Bu durumda araştırma hipotezi reddedilmiş sıfır hipotezi kabul edilmiştir. Elde edilen bu sonuç kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel işlem süreci dışında kalan geleneksel öğretim yöntemleriyle okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı bir gelişim göstermediğini ortaya koymaktadır.

Yapılan dört hipotez testi sonuçlarına göre deney grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama alt kategorisinde son test puanlarının hem kontrol grubuna göre hem de kendi ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde arttığı belirlenmiştir. Kontrol grubunda ise ön test - son test puanları arasında anlamlı bir değişim tespit edilmemiştir. Ayrıca işlem öncesinde grupların ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuçlar, deneysel süreçte uygulanan açık uçlu sorular yoluyla gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde anlamlı ve olumlu bir etki yarattığını göstermektedir.

4.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi ön test söz varlığı alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır? şeklindedir. Bu kapsamda araştırma hipotezi ve sıfır hipotezi şu şekildedir:

H5: Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi ön test söz varlığı alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

H0: Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi ön test söz varlığı alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

Bu hipotezlerin test edilmeden önce deney ve kontrol gruplarında yer alan bireylerin bu alt kategoriye yönelik ön test - son test puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve elde edilen veriler Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8.

Deney ve kontrol gruplarının Türkçe başarı testinin okuduğunu söz varlığı alt boyutuna ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Grup	N	Ön test		Son test	
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Deney	20	9,63	3,06	14,00	2,35
Kontrol	20	8,50	3,57	7,25	3,33

Tablo 4.8’deki veriler incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamasının ($\bar{X} = 9,62$), standart sapmasının ($Ss = 3,06$), son test puan ortalamasının ise ($\bar{X} = 14,00$), standart sapmasının ($Ss = 2,35$) olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki

öğrencilerin ön test puan ortalamasının ($\bar{X} = 8,50$), standart sapmasının ($S_s = 3,57$), son test puan ortalamasının ise ($\bar{X} = 7,25$), standart sapmasının ($S_s = 3,33$) olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, deney grubunda söz varlığı puanlarında artış gözlenirken kontrol grubunda anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Analiz öncesinde yapılan normallik testleri sonucunda puanlar normal dağılmadığı için birinci hipotezin test edilmesinde Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Mann-Whitney U testine ilişkin sonuçlar Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9.

Beşinci hipoteze ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları (Ön test puanları)

Grup	N	Sıra Ortalaması	U	<i>p</i>
Deney	20	22,10	180,00	,715
Kontrol	20	18,90		

Tablo 4.9’deki veriler incelendiğinde, yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($U = 180,00$, $p = ,715$). Bu durumda araştırma hipotezi reddedilmiş sıfır hipotezi kabul edilmiştir. Bu bulgu grupların deneysel işlem öncesinde başlangıç düzeyinde eşit olduklarını göstermektedir. Bu bulgu deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem öncesinde söz varlığı bakımından başlangıç düzeyinde eşit olduklarını kanıtlamakta ve yansız atama ve deneysel işlem etkisinin daha iyi gözlemlenebilmesini desteklemektedir.

4.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi son test söz varlığı alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Bu kapsamda araştırma hipotezi ve sıfır hipotezi şu şekildedir:

H₆: Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi son test söz varlığı alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

H₀: Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi son test söz varlığı alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

Araştırma hipotezinin testine geçilmeden önce yine yapılan normallik testleri sonucunda puanlar normal dağılmadığı için Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Yapılan Mann-Whitney U testine ilişkin sonuçlar Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10.

Altıncı hipoteze ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları (Son test puanları)

Grup	N	Sıra Ortalaması	U	p
Deney	20	30,35	80,00	,000*
Kontrol	20	10,65		

*p<.001

Tablo 4.10’daki veriler incelendiğinde, yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($U = 80,00, p < ,001$). Bu durumda araştırma hipotezi kabul edilmiş sıfır hipotezi reddedilmiştir. Sonuçlar deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubuna kıyasla söz varlığı alt kategorisinde anlamlı düzeyde daha yüksek puanlara sahip olduklarını göstermektedir. Deneyisel müdahalenin deney grubu öğrencilerinin söz varlığını kontrol grubuna göre geliştirdiğinin kanıtlandığı söylenebilir.

4.1.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Deney grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi ön test - son test söz varlığı alt kategorisi puanları arasında son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Bu kapsamda araştırma hipotezi ve sıfır hipotezi şu şekildedir:

H7: Deney grubunun Türkçe başarı testi ön test - son test söz varlığı alt kategorisi puanları arasında son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

H0: Deney grubunun Türkçe başarı testi ön test - son test söz varlığı alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

Normallik testleri sonucunda puanlar normal dağılmadığı için Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Wilcoxon işaretli sıralar testine ilişkin sonuçlar Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11.

Yedinci hipoteze ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları (Deney grubu ön test-son test puanları)

Grup	N	Z	p
Deney	20	-3,287	,001*

Tablo 4.11'deki veriler incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ön test - son test puanları arasında son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Z = -3,287$, $p = ,001$). Bu durumda araştırma hipotezi kabul edilmiş sıfır hipotezi reddedilmiştir. Araştırma hipotezinin doğrulanması deney grubunda uygulama(müdehale) sonrasında söz varlığı düzeylerinde anlamlı bir artış olduğunu göstermektedir.

4.1.8. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi ön test - son test söz varlığı alt kategorisi puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Bu kapsamda araştırma hipotezi ve sıfır hipotezi şu şekildedir:

H8: Kontrol grubunun Türkçe başarı testi ön test - son test söz varlığı alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

H0: Kontrol grubunun Türkçe başarı testi ön test - son test söz varlığı alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

Analiz öncesinde yapılan normallik testleri sonucunda puanlar normal dağılmadığı için araştırma hipotezinin testinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 4.12'de sunulmuştur.

Tablo 4.12.

Sekizinci hipoteze ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları (Kontrol grubu ön test-son test puanları)

Grup	N	Z	p
Kontrol	20	-0,750	,453

Tablo 4.12'deki veriler incelendiğinde, Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda kontrol grubundaki öğrencilerin ön test - son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Z = -0,750$, $p = ,453$). Bu durumda araştırma hipotezi reddedilmiş sıfır hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuç kontrol grubunun söz varlığı alt kategorisinde deney grubuna müdahale sürecinde anlamlı bir değişim yaşamadığını göstermektedir.

Yapılan hipotez testleri birlikte değerlendirildiğinde açık uçlu sorular yoluyla gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme uygulamasının deney grubundaki öğrencilerin söz varlığı düzeylerine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmaktadır. Deney grubunun son test puanlarının kontrol grubuna kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunması ve aynı grubun kendi ön test - son test puanları arasında son test lehine anlamlı bir farkın saptanması deneysel işlem sürecinde uygulanan müdahalenin hedeflenen beceri gelişimine etki ettiğini göstermektedir. Kontrol grubunda ise ön test - son test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemesi, bu gelişimin deney grubuna özgü olduğunu ve yapılan müdahaleden kaynaklandığını desteklemektedir. Tüm bu bulgular açık uçlu soru temelli ölçme ve değerlendirme sürecinin öğrencilerin söz varlığı gelişimini destekleyici bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

4.1.9. Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi ön test akıcı okuma alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Bu kapsamda araştırma hipotezi ve sıfır hipotezi şu şekildedir:

H₉: Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi ön test akıcı okuma alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

H₀: Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi ön test akıcı okuma alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

Araştırmanın akıcı okuma ile ilgili hipotez testlerine başlamadan önce yine deney ve kontrol gruplarında yer alan bireylerin bu alt kategoriye yönelik ön test - son test puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve elde edilen veriler Tablo 4.13'te sunulmuştur.

Tablo 4.13.

Deney ve kontrol gruplarının Türkçe başarı testinin akıcı okuma alt boyutuna ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Grup	Ön test		Son test	
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Deney	5,75	2,00	9,00	1,50
Kontrol	4,63	2,96	4,88	2,06

Tablo 4.13'teki veriler incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamasının ($\bar{X} = 5,75$), standart sapmasının ($Ss = 2,00$), son test puan ortalamasının ise ($\bar{X} = 9,00$) ve standart sapmasının ($Ss = 1,50$) olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamasının ($\bar{X} = 4,62$), standart sapmasının ($Ss = 2,96$), son test puan ortalamasının ise ($\bar{X} = 4,88$) ve standart sapmasının ($Ss = 2,06$) olduğu belirlenmiştir. Her iki grupta da akıcı okuma puanlarında artış gözlenmekle birlikte, deney grubundaki artışın daha yüksek düzeyde olduğu dikkat çekmektedir.

Akıcı okuma alt kategorisine ilişkin ilk hipotezin test edilebilmesi öncesinde yapılan normallik testleri sonucunda ön test puanlarının normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle bağımsız iki grup arasındaki farkı test etmek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Gruplara ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4.14'te sunulmuştur.

Tablo 4.14.

Dokuzuncu hipoteze ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları (Ön test puanları)

Grup	N	Sıra Ortalaması	U	p
Deney Grubu	40	42,30	730,000	,298
Kontrol Grubu	40	38,70		

Tablo 4.14'teki veriler incelendiğinde, yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akıcı okuma ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($U = 730,000$, $p = ,298$). Bu durumda sıfır hipotezi kabul edilmiş araştırma hipotezi reddedilmiştir. Bu bulgu deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel işlem öncesinde akıcı okuma alt kategorisindeki başlangıç düzeylerinin benzer olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durumda grupların yansız atama ile oluşturulduğunu doğrulamaktadır. Kısacası deney kontrol gruplarının deneysel işlem

öncesinde akıcı okuma alt kategorisi bakımından başlangıç düzeyinde eşit olduklarını kanıtlamakta ve yansız atama ve deneysel işlem etkisinin daha iyi gözlemlenebilmesini desteklemektedir.

4.1.10. Araştırmanın Onuncu Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemi “Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi son test akıcı okuma alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Bu kapsamda araştırma hipotezi ve sıfır hipotezi şu şekildedir:

H10: Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi son test akıcı okuma alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

H₀: Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi son test akıcı okuma alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

Araştırmanın hipotezinin test edilebilmesi için öncesinde yapılan normallik testleri sonucunda son test puanlarının normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle bağımsız iki grup arasındaki farkı test etmek için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Gruplara ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 4.15’te sunulmuştur.

Tablo 4.15.

İkinci hipoteze ilişkin Mann-Whitney U Testi sonuçları (Son test puanları)

Grup	N	Sıra Ortalaması	U	p
Deney	20	29,70	83,00	,000*
Kontrol	20	11,30		

* p<.001

Tablo 4.15’teki veriler incelendiğinde, yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akıcı okuma son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur, $U = 83,00, p < ,001$. Bu durumda araştırma hipotezi kabul edilmiş sıfır hipotezi reddedilmiştir. Bu bulgu deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubuna kıyasla akıcı okuma alt kategorisinde anlamlı düzeyde daha yüksek puanlara sahip olduklarını göstermektedir.

4.1.11. Araştırmanın Onbirinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın onbirinci alt problemi: Deney grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi ön test - son test akıcı okuma alt kategorisi puanları arasında son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklindedir. Bu kapsamda araştırma hipotezi ve sıfır hipotezi şu şekildedir:

H11: Deney grubunun Türkçe başarı testi ön test - son test akıcı okuma alt kategorisi puanları arasında son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.

H₀: Deney grubunun Türkçe başarı testi ön test - son test akıcı okuma alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

Araştırma hipotezinin test edilebilmesi için öncesinde yapılan normallik testleri sonucunda, deney grubunun ön test - son test puanlarının normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle, ilişkili iki ölçüm arasında farkı test etmek amacıyla Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Deney grubuna ilişkin Wilcoxon testi sonuçları Tablo 4.16’da sunulmuştur.

Tablo 4.16.

Onbirinci hipoteze ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları (Deney grubu ön test-son test puanları)

Grup	N	Z	p
Deney	20	-2,687	,007*

*p<.05

Tablo 4.16’daki veriler incelendiğinde, yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin ön test - son test puanları arasında son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($Z = -2,687$, $p = ,00$). Bu durumda araştırma hipotezi kabul edilmiş sıfır hipotezi reddedilmiştir. Bu bulgu, deney öğrencilerinin uygulama sonrasında akıcı okuma düzeylerinde anlamlı bir artış olduğunu göstermektedir.

4.1.12. Araştırmanın Onikinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın onikinci alt problemi “Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe başarı testi ön test - son test akıcı okuma alt kategorisi puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak

anlamli bir farklılık var mıdır?’’ şeklindedir. Bu kapsamda araştırma hipotezi ve sıfır hipotezi şu şekildedir:

H₄: *Kontrol grubunun Türkçe başarı testi ön test - son test akıcı okuma alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır.*

H₀: *Kontrol grubunun Türkçe başarı testi ön test - son test akıcı okuma alt kategorisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.*

Araştırma hipotezinin test edilebilmesi için öncesinde yapılan normallik testleri sonucunda kontrol grubunun ön test - son test puanlarının normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle ilişkili iki ölçüm arasında farkı test etmek amacıyla Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Kontrol grubuna ilişkin Wilcoxon testi sonuçları Tablo 4.17’de sunulmuştur.

Tablo 4.17.

Onikinci hipoteze ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları (Kontrol grubu ön test-son test puanları)

Grup	N	Z	p
Kontrol	20	-1,000	,317

Tablo 4.17’deki veriler incelendiğinde, Yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucunda, kontrol grubundaki öğrencilerin ön test - son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($Z = -1,000$, $p = ,31$). Bu durumda araştırma hipotezi reddedilmiş sıfır hipotezi kabul edilmiştir. Bu sonuç, kontrol grubunun akıcı okuma alt kategorisinde uygulama sürecinde anlamlı bir değişim yaşamadığını göstermektedir.

Akıcı okuma alt boyutuna yönelik hipotez testleri sonucunda deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ve deney grubunun ön test - son test puanları arasında anlamlı bir artış bulunduğu saptanmıştır. Buna karşılık kontrol grubunda ön test - son test puanları arasında anlamlı bir değişim görülmemiştir. Ayrıca işlem öncesinde grupların ön test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuçlar açık uçlu sorular yoluyla gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin akıcı okuma becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Genel olarak araştırmanın birinci aşaması olan deneysel işlem sonrasında elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir. Araştırma kapsamında açık uçlu sorular yoluyla

gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme uygulamasının, öğrencilerin Türkçe başarıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla test edilen ana hipotez ve alt kategorilere (anlama, söz varlığı, akıcı okuma) ilişkin hipotezlerin analiz sonuçları bütüncül olarak değerlendirildiğinde, deneysel işlem sürecinin öğrenci başarısını anlamlı düzeyde artırdığı bulunmuştur. Hipotez testleri sonucunda deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında genel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaması, grupların deney öncesi başlangıç düzeyinde eşit olduklarını göstermektedir. Bu durum yapılan karşılaştırmaların güvenilirliğini artırmaktadır.

Deneysel işlem sonrasında ise deney grubunda hem genel başarı puanlarında hem de alt kategorilere ilişkin son test puanlarında kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde artışlar gözlenmiştir. Okuduğunu anlama alt kategorisinde deney grubunun son test puanları kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuş aynı zamanda deney grubunun kendi ön test - son test puanları arasında da anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Benzer şekilde söz varlığı alt kategorisinde de deney grubunun son test puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı şekilde yüksek olduğu ve deney grubunda uygulama sonrasında anlamlı bir gelişim sağlandığı belirlenmiştir. Akıcı okuma alt kategorisinde ise deney grubunun son test puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ayrıca deney grubunun kendi ön test - son test puanları arasında da anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubunda ise her üç alt kategoride de ön test - son test puanları arasında anlamlı bir değişim gözlenmemiştir.

Elde edilen bu bulgular açık uçlu sorular temelli ölçme ve değerlendirme uygulamalarının, öğrencilerin anlama, söz varlığı ve akıcı okuma alt öğrenme alanlarını içeren becerilerinde gelişimi desteklediğini ve Türkçe dersinde bu tür uygulamaların etkili bir yöntem olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

4.1.13. Deney Grubu Öğrencilerin Açık Uçlu Sorularla Gerçekleştirilen Öğrenme Etkinliklerinin Etkisine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmada hipotez testlerinden sonra deney grubu öğrencilerine açık uçlu sorularla gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerinin etkisine yönelik görüşleri deney öncesi ve sonrasında sorulmuş elde edilen nitel veriler betimsel analize tabi tutularak bu bölümde sunulmuştur.

Öğrencilere ilk olarak açık uçlu sorunun ne olduğunu bilip bilmedikleri sorulmuş, biliyorlarsa açık uçlu soruyu tanımlamaları istenmiş verilen cevaplar Tablo 4.18 ve Grafik 4.1’de sunulmuştur.

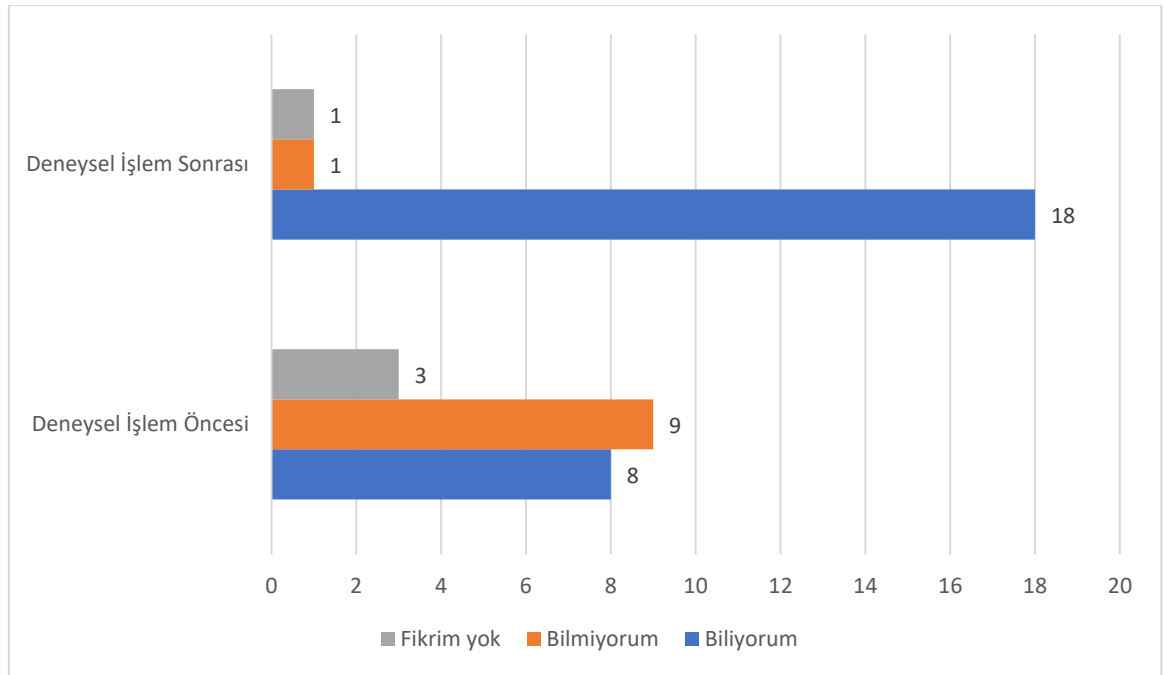
Tablo 4.18.

Açık uçlu sorunun öğrenciler tarafından bilinip bilinmeme durumu

Bilinme Durumu	Deneysel İşlem Öncesi		Deneysel İşlem Sonrası	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Evet	8	40	18	90
Hayır	9	45	1	5
Fikrim yok	3	15	1	5
Toplam	20	100	20	100

Grafik 4.1.

Açık uçlu sorunun öğrenciler tarafından bilinip bilinmeme durumu



Tablo 4.18 incelendiğinde, deneysel işlem öncesinde yalnızca Öğrenciler %40 oranında açık uçlu sorunun ne olduğunu bildiğini ifade ederken bu oran işlem sonrasında %90’a yükselmiştir. Benzer şekilde, uygulama öncesinde %45’i açık uçlu sorunun ne olduğunu bilmediğini belirtmiş, %15’i ise konu hakkında fikir sahibi olmadığını ifade

etmiştir. Ancak uygulama sonrasında bu oranlar belirgin biçimde azalmış; “bilmiyorum” diyenlerin oranı %5’e, “fikrim yok” diyenlerin oranı ise yine %5’e gerilediği öğrencilerin ifadelerinden ortaya konmuştur.

Öğrencilerin bu konudaki görüşlere ilişkin deneysel işlem sonraki ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

D2: *Açık uçlu soru türleri problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerimi harekete geçiren sorudur.*

D3: *Cevabını kendi cümlelerimle ifade edebildiğim, cevapla birikimlerim arasında bağlantı kurabildiğim şey açık uçlu sorudur.*

D9: *Açık uçlu soru cevabını kendi cümlelerinle yazdığım sorudur.*

D17: *Açık uçlu soru öğrencinin yani bizim farklı düşünme becerilerimizi devreye sokarak cevap verdiğimiz, yaratıcılığımızı konuşturduğumuz soru türüdür.*

D26: *Açık uçlu soru ucu açık olan sorudur. Demek istediğim şu: Yaratıcılığı kullanıp kendi fikirlerinle cevap verebildiğin sorudur.*

Açık uçlu sorunun ne olduğunu bilen öğrencilerden bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur.

D21: *Öğrenciden öğrenciye değişen cevaplara sahip olan her arkadaşımın fikrinin önemli olduğunu görmemi sağlayan soru türüdür.*

D40: *Gelen soruya göre soruyla başa çıkmak için ezberlediğim bilgiyi değil de zihnimin potansiyelini kullandığım soru türüdür.*

Bu sonuçlar öğrencilerin deneysel işlem sürecinde açık uçlu sorularla doğrudan etkileşim kurarak bu soru türüne ilişkin farkındalıklarında belirgin bir artış yaşadıklarını göstermektedir. Deney öncesinde açık uçlu soruların ne olduğu konusunda bilgi sahibi olmayan öğrencilerin oranı yüksekken, uygulama sonrasında öğrencilerin büyük çoğunluğu artık bu soruları tanıdığını göstermektedir.

Bununla birlikte yapılan görüşmelerde öğrencilerin açık uçlu soruları bilip bilmediklerinin yanı sıra Türkçe dersinde açık uçlu soruların kullanılmasına yönelik görüşleri de sorulmuştur. Yapılan betimsel analiz sonucunda öğrencilerin görüşlerine yönelik bulgular Tablo 4.19 ve Grafik 4.2’de sunulmuştur.

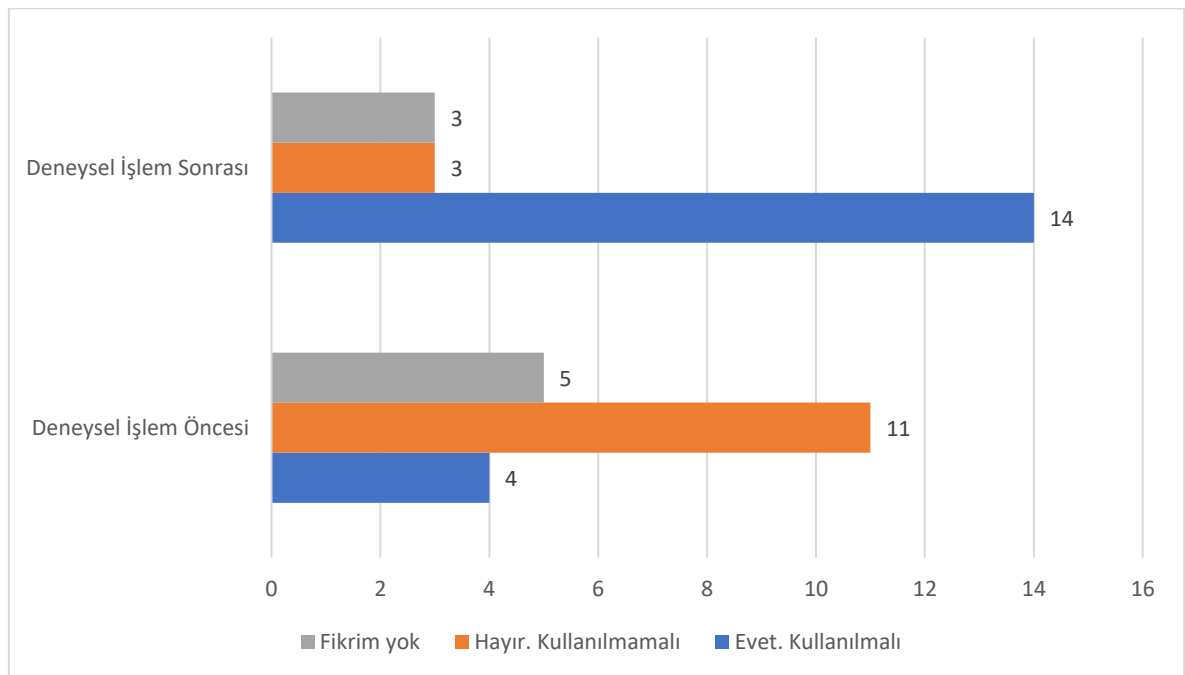
Tablo 4.19.

Türkçe dersinde dersin işlenişinde açık uçlu soruların kullanımına ilişkin görüşler

Kullanım Oranı	Deneysel İşlem Öncesi		Deneysel İşlem Sonrası	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Evet. Kullanılmalı	4	20	14	70
Hayır. Kullanılmamalı	11	55	3	15
Fikrim yok	5	25	3	15
Toplam	20	100	20	100

Grafik 4.2.

Türkçe dersinde dersin işlenişinde açık uçlu soruların kullanımına ilişkin görüşler



Tablo 4.19 ve Grafik 4.2 incelendiğinde deneysel işlem öncesince öğrencilerin yalnızca %20'si Türkçe dersinde açık uçlu soruların kullanılmasını desteklemekte %45'i desteklememekte ve %25'i de fikri olmadığını beyan ettiği belirlenmiştir. Deneysel işlem sonrasında ise kullanılmasını açık uçlu soruların destekleyenlerin oranı %70'e çıkmış ve fikrim yok ya da kullanılmamalı diyenler ise grubun %30'unu oluşturmuştur. Özetle başlangıçta %20 oranında öğrenci derslerinde açık uçlu soruların kullanılmasını desteklerken, bu oran işlem sonrasında %70'e yükselmiştir. Bununla birlikte, “hayır” diyen

öğrencilerin oranı %55'ten %15'e düşmüş, "fikrim yok" diyenlerin oranı ise %25'ten %15'e gerilemiştir. Bu bulgular, öğrencilerin Türkçe dersinde açık uçlu soruların kullanılmasına yönelik algılarında deneysel işlem süreci boyunca olumlu yönde anlamlı bir değişim yaşandığını göstermektedir.

Dersin işlenişine yönelik görüşlerinden sonra deney grubundaki öğrencilere Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde açık uçlu soruların kullanılıp kullanılmamasına yönelik görüşleri de sorulmuştur. Yapılan betimsel analiz sonucunda öğrencilerin görüşlerine yönelik bulgular Tablo 4.20 ve Grafik 4.3'te sunulmuştur.

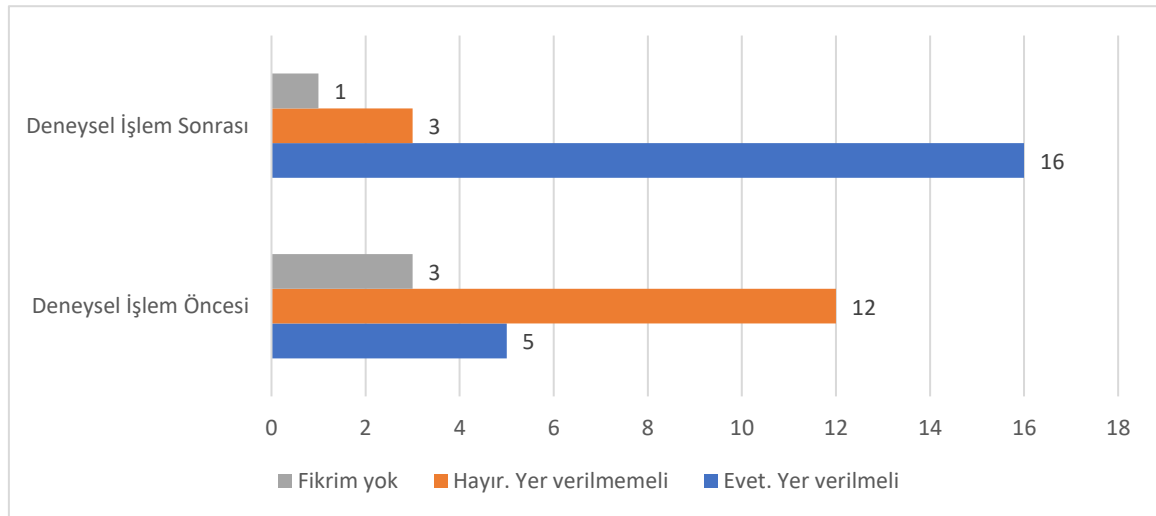
Tablo 4.20.

Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde açık uçlu soruların kullanımına ilişkin görüşler

Ölçme Açık Uçlu Soruların Kullanımı	Deney Öncesi		Deney Sonrası	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Evet	5	25	16	80
Hayır	12	60	3	15
Fikrim yok	3	15	1	5
Toplam	20	100	20	100

Grafik 4.3.

Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde açık uçlu soruların kullanımına ilişkin görüşler



Tablo 4.20 ve Grafik 4.3 incelendiğinde, deneysel işlem öncesinde öğrencilerin yalnızca %25'i Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde açık uçlu soruların kullanılmasını desteklediğini belirtirken, %60'ı kullanılmaması gerektiğini ifade etmiş, %15'i ise bu konuda fikri olmadığını beyan etmiştir.

Öğrencilerin bu konudaki görüşlere ilişkin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

D12: *Açık uçlu sorunun kullanılması güzel ama puanlama süreci nasıl olacak sınavlar ortak yapılıyor diğer sınıfın öğretmeni aynı cevaba yüksek puan verirse ne olacak.*

D18: *Açık uçlu soru türü kullanılmalı tamam zihnimi yorsa da kabul edebilirim. Benim kararımla oluyorsa tabi. Tamam sınavda da ders işlenirken de kullanılсын ama puanlaması nasıl olacak? Çok yazan çok mu puan alacak? Ben kullanılmasını isteyebilirim ama değerlendirme aşamasına ve puan durumu konusunda kaygım var.*

D23: *Açık uçlu soru zor. Birçok yanıtı var. Çoktan seçmelide doğru herkes için tektir. Çoktan seçmeli soruyu çöz kurtul açık uçlu soru da bu yok yapıyorsun cevaba göre puan var. Sanki ben kadar çok yazarsam o kadar çok puan alacakmışım gibi geliyor.*

Deneysel işlem sonrasında ise “yer verilmeli” diyenlerin oranı %80'e yükselmiş, “yer verilmemeli” diyenlerin oranı %15'e, “fikrim yok” diyenlerin oranı ise %5'e gerilemiştir. Özetle, başlangıçta yalnızca %25 oranında öğrenci açık uçlu soruların ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılmasını desteklerken, bu oran işlem sonrasında %80'e çıkmıştır. Buna karşılık, “yer verilmemeli” diyenlerin oranı %60'tan %15'e, “ fikrim yok” diyenlerin oranı ise %15'ten %5'e düşmüştür. Bu görüşler, deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde açık uçlu soruların kullanılmasına ilişkin tutumlarında anlamlı ve olumlu bir değişim yaşandığını ortaya koymaktadır. Bu durumun yanı sıra açık uçlu soru kullanımı yönünde en temel kaygının puanlayıcı güvenilirliği konusunda yaşandığı tespit edilmiştir.

Öğrencilere sorulan diğer bir soru ise Türkçe dersinde açık uçlu soruların kullanımının faydalı olup olmadığına yönelik olmuştur. Öğrencilerin ilgili görüşleri yapılan analizler sonucunda ortaya konarak Tablo 4.21 ve Grafik 4.4'te sunulmuştur.

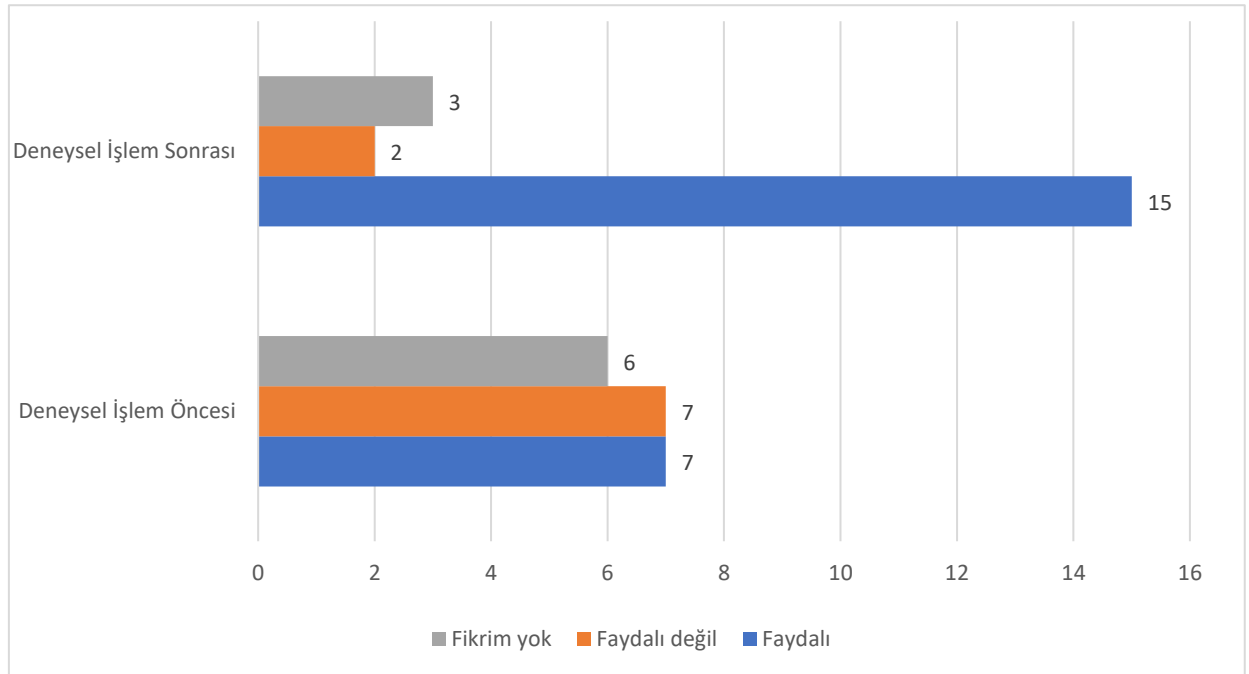
Tablo 4.21.

Türkçe dersinde açık uçlu soruların faydalı olup olmadığına ilişkin görüşler

Türkçe dersinde açık uçlu sorular...	Deney Öncesi		Deney Sonrası	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Faydalıdır	7	35	15	75
Faydalı değildir	7	35	2	10
Fikrim yok	6	30	3	15
Toplam	20	100	20	20

Grafik 4.4.

Türkçe dersinde açık uçlu soruların faydalı olup olmadığına ilişkin görüşler



Tablo 4.21 ve Grafik 4.4 incelendiğinde, deneysel işlem öncesinde öğrencilerin yalnızca %35'i Türkçe dersinde açık uçlu soruların faydalı olduğunu belirtirken, %35'i faydalı olmadığını ve %30'u da bu konuda fikrinin olmadığını ifade etmiştir. Deneysel işlem sonrasında ise açık uçlu soruların faydalı olduğunu düşünenlerin oranı %75'e yükselmiş; "faydalı değildir" diyenlerin oranı %10'a, "fikrim yok" diyenlerin oranı ise %15'e düşmüştür.

Sonuç olarak, işlem öncesinde öğrencilerin yalnızca %35'i açık uçlu soruları faydalı bulurken, işlem sonrasında bu oran %75'e yükselmiştir. Buna karşılık, "faydalı değildir" diyenlerin oranı %35'ten %10'a, "fikrim yok" diyenlerin oranı ise %30'dan %15'e gerilediği görülmektedir. Bu bulgular, öğrencilerin açık uçlu soruların Türkçe dersi sürecine

katkılarına yönelik algılarında deneysel işlem sonucunda anlamlı ve olumlu bir değişim yaşandığını göstermektedir. Bu değişim, öğrencilerin uygulama süreci boyunca açık uçlu soruların öğrenme üzerindeki etkilerine yönelik doğrudan deneyim kazandıklarını ve olumlu tutum geliştirdiklerini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin bu konudaki görüşlere ilişkin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

D12: *Açık uçlu sorular faydalı olabilir. Tüm bu süreçte bunu anladım fakat bunun için bir hazırlık olması gerekirdi. Pat diye hayatımıza girdi.*

D19: *Açık uçlu soruların kullanılması faydalı bunu hep söylüyorum fakat bir ya da iki ders saati bu duruma yetmez. Daha fazla zaman lazım.*

D21: *Çoktan seçmeli sorular merak uyandırmadığı gibi zihnimi çalıştırmıyor. Bu bir kıyaslama asla değil. Açık uçlu sorularla derslerimizde çok eğlenceli geçiyor. Diğer arkadaşım çok farklı düşünebiliyor bunu görmek çok çok güzel ve yeni ufuklar açıyor.*

D22: *Açık uçlu soruların kullanımı güzel evet ama annem bile bıktı hepimize ekstra iş yükü oldu keşke önceden bilseydik böyle bir şey olacağını.*

D25: *Açık uçlu soruların kullanımı söz varlığını da zenginleştirdi ve artık daha hızlı okuyabiliyorum. Ama kolay bir süreç değil çok fazla zaman alıyor bir soru bir ders saatimizi alıyor.*

D40: *Açık uçlu sorular problem çözme, yaratıcılık gibi becerilerimizi geliştirdiği ve derslerimizi daha eğlenceli hâle getirdiği için faydalı olduğunu düşünüyorum.*

Yine öğrencilere yöneltilen bir başka soru ise Türkçe dersinde açık uçlu soruların zor olup olmadığına ilişkin ne düşündüklerine ilişkin bir sorudur. Öğrencilerin bu soruya verdiği yanıtlara ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 4.22 ve Grafik 4.5'te sunulmuştur.

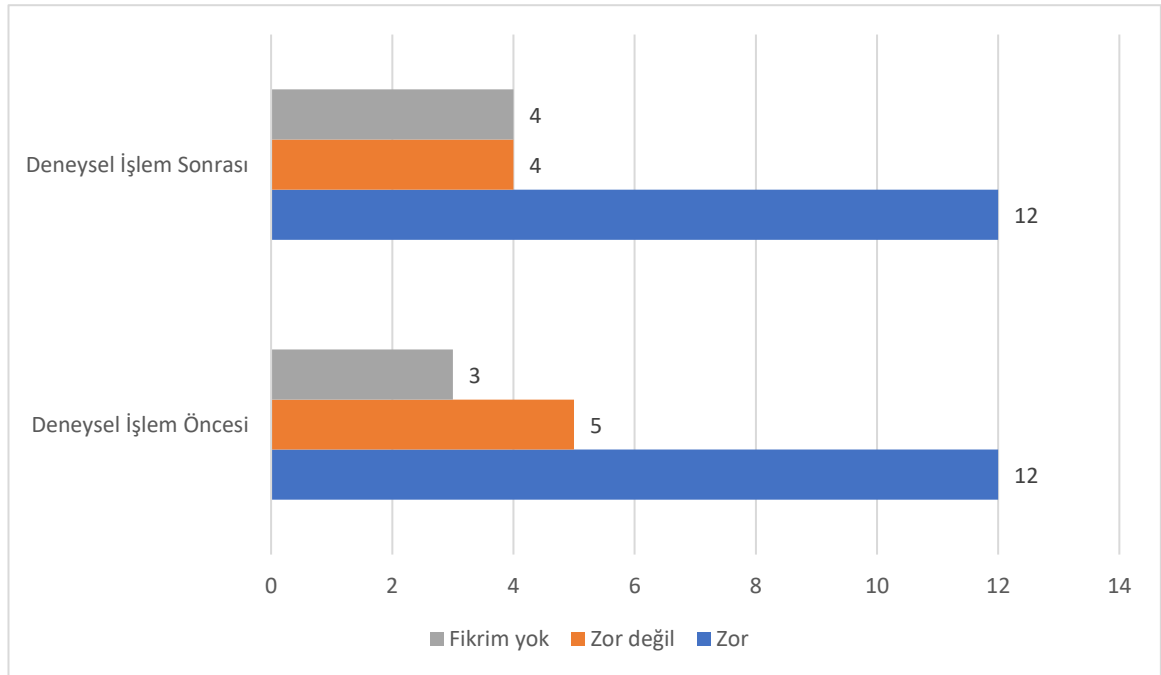
Tablo 4.22.

Türkçe dersinde açık uçlu soruların zor olup olmadığına ilişkin görüşler

Türkçe dersinde açık uçlu sorular...	Deney Öncesi		Deney Sonrası	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Zordur	12	60	12	60
Kolaydır	5	25	4	20
Fikrim yok	3	15	4	20
Toplam	20	100	20	100

Grafik 4.5.

Türkçe dersinde açık uçlu soruların zor olup olmadığına ilişkin görüşler



Tablo 4.22 ve Grafik 4.5 incelendiğinde, deneysel işlem öncesinde öğrencilerin %60'ı Türkçe dersinde açık uçlu soruların zor olduğunu belirtirken, %25'i kolay olduğunu ve %15'i ise bu konuda fikrinin olmadığını ifade etmiştir. Deneysel işlem sonrasında da bu dağılım büyük ölçüde korunmuş; “zordur” diyenlerin oranı yine %60 olarak sabit kalmış, “kolaydır” diyenlerin oranı %20'ye, “fikrim yok” diyenlerin oranı ise yine %20'ye yükselmiştir.

Özetle, açık uçlu soruların zor olduğu yönündeki öğrenci algısı deneysel işlem sürecine rağmen değişmemiştir; işlem öncesinde olduğu gibi işlem sonrasında da öğrencilerin %60'ı bu tür soruları zor bulduğunu ifade etmiştir. “Kolaydır” diyen öğrencilerin oranı %25'ten %20'ye, “fikrim yok” diyenlerin oranı ise %15'ten %20'ye yükselmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin Türkçe dersinde açık uçlu soruların zorluk düzeyine ilişkin algılarında deneysel işlem süreci boyunca anlamlı bir değişim yaşanmadığını ortaya koymaktadır. Bu durum, açık uçlu sorulara yönelik olumlu görüşlerdeki artışa rağmen, öğrencilerin bu soru türünün bilişsel olarak daha fazla çaba gerektirdiği yönündeki algılarının devam ettiğini göstermektedir.

Öğrencilerin bu konudaki görüşlere ilişkin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

D5: *Açık uçlu sorular zor hep bunu savundum ve savunacağım. Ezberleyip hatırlamak bana yetiyor. Bir sürü kelime kullanmak gerekiyor açık uçlu soru da. Yaz yaz bitmiyor.*

D18: Tanımlayıp ya da seçenek elemek daha kolay. Açık uçlu sorular gerçekten çok zor birçok zihinsel işlemi aynı anda yapmam gerekiyor yoruluyor zihnim.

Araştırma kapsamında deney grubu öğrencilerine uygulama sonunda yine Türkçe dersinde açık uçlu sorularla gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin okuduğunu anlama, söz varlıkları ve akıcı okumalarına bir etkisi olup olmadığına yönelik görüşleri de sorulmuştur. Bu konuda olumlu görüş belirten öğrencileri ve görüşlerini belirlemek amacıyla öğrencilerin ifadeleri betimsel analize tabi tutulmuş ve sonucunda elde edilen bulgular aşağıda Tablo 4.23 ve Grafik 4.6 da sunulmuştur.

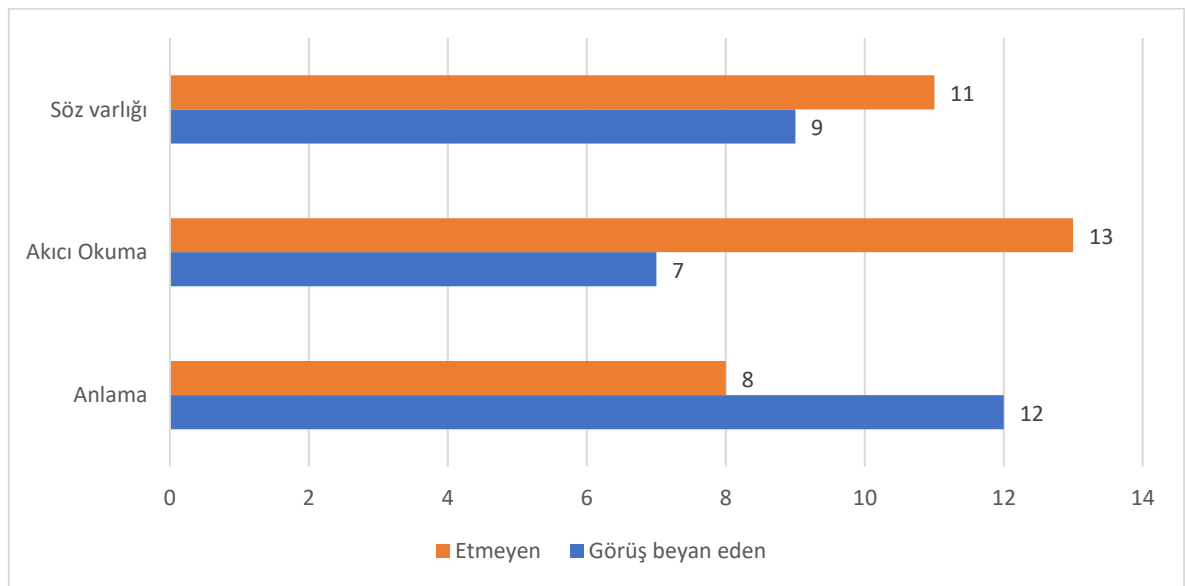
Tablo 4.23.

Deney grubunun okuduğunu anlamamanın alt boyuların ilişkin olumlu etkisine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Alt Boyutlar/Beyan	Anlama		Söz varlığı		Akıcı okuma	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Görüş beyan eden	12	60	7	35	9	45
Görüş beyan etmeyen	8	40	13	65	11	55
Toplam	20	100	20	100	20	100

Grafik 4.6.

Deney grubunun okuduğunu anlamamanın alt boyuların ilişkin olumlu etkisine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular



Tabloya 4.23 ve Grafik 4.6 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin %60'ı okuduğunu anlama becerilerinde bir gelişim olduğuna yönelik görüş belirtirken, %40'ı ise bu konuda görüş belirtmemiştir. Bu bulgular açık uçlu sorularla gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin öğrencilerin temel dil becerileri üzerindeki etkisine dair farklı boyutlarda öğrenci algılarını ortaya koymaktadır. Söz varlığına yönelik olarak ise yalnızca %35 oranında olumlu görüş bildirilmiş, %65'i bu konuda herhangi bir ifade kullanmamıştır. Akıcı okumaya ilişkin görüşlerde ise öğrencilerin %45'i gelişim sağlandığını belirtmiş, %55'i ise bu konuda herhangi bir ifade kullanmamıştır. Öğrencilerin görüşlerine göre, açık uçlu soruların etkisi en çok okuduğunu anlama becerisi üzerinde hissedilmiş; bu beceriye yönelik olumlu geri bildirim verenlerin oranı %60 olmuştur. Yine akıcı okuma alt boyutunda %45 oranında olumlu görüş beyan edilirken, söz varlığı alt boyutuna ilişkin olumlu görüş oranı %35 ile daha sınırlı kaldığı anlaşılmaktadır.

Aşağıda bu konuda görüş belirten öğrencilerin görüşlerine bazı örnekler verilmiştir:
D7: *Açık uçlu soruları daha dikkatli okuyorum iyi anlamak için bu da benim okuduğumu anlama düzeyimi geliştirdi.*

D10: *Soruları tamamlarken kelime buluyorum. Bu da söz varlığımı geliştiriyor.*

D13: *Açık uçlu sorular söz varlığımı geliştirdi diyebilirim. Tüm bu süreçte bunu anladım.*

D16: *Söz varlığımı geliştirdi söz varlığım gelişince de artık daha hızlı okuyabiliyorum.*

D17: *Açık uçlu sorular daha fazla düşünmemi sağlıyor. Düşünürken de aklıma kullanmadığım sözcükler de geliyor.*

Araştırmanın nitel aşamasında elde öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler, deney grubu öğrencilerinin açık uçlu sorularla yürütülen öğrenme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin farkındalıklarında ve algılarında anlamlı değişimler yaşandığını ortaya koymuştur. Uygulama öncesinde yalnızca %40 oranında öğrenci açık uçlu soruların ne olduğunu bildiğini belirtirken, bu oran uygulama sonrasında %90'a yükselmiştir. Benzer biçimde, dersin işlenişinde açık uçlu soruların kullanılmasına yönelik olumlu görüş bildirenlerin oranı %20'den %70'e, ölçme-değerlendirme süreçlerinde kullanılmasına dair destek ise %25'ten %80'e çıktığı belirlenmiştir. Uygulamanın faydalılığına ilişkin görüş bildirenlerin oranı da %35'ten %75'e yükselmiştir. Ancak öğrencilerin %60'ı açık uçlu soruları hâlâ “zor” olarak nitelendirmiş; bu algı uygulama sonrasında da değişmemiştir. Açık uçlu soruların etkilerine ilişkin öğrenci yorumları, bu tür soruların en çok okuduğunu anlama becerisine katkı sağladığını (%60), ardından akıcı okuma (%45) ve söz varlığı (%35) becerilerine etkide bulunduğunu göstermektedir. Öğrenciler açık uçlu soruların zihinsel çaba gerektirdiğini, farklı düşünme biçimlerini teşvik ettiğini ve yaratıcı düşünmeyi geliştirdiğini ifade

etmişlerdir. Bununla birlikte bazı öğrenciler, bu uygulamaların zaman alıcı olması, yazılı anlatım zorunluluğu ve zihinsel yorgunluk yaratması nedeniyle süreci zorlayıcı bulduklarını da dile getirmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen hem nicel hem nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde, açık uçlu sorularla gerçekleştirilen deneysel sürecin öğrencilerin dil becerileri üzerinde çok yönlü ve anlamlı etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Hem nicel analizlerden hem de öğrencilerin görüşlerinden elde edilen veriler, bu deneysel müdahalenin özellikle öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde güçlü bir gelişim sağladığını göstermektedir. Öğrencilerin metni analiz etme, çıkarımda bulunma ve fikir üretme gibi üst düzey bilişsel süreçleri etkin biçimde kullanmalarına olanak tanıyan açık uçlu soruların, ezbere dayalı öğrenme anlayışının ötesine geçilmesine katkı sunduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin görüşleri de bu gelişimi desteklemekte; öğrenciler, bu sorular sayesinde düşünme becerilerinin geliştiğini, kelime hazinelerinin zenginleştiğini ve metinle daha derinlikli ilişkiler kurabildiklerini şeklinde ifadeler içermektedir. Okuduğunu anlama becerisinde %60 oranında olumlu görüş bildirilmesi, söz varlığı (%35) ve akıcı okuma (%45) gibi alt becerilerde ise daha sınırlı farkındalık oluşması, öğrencilerin en çok metin bütünlüğünü kurma ve anlamlandırma alanında kazanım elde ettiğini göstermektedir. Aynı zamanda öğrencilerin açık uçlu soruların tanımı, işlevi ve kullanımı konusundaki algılarında da belirgin bir dönüşüm yaşandığı anlaşılmaktadır. Deneysel işlem öncesinde açık uçlu sorulara karşı mesafeli olan öğrenciler, uygulama sonunda bu soruların dersin işlenişi ve ölçme değerlendirme sürecine katkı sağladığını kabul etmiş, faydalı olduğunu ifade etmiş ve daha sık kullanılmasını talep etmiştir. Ancak dikkat çeken bir diğer bulgu ise öğrencilerin %60'ının uygulama öncesinde olduğu gibi sonrasında da bu tür soruları zor olarak değerlendirmesi ve görüşlerinde bir farklılaşma olmadığının belirlenmesidir.

4.2. Tartışma

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular bütüncül bir şekilde ele alındığında deneysel süreç deney grubunda yer alan öğrencilerin açık uçlu sorularla desteklenen öğretim süreci sonunda okuduğunu anlamının alt boyutları olan anlama, söz varlığı ve akıcı okuma becerilerinde anlamlı gelişmeler gösterdiğini ortaya koymuştur. Deney grubunun son test puanları hem kendi ön test puanlarına göre hem de kontrol grubunun son test puanlarına göre istatistiksel olarak daha yüksek bulunmuştur. Bu durum uygulamanın öğrenci performansı üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Nitel bulgular ise bu nicel verilerle

örtüşmekte ve birbirini desteklemektedir. Deney grubundaki öğrenciler deneysel işlem öncesi ve sonrası yapılan görüşmeler sonucunda açık uçlu soruları daha fazla tanımlamış öğrencilerin büyük çoğunluğu açık uçlu soruların düşünmeyi teşvik ettiğini, yaratıcı ifade gücünü geliştirdiğini, anlamayı derinleştirdiğini ve kelime dağarcıklarını zenginleştirdiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri, açık uçlu soruların sadece bilişsel değil aynı zamanda duyuşsal ve dilsel gelişimi de desteklediğine işaret etmektedir. Açık uçlu sorular, öğrencilerin okuduğunu anlama, söz varlığı ve akıcı okuma becerilerini anlamlı ve olumlu yönde etkilemektedir. Bu etki hem ölçümsel verilerle hem de öğrenci görüşleriyle desteklenmektedir.

Türkçe dersinde açık uçlu sorular, öğrencilerin yalnızca bilgiye dayalı ezberlerini değil düşünsel üretimlerini, yorum gücünü ve dilsel ifade becerilerini ortaya koymalarını gerektirdiği için pedagojik açıdan oldukça işlevseldir. Ancak bu işlevsellik beraberinde bazı zorlukları da getirmektedir. Özellikle kelime dağarcığı sınırlı olan öğrenciler için açık uçlu sorulara anlamlı ve yapısal yanıtlar üretmek zorlayıcı olabilmektedir. Ayrıca çoktan seçmeli testlerle ölçülmeye alışmış olan öğrenciler, bu tür sorular karşısında neyin beklediğini kestirmekte güçlük çekebilmekte ve cevabın “tek doğrusu” olmaması durumu kaygı düzeyini artırabilmektedir. Öğretmenler açısından da açık uçlu soruların hazırlanması, puanlanması ve geri bildirim süreçleri daha fazla zaman ve uzmanlık gerektirmektedir. Nitekim bu araştırmanın nitel bulguları da bu durumu desteklemektedir. Öğrencilerin önemli bir kısmı, açık uçlu soruların düşünmeye ve ifadeye katkı sağladığını kabul etmekle birlikte deneysel işlem sonrasında da bu soru türlerinin zorluk düzeyi hakkında önceki görüşlerini büyük ölçüde korumuşlardır. Yani öğrenciler, açık uçlu soruların faydalı olduğunu belirtmiş; ancak zorluğunu azaltıcı bir kolaylaşma yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, açık uçlu soruların Türkçe dersindeki uygulamasında yapılandırılmış öğretim desteğine duyulan ihtiyacı da ortaya koymaktadır. Buna rağmen bu tür soruların öğrencinin metinle etkileşimini derinleştirmesi, sözcük seçme ve anlam kurma becerilerini geliştirmesi açısından vazgeçilmez bir strateji olduğu alan yazını tarafından da desteklenmektedir (Brookhart, 2010; Silalahi vd., 2022). Bu çerçevede Türkçe öğretiminde açık uçlu soruların sistematik kullanımı zorlukların farkında olarak yapılandırılmış destekleyici öğretim stratejileriyle bütünleştirildiğinde öğrencilerin üst düzey düşünme ve ifade becerilerinin gelişimine anlamlı katkılar sunabileceği söylenebilir. Bloom’un bilişsel taksonomisine göre öğretim hedefleri altı düzeyde yapılandırılmıştır: bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme (Anderson ve Krathwohl, 2001; Bloom, Engelhart, Furst, Hill ve Krathwohl,

1956). Açık uçlu sorular bu taksonomide özellikle analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerine hitap etmektedir. Açık uçlu sorularda öğrencinin yalnızca bilgiyi hatırlaması değil o bilgiyi yapılandırması, gerekçelendirmesi ve yeni bağlamlara uygulaması beklenmektedir (Brookhart, 2010).

Araştırma sonuçları, açık uçlu soruların Türkçe dersinde yalnızca bir ölçme aracı değil aynı zamanda öğrenmeyi derinleştiren etkili bir öğretim stratejisi olarak da işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Bu sonuç, açık uçlu soruların bilişsel süreçleri harekete geçirme gücüne işaret etmekte ve bu soruların öğretim sürecinde daha merkezî bir konumda değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Nitekim 2023 yılında MEB tarafından tanıtılan Maarif Modeli, öğrencilerin yalnızca akademik bilgilerle değil aynı zamanda değer temelli, beceri odaklı ve üretken düşünme yeterlikleriyle donatılmasını öngören yeni bir model sunmaktadır. Model, bireysel farklılıklara duyarlı, anlam merkezli, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi önceleyen öğretim süreçlerini esas alarak öğrenciyi öğrenme sürecinin aktif öznesi hâline getirmeyi amaçlamaktadır. Bu çerçevede, açık uçlu sorular Maarif Modeli'nin öngördüğü pedagojik dönüşümle güçlü bir biçimde örtüştüğü söylenebilir. Maarif Modelinin temel bileşenlerinden biri olan “anlam oluşturma” süreci, öğrencinin aktif katılımı ve üretkenliği ile inşa edilir. Açık uçlu sorular, bu süreci destekleyerek öğrencinin bilgiyle yüzeysel bir etkileşimden çıkarak, içerikle bütünsel ve eleştirel bir ilişki kurmasını sağladığı söylenebilir.

Bu araştırmanın bulguları, açık uçlu sorular yoluyla gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarının, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde hem istatistiksel hem de pedagojik açıdan anlamlı ve olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Deney grubundaki öğrencilerin ön test - son test puanları karşılaştırıldığında son test lehine anlamlı bir artış tespit edilmiş ayrıca bu grubun son test puanları kontrol grubuna kıyasla da istatistiksel olarak daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu açık uçlu soruların öğrencilerin yalnızca bilgi hatırlama düzeyinde değil metni yorumlama, çıkarım yapma, bağlantı kurma ve eleştirel değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilerini harekete geçirdiğini ortaya koymaktadır. Cumhuriyet (2018) öğrencilerin açık uçlu ve sorgulayıcı sorular aracılığıyla düşünme derinliği kazandığını, problemlere farklı bakış açıları geliştirdiklerini ve kendi öğrenmelerinden daha fazla sorumlu hâle geldiklerini belirtmiştir. Baştuğ ve Kaman (2013) tarafından yürütülen nörolojik etki temelli araştırma da yapılandırılmış uygulamaların öğrencilerin okuma ritmini ve anlama becerisini olumlu yönde etkilediğini rapor etmiştir. Karadoğan (2020), etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okuduğunu anlama becerisi ve

tutuma etkisini araştırdığı yüksek lisans tezinde etkileşimli kitap okuma programı uygulamalarının, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini ve okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini, geliştirdiğini ve desteklediğini tespit etmiştir. Andini vd., (2024), açık uçlu soruların öğrencilerin yalnızca cevap bulmalarını değil metinleri çözümleyip anlam üretmelerini sağladığını vurgulamıştır. Açık uçlu sorular, öğrencilerin metne yüzeysel değil derinlemesine yaklaşmalarını gerektirir. Metinden çıkarım yapma, çoklu bakış açılarını değerlendirme ve metinler arası bağlantı kurma gibi süreçleri içeren bu sorular, özellikle analiz ve değerlendirme düzeylerinde yoğunlaşan üst düzey bilişsel işlemleri desteklemektedir. Nitel veriler de bu sonuçları desteklemektedir. Öğrencilerin %60'ı açık uçlu soruların okuduğunu anlama becerilerine katkı sağladığını belirtmiştir. Katılımcılar, bu tür soruların metne dikkatli yaklaşmayı, anlamı daha iyi kavramayı ve ifade becerilerini geliştirmeyi teşvik ettiğini ifade etmiştir. Bu bulgular, Tegmark, Alatalo, Vinterek ve Winberg (2022) ile Silalahi vd. (2022) araştırmalarıyla örtüşmektedir; her iki çalışmada da öğrencilerin ezberlenmiş bilgileri ölçen sorular yerine düşünmeye ve kendini ifade etmeye olanak tanıyan sorularla daha motive oldukları belirtilmiştir. Suggate, Schaughency, McAnally ve Reese (2018), erken yaşlarda gelişen anlatı ve dilsel anlama becerilerinin çocukların ileriki yıllardaki okuma başarıları üzerinde kalıcı etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda, araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlar, okuduğunu anlama gelişiminin uzun vadeli akademik başarı ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Türkiye'de öğrencilerin okuma becerilerine yönelik performansları da bu araştırmanın önemini destekler niteliktedir. PIRLS (2021) ve PISA (MEB, 2015; 2019b; 2022) verilerine göre Türkiye'de öğrencilerin büyük çoğunluğu hâlâ temel düzey düşünme becerilerinde yoğunlaşmaktadır. Bu durum, öğrencilerin üst düzey okuma ve anlama becerilerinde yetersizlik yaşadığını ve geleneksel öğretim yöntemlerinin bu eksikliği gideremediğini göstermektedir. Örneğin PIRLS (2021) sonuçlarına göre Türkiye beşinci sınıf öğrencileri bakımından okuma başarısında 496 puanla PIRLS ortalamasının (500) altında kalmıştır. Bu durum uluslararası ortalamanın altında kaldığını göstermektedir. Öte yandan sınıf içinde yaygın olarak kullanılan ölçme araçlarının büyük bir kısmı çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Brill ve Yarden (2003), Türkben ve Temizyürek (2017) ve Karatay ve Dilekçi (2019) gibi araştırmalar, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bilgi düzeyinde sorulara odaklandığını ve analiz, sentez gibi üst düzey bilişsel süreçleri yeterince kullanmadıklarını ortaya koymuştur. Bu durum, öğrencilerin eleştirel düşünme, metinler arası ilişki kurma gibi becerilerinin gelişimini engellemektedir. Bu araştırmada uygulanan açık uçlu sorulara dayalı ölçme ve değerlendirme uygulamaları, yalnızca öğrencilerin başarı düzeylerini artırmakla

kalmamış aynı zamanda üst düzey okuma becerilerini, dilsel ifadenin yapılandırılmasını ve anlam üretimini destekleyen etkili bir öğretim stratejisi olarak öne çıkmıştır. Bu uygulama, öğrencilerin metinle yüzeysel değil derinlemesine etkileşim kurmasını sağlamış; böylece anlama, söz varlığı ve akıcı okuma becerilerinin gelişmesinin yanı sıra analiz, sentez ve değerlendirme gibi bilişsel becerilerin gelişimine de katkı sunmuştur.

Bu araştırmanın bulguları, açık uçlu sorulara dayalı öğretim süreçlerinin öğrencilerin söz varlığı gelişimini destekleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin son test puanları, hem ön test puanlarına hem de kontrol grubunun son test puanlarına kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, açık uçlu soruların öğrencileri daha fazla kelime üretmeye, daha çeşitli ifadeler kullanmaya ve düşüncelerini yazılı olarak daha ayrıntılı biçimde yapılandırmaya yönlendirdiğini göstermektedir. Nitel veriler de bu sonuçları desteklemektedir: Öğrenciler, açık uçlu sorular sayesinde yeni kelimeler keşfettiklerini ve bu kelimeleri bağlam içinde kullanma konusunda daha istekli olduklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular, Tağa'nın (2018) yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretimine ilişkin çalışmasında; Demir ve Pilav (2023) ve Yardım'ın (2021) okuma çemberi tekniğinin söz varlığına etkisine ilişkin ortaya koyduğu sonuçlarla örtüşmektedir. Aynı şekilde Kapar Kıvanç'ın (2008) yaratıcı yazma tekniklerine dayalı araştırması da yaratıcı yazma faaliyetlerinin öğrencilerin söz varlığı üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu belirlemiştir. Benzer biçimde Günaydın ve Arıcı'nın (2020) etkileşimli okuma uygulamaları ile Magableh ve Abdullah (2020) ve Zhou (2024) farklılaştırılmış öğretim stratejileri üzerine yaptığı çalışmalar, kelime gelişiminin ancak bağlamsallaştırılmış, anlam temelli ve öğrenci merkezli öğretim süreçleriyle mümkün olabileceğini vurgulamaktadır. Yine Achmad, Rachman, Aras ve Amran (2024) çalışmaları da bulguları desteklemektedir. Bununla birlikte nitel verilerde yalnızca sınırlı sayıda öğrencinin (%35) açık uçlu soruların söz varlığına katkısını doğrudan fark ettiğini belirtmesi dikkat çekicidir. Bu durum, öğrencilerin dilsel gelişimlerini fark etme düzeylerinin düşük olabileceğini ve kelime gelişiminin yalnızca maruz kalmaya değil farkındalık temelli öğretim süreçlerine dayalı olarak yapılandırılması gerektiğini göstermektedir. Nitekim Andini, Muhacir ve Syarifuddin'in (2024) araştırmasında da öğrencilerin açık uçlu sorular karşısında sözcük dağarcığı yetersizliği nedeniyle zorlandıkları rapor edilmiştir. Ayrıca bu durum deneysel işlem sürecinde uygulanan öğretim materyallerinin içeriğiyle de ilgili olabilir. Öte yandan Demir (2010), Yorgancı (2015), Karatay ve Dilekçi (2019) yaptıkları araştırmalar, çoktan seçmeli soru türlerinin üretici dil becerilerini ölçmede sınırlı kaldığını ve öğretmenlerin bu

tür sorulara yönelmesinin ifade çeşitliliğini kısıtladığını ortaya koymuştur. Türkçe öğretiminde ve Türkçe dersiyle ilgili kazanımların ölçülmesinde çoktan seçmeli testler uygun bir ölçme aracı olmadığını ifade etmişlerdir. Açık uçlu sorular ise öğrencilerin yalnızca hatırlama düzeyinde kalmadan uygun sözcükleri seçerek anlamlı ve yapılandırılmış yanıtlar oluşturmalarını ve dilsel yaratıcılıklarını etkin biçimde kullanmalarını mümkün kılmaktadır. Temel dil becerilerinden söz varlığı ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiye bakıldığında Anderson ve Freebody (1981), Stahl Steven ve Nagy William (2007) ile tarafından ortaya konulan üç temel varsayım söz varlığı ile okuduğunu anlama ilişkisinin anlaşılmasına katkı sunmaktadır:

- (1) Söz varlığı ile okuduğunu anlama arasında doğrudan bir ilişki vardır.
- (2) kelimeye dair bilgi, onun işaret ettiği kavrama dair bilgi üzerinden anlama katkı sunar.
- (3) her iki beceri, aynı üst düzey bilişsel sistemlerden etkilendiği için birbiriyle ilişkili görünür.

Bu açıklamalar göstermektedir ki söz varlığı ile okuduğunu anlama arasında gerek doğrudan gerek dolaylı yollardan anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Dolayısıyla söz varlığının geliştirilmesi sadece kelime öğrenimini değil metni anlama, yorumlama ve çıkarım yapma gibi üst düzey okuma becerilerinin gelişimini de desteklemektedir. Araştırma sonuçları bu bakımdan açık uçlu soruların Bloom'un bilişsel taksonomisindeki yeri ile dil becerilerinin çok boyutlu yapısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymakta ve bu ilişkiye yönelik kanıt sunduğu söylenebilir. Sonuç olarak, bu araştırma, açık uçlu soruların söz varlığı gelişimini desteklediğini ortaya koymakta ancak bu katkının öğrenciler tarafından fark edilebilmesi ve sürdürülebilir hâle gelebilmesi için açık uçlu soruların yapılandırılmış kelime öğretim etkinlikleriyle bütünleşik biçimde planlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrencilerin yeni sözcüklerle aktif etkileşim kurmalarını teşvik eden, bağlam zenginliği taşıyan ve yaratıcı dil üretimine fırsat tanıyan öğretim ortamlarının, söz varlığı gelişimini desteklemede kritik bir rol oynadığı sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmanın bulguları, açık uçlu sorulara dayalı yapılandırılmış öğretim süreçlerinin öğrencilerin akıcı okuma becerilerinde anlamlı gelişmeler sağladığını göstermektedir. Deney grubundaki öğrencilerin son test puanları hem kendi ön test puanlarına göre hem de kontrol grubunun son test puanlarına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir. Bu sonuçlar açık uçlu soruların öğrencilerin metne daha dikkatli, tempolu ve anlam bütünlüğü içerisinde yaklaşımlarına katkı sağladığını göstermektedir. Nitel veriler de bu bulguları

desteklemektedir. Öğrenciler, açık uçlu sorularla çalışmanın dikkatli okuma alışkanlığı kazandırdığını ve sözcük dağarcığı geliştikçe daha hızlı ve anlamlı okumaya yöneldiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgular, yapılandırılmış okuma stratejilerinin etkisini ortaya koyan Akyol ve Baştuğ (2015), Demir ve Pilav (2023) ve Akyol ve Kodan'ın (2016) çalışmalarını destekler niteliktedir. Her iki çalışma da sistematik okuma uygulamalarının hem akıcılığı hem de metin anlama düzeyini artırdığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Baştuğ ve Kaman (2013) tarafından yürütülen nörolojik etki temelli araştırma da yapılandırılmış uygulamaların öğrencilerin okuma ritmini ve anlama becerisini olumlu yönde etkilediğini rapor etmiştir. Bu veriler, açık uçlu soruların da benzer işlevleri yerine getirebildiğini ve öğrencilerin bilişsel işleme süreçlerine katkı sağladığını göstermektedir. Akıcı okuma yalnızca hızlı okuma değil aynı zamanda tonlama, vurgu, ritim ve anlam bütünlüğüyle gerçekleştirilen bilinçli bir süreçtir. Açık uçlu sorular, öğrencileri metni yüzeysel olarak geçmek yerine anlamı inşa edecek biçimde tekrar düşünmeye ve okumaya teşvik eder. Bu durum, bilişsel yükün artmasıyla birlikte metnin daha iyi kavranmasına ve ifadeye dönüştürülmesine olanak tanır. Silalahi vd. (2022) çalışması, açık uçlu sorular gibi üst düzey düşünmeyi gerektiren uygulamaların, öğrencilerin okuma farkındalığını ve hızını geliştirdiğini göstermiştir. Öte yandan bazı öğrencilerin açık uçlu sorulara dayalı uygulamalarda zorlandıkları görülmüştür. Bu zorluklar özellikle kelime dağarcığı yetersizliğine bağlı olarak akıcılığın sekteye uğramasıyla ilişkilidir (Andini vd., 2024). Bu durum öğrencinin ifade üretiminde zorlanması ile doğrudan bağlantılı olup açık uçlu soruların beraberinde gelen dilsel üretim yükünü de göz önünde bulundurmaya gerektirir. Türkiye bağlamında sınav odaklı çoktan seçmeli soruların yaygın kullanımı (PISA, LGS vb.) öğrencilerin yüzeysel okuma alışkanlıklarını pekiştirmekte okuma ritmini ve anlam bütünlüğünü destekleyen stratejilerin önünü tıkamaktadır (MEB, 2015; 2019a; 2022). Winberg ve arkadaşlarının (2022) bulguları da bu değerlendirmeyi desteklemekte; öğrencilerin anlam merkezli ve katılımcı okuma görevleri karşısında daha yüksek motivasyon geliştirdiklerini göstermektedir. Sonuç olarak açık uçlu sorulara dayalı öğretim stratejileri öğrencilerin metinle kurdukları ilişkiyi derinleştirmekte okuma ritimlerini düzenlemekte ve anlam merkezli akıcı okuma davranışını desteklemektedir. Ancak bu gelişimin sürdürülebilirliği için öğretim süreçlerinde açık uçlu soruların yanı sıra bilişsel yükü dengeleyici destekleyici stratejilerin (örneğin sesli okuma, metin öncesi hazırlık çalışmaları, görsel-işitsel destekler) bütüncül biçimde entegre edilmesi gerekmektedir.

2023 yılında Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından duyurulan Maarif Modeli anlam inşasına dayalı bir öğretim anlayışını temel alır (MEB, 2024). Bu modelde üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi, disiplinlerarası bakış açısının kazandırılması ve öğrenci merkezli öğrenme süreçlerinin yaygınlaştırılması amaçlanmaktadır. Açık uçlu sorular bu modelin temelini oluşturan "derin öğrenme", "anlamlandırma" ve "üretkenlik" ilkeleriyle doğrudan örtüşmektedir. Çünkü açık uçlu sorular; ezberci yaklaşımdan uzak, öğrenciyi merkeze alan, yaratıcı düşünmeye ve eleştirel sorgulamaya yönlendiren bir öğrenme ortamı sağlar. Maarif Modeli'nin uygulanabilirliğini artırmak ve öğretmen yeterliklerini güçlendirmek adına açık uçlu soruların geliştirilmesi ve değerlendirilmesi süreçlerine özel önem verilmesi gerekmektedir. PISA değerlendirmeleri öğrencilerin yalnızca bilgi düzeylerini değil bu bilgileri günlük yaşamla ilişkili durumlarda nasıl kullandıklarını da ölçmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda kullanılan açık uçlu sorular, öğrencilerin eleştirel düşünme, çıkarım yapma, metinler arası bağlantı kurma ve yazılı ifade gibi üst düzey becerilerini değerlendirmek açısından son derece işlevseldir (OECD, 2019). Ancak Türkiye, PISA sonuçlarında özellikle okuma becerileri alanında OECD ortalamasının altında kalmakta bu başarısızlığın büyük oranda açık uçlu sorulara verilen yanıtlarda yoğunlaştığı görülmektedir (MEB, 2019b; 2022). Bu durum, Türkçe derslerinde çoktan seçmeli test türlerinin ağırlıkta olduğunu öğrencilerin düşüncelerini yapılandırma, yazılı olarak ifade etme ve metne derinlemesine yaklaşma konusunda yeterince gelişemediklerini ortaya koymaktadır (Karatay ve Dilekçi, 2019). Oysa Türkçe dersi, yalnızca okuma değil aynı zamanda yazma, konuşma ve dinleme gibi temel dil becerilerini bütüncül şekilde işleyen; anlam kurma, çıkarım yapma ve üretken düşünme gibi süreçleri de kapsayan çok boyutlu bir yapıya sahiptir (Akyol ve Baştuğ, 2015). Bu doğrultuda, açık uçlu sorular yalnızca ölçme aracı değil aynı zamanda söz varlığını zenginleştirme, okuduğunu anlama derinliğini artırma ve akıcı okuma alışkanlığı kazandırma açısından da güçlü bir öğretim aracıdır (Brookhart, 2010; Silalahi vd., 2022). Dolayısıyla, PISA'nın ölçmeyi hedeflediği anlamda üst düzey düşünme ve dil becerilerinin gelişimi için Türkçe dersi kapsamında açık uçlu soruların sistematik biçimde entegre edilmesi ve öğretmen yeterliklerinin bu yönde geliştirilmesi gerekmektedir.

Açık uçlu sorulara dayalı uygulamaların öğrencilerin temel dil becerilerine yönelik tutum ve algılarını genel olarak olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bu çalışma, açık uçlu soruların Bloom'un bilişsel taksonomisindeki üst düzey düşünme düzeyleriyle (analiz, sentez, değerlendirme) örtüşen yapısının, Türkçe dersindeki çok boyutlu dil becerileriyle

güçlü bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma bulguları, açık uçlu soruların yalnızca ölçme ve değerlendirme aracı olarak değil aynı zamanda öğretim süreçlerinde de dönüştürücü bir işlev üstlenebileceğini göstermektedir. Okuduğunu anlama, söz varlığı ve akıcı okuma becerilerinde gözlemlenen anlamlı gelişmeler, bu soru türlerinin öğrencilerin üst düzey bilişsel yetilerini etkin biçimde harekete geçirdiğini kanıtlamaktadır. Nitel bulgular da nicel verileri desteklemekte öğrencilerin açık uçlu soruların öğrenmeyi derinleştirdiğine, düşünme becerilerini geliştirdiğine ve dilsel üretkenliği artırdığına inandıklarını göstermektedir. Bununla birlikte öğrencilerin bu soruların zorluk düzeyine dair algılarında belirgin bir değişim gözlenmemiştir; bu durum da açık uçlu soruların bilişsel çaba gerektiren yapısını koruduğunu ortaya koymaktadır. Genel olarak çalışma, açık uçlu soruların Maarif Modeli ve PISA gibi ulusal ve uluslararası ölçme değerlendirme yaklaşımlarıyla uyumlu olduğunu vurgulamakta Türkçe öğretiminde bu soru türlerinin sistematik ve yapılandırılmış biçimde uygulanmasının, öğrencilerin başarı düzeyini ve dil yeterliklerini anlamlı ölçüde geliştirebileceğini göstermektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.Sonuç

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular hem kendi içerisinde hem de alan yazınıyla derinlemesine tartışılarak elde edilen hem nicel hem de nitel sonuçlar bütüncül bir şekilde yorumlanmıştır. Bu çerçevede Türkçe dersinde açık uçlu sorularla desteklenen öğretim uygulamalarının öğrencilerin dil becerileri üzerindeki etkileri analiz edilmiş; alan yazınıyla tutarlı ya da ondan ayrıışan yönler açıklanmış ve bu farklılıkların nedenlerine dair yorumlara yer verilmiştir. Böylelikle araştırmanın sonuçları, hem elde edilen sayısal veriler ışığında hem de öğrencilerin deneyimsel ve algısal geri bildirimleri bağlamında değerlendirilmiştir.

Bu araştırmanın amacı Türkçe dersinde açık uçlu sorular kullanılarak gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama (anlama, söz varlığı ve akıcı okuma) becerileri üzerindeki etkilerini hem nicel hem de nitel bulgulara dayanarak ortaya koymaktır. Bulgular, deneysel işlem sonrasında deney grubundaki öğrencilerin üç beceri alanında da anlamlı gelişmeler gösterdiğini ortaya koymuştur. Nicel veriler bu gelişimin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koyarken, nitel veriler ise nicel bulguları desteklemekte ve öğrencilerin sürece dair algılarındaki olumlu dönüşümlerini yansıtmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar aşağıda maddeler hâlinde sunulmuştur.

- Açık uçlu sorularla gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme etkinlikleri süreci öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde anlamlı ve olumlu yönde gelişme sağlamıştır.
- Açık uçlu sorularla gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme etkinlikleri süreci öğrencilerin anlama alt boyutunda anlamlı ve olumlu yönde gelişme sağlamıştır.
- Açık uçlu sorularla gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme etkinlikleri süreci öğrencilerin söz varlığı alt boyutunda anlamlı ve olumlu katkı sunduğu belirlenmiştir.

- Açık uçlu sorularla gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme etkinlikleri süreci öğrencilerin akıcı okuma becerileri alt boyutunda anlamlı ve olumlu yönde gelişme sağlamıştır.
- Deneysel işlem öncesinde açık uçlu soruları bilmeyen öğrenci oranı yüksekken deneysel işlem sonrasında çoğu öğrenci bu soru türünü tanıyıp tanımlayabilir hâle gelmiştir.
- Öğrencilerin, açık uçlu soruların hem öğrenme hem de ölçme-değerlendirme süreçlerindeki işlevine ve kullanılmasına dair fikirleri deneysel süreçte olumlu yönde değiştiği belirlenmiştir.
- Açık uçlu soruların “faydalı” olduğuna inanan öğrenci oranı %35’ten %75’e yükselmiştir. “Faydalı değildir” diyenlerin oranı %35’ten %10’a, “Fikrim yok” diyenlerin oranı ise %30’dan %15’e düşmüştür. Bu değişim, öğrencilerin açık uçlu sorulara ilişkin olumlu tutum geliştirdiğini ve bu tutumun doğrudan deneyimle güçlendiğini göstermektedir.
- Öğrencilerin açık uçlu soruların zorluk düzeyine dair algılarında anlamlı bir değişim gözlenmemiştir. Bu, bu soru türünün bilişsel çaba gerektirdiğine dair algının devam ettiğini göstermektedir.
- Türkçe dersinde açık uçlu sorular yoluyla gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin deney grubu öğrencilerinin genel başarı düzeylerini kontrol grubundaki öğrencilere göre artırmada etkilidir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Millî Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler

- Açık uçlu soruların nasıl hazırlanacağı ve sürecin nasıl ilerlemesi gerektiği ile ilgili eğitimler sıklaştırılabilir. Süreç, eylem araştırması şeklinde döngüler hâlinde ilerleyebilir.
- Açık uçlu soruların güvenilirlik ve geçerliğini artırmak için yapılması gerekenlerle ilgili kapsamlı bir çalışma yapılabilir. Puanlama hatalarını en aza indirmek için dereceli puanlama anahtarının nasıl hazırlanacağı ve nasıl etkin kullanılacağı ile ilgili eğitimler sıklaştırılabilir.
- Puanlama hatalarını en aza indirmek için puanlayıcı eğitimleri verilebilir.

- Eğitim paydaşlarına açık uçlu sorularla ilgili bilgilendirmeler vb. yapıldıktan sonra geri dönüt alınabilir. Süreç takip edilebilir. Süreç eylem araştırması şeklinde döngüler hâlinde ilerleyebilir.

5.2.2. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Açık uçlu soruları ders içinde ya da sınavlarda kullanmadan önce ne olduğu ve hangi amaçla kullanıldığı bilgisi öğrenciler ve velilerle paylaşılabilir, öğrencilerin açık uçlu soru türüne ılımlı bakmaları sağlanabilir.
- Öğrencilerin açık uçlu soruların kullanılmasına yönelik en temel kaygılarının puanlamanın güvenilirliğine ilişkin kaygıları olduğu görülmektedir. Bu konuda öğrencilerin ve velilerin kaygılarını en aza indirmek için detaylı bilgi verilebilir.
- Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesi için belirli dönemlerde ya da sınavlarda değil hem süreç temelli ölçmede hem de sonuç temelli ölçmede açık uçlu sorular kullanılabilir.
- Açık uçlu sorular kullanılmadan önce ölçme ve değerlendirme uzmanlarından hazırlanan sorunun ve dereceli puanlama anahtarının geçerliği ve güvenilirliği için teyit alınabilir.

5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışmada sadece Türkçe dersinde açık uçlu soru türünün kullanımının okuduğunu anlama başarısına etkisi araştırılmıştır. Diğer kademeler ve branşlarda da açık uçlu soru türünün eğitim-öğretimde kullanımının etkileri araştırılabilir.
- Yurtdışında açık uçlu soru kullanımıyla ilgili araştırma yapılabilir.
- Açık uçlu soru türü süreç ve sonuç temelli ölçmede nasıl kullanılırsa daha etkili ve verimli olur bununla ilgili araştırma yapılabilir.
- Sahadaki öğretmenlere eğitim vermeye yönelik ölçme değerlendirmenin öneminden başlayıp açık uçlu soru hazırlama, açık uçlu soru türleri, dereceli puanlama anahtarları vb. gibi tüm süreci içeren projeler yazılabilir.

KAYNAKÇA

- Achmad, W. K. S., Rachman, S. A., Aras, L., & Amran, M. (2024). Differentiated instruction in reading in elementary schools: a systematic review. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 13(3), 1997-2005.
- Afflerbach, P., Pearson, P. D. & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373. <http://doi:10.1598/rt.61.5.1>
- Akay, A. A. (2004). *İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin matematik problemlerini çözme başarısına etkisi*. (Tez No. 148804) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akpınar E., & Ergin, Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmenlerinin yazılı sınav maddelerinin değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 35(172), 225-231.
- Aktaş, E. (2017). Öğretmen adaylarının farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerilerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(25), 99-118. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12274>
- Aktaş, E. (2022). 2018-2021 LGS Türkçe sorularının PISA okuma yeterlik düzeylerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 11(1), 258-276.
- Akyol, M., & Baştuğ, M. (2015). Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 125-142.
- Akyol, H., & Kodan, H. (2016). Okuma güçlüğünün giderilmesine yönelik bir uygulama: Akıcı okuma stratejilerinin kullanımı. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 35(2), 7-21.
- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (18. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Al-Smadi, Wesiak, G; M., Guetl, C., & Holzinger, A. (2012). Assessment for/as learning: integrated automatic assessment in complex learning for self-directed learning. *In Proceedings of The 2012 Sixth International Conference on Complex, Intelligent, and Software Intensive Systems, (Cisis 2012)*, Jul 4-6 2012, pp. 929-934. Ieee Computer Society.

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Anderson, R. C., & Freebody, P. (1981). Kelime bilgisi. *Anlama ve öğretim: Araştırma incelemeleri*, 77-117.
- Andini, F., Muhajir, M., & Syarifuddin, S. (2024). the use of open-ended questioning techniques in improving students' reading comprehension. *Karya Ilmiah Mahasiswa (KIMA)*, 3(1), 118-124.
- Arter, J., & McTighe, J. (2000). *Scoring rubrics in the classroom: Using performance criteria for assessing and improving student performance*. Corwin.
- Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi*. (Tez No. 290644) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Babayiğit, S., Roulstone, S., & Wren, Y. (2021). Linguistic comprehension and narrative skills predict reading ability: A 9-year longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 148-168.
- Baştuğ, M., & Kaman, Ş. (2013). Nörolojik etki yönteminin öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 291-309.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., & Bıçak, B. (2006). *Geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bay, D. N., & Alisinanoğlu, F. (2012). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerine uygulanan soru sorma becerisi öğretim programının öğretmenlerin sorularının bilişsel taksonomisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 80-93. <https://doi.org/10.17860/efd.56702>
- Bencan, A. (2015). *Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecinde kullandıkları soruların incelenmesi: Bir durum çalışması*. (Tez No. 381200) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bennett, R. E., Ward, W. C., Rock, D. A., & LaHart, C. (1990). Toward a framework for constructed-response items. *ETS Research Report Series*, 1990(1), i-35.
- Berberoğlu, G. (2006). *Sınıf içi ölçme değerlendirme teknikleri*. Morpa Kültür Yayınları.
- Best, J. W., & Kahn, J.V. (2006). *Research in education* (10th edition). Pearson Education Inc.

- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. David McKay.
- Bourdeaud'hui, H., Aesaert, K., & Van Braak, J. (2021). Exploring the validity of a comprehensive listening test to identify differences in primary school students' listening skills. *Language Assessment Quarterly*, 18(3), 228–252.
- Brookhards, S. (2014). *How to design questions and tasks to assess Student thinking*. ASCD.
- Brookhart, SM (2010). *Sınıfınızda üst düzey düşünme becerilerini nasıl değerlendirirsiniz ?* ASCD.
- Brill, G., & Yarden, A. (2003). Learning biology through research papers: A stimulus for question-asking by high school students. *Cell Biology Education*, 2(4), 266-274. <https://doi.org/10.1187/cbe.02-12-0062>
- Burby-Stock, J. A. Shaw, D. G., Laurie, C., & Chissom, B. S. (1996). Rater-agreement indexes for performance assessment. *Educational and Psychological Measurement*, 56(2), 251-262.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Caswell, H. L., & Campbell, D. S. (1935). *Curriculum development*. American Book Company.
- Catts, H. W. (2022). Rethinking How to Promote Reading Comprehension. *American Educator*, 45(4), 26.
- Cheng, L., & Fox, J. (2017). *Assessment in the language classroom*. Palgrave Macmillan.
- Coffman, W. E. (1971). On the reliability of ratings of essay examinations in English. *Research in the Teaching of English*, 5(1), 24-36.
- Cohen. J. R., Swerdlik M. E., & Phillips, S. M. (1996). *Psychological testing and assessment*. (3th Ed.). Mayfield.
- Costa, J., Caldeira, H., Gallastegui, J. R., & Otero, J. (2000). An analysis of question asking on scientific texts explaining natural phenomena. *Journal Of Research In Science Teaching*, 37 (6), 602-614.
- Cotton, K. (1988). Classroom questioning. *Office of Educational Research and Improvement (OERI), North West Regional Educational Laboratory*.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Karma yöntem araştırmaları, tasarımı ve yürütülmesi* (Çev. Ed. Y. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Cumhur, F. (2018). Sorgulayıcı soruların öğrenciler üzerindeki etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(2), 60-80.
- Çakıcı, Y., Ürek, H., & Dinçer, E. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Soru Oluşturma Becerilerinin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 43-68. <https://doi.org/10.17860/efd.22050>
- Çelik Özer, T. (2010). *Çağdaş bir dil ve edebiyat öğretimi program modeli önerisi*. (Tez No. 273241) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çetinkaya, G., & Yolcusoy, Ö. (2020). Okuduğunu anlamayı değerlendirmeye dönük ölçünleştirilmiş görev biçimleri: Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *HAYEF: Journal of Education*, 17(2), 176-198.
- Çeliktürk Sezgin, Z., & Gedikoğlu Özilhan, Y. G. (2019). 1.-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metne dayalı anlama sorularının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 353-367. <https://doi.org/10.16916/aded.530191>
- Çiftçi, Ö. (2017). Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin soru sorma becerileri üzerine bir araştırma. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 19-43.
- Çoban, A. (2012). Temel kavramlar. İçinde (Ed. Gürbüz O.). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s. 3-53) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Danielson, C., & Hansen, P. (2016). *Performance tasks and rubrics for early elementary mathematics* (2 ed.). Routledge.
- Demir, S. C. (2010). 2009 Seviye belirleme sınavı (SBS) Türkçe sorularının öğretim programı açısından değerlendirilmesi. (Tez No. 279761) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, E., & Pilav, S. (2023). Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin okuma tutumlarına ve eleştirel okuma becerisine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(4), 825-838.
- Demirel, İ. F. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde b1 seviyesinde uyarlanmış metinlerin okuduğunu anlama başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi* (6), 7-32.
- Dilidüzgün, S. (2016). *Kuram ve uygulama bağlamında Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dillon, J. T.(1988). The remedial status of student questioning. *Journal of Curriculum Studies*, 20, 197– 210.
- Dochy, F. (2001). A new assessment era: Different needs, new challenges. *Learning and instruction*, 10(1), 11-20.

- Doğan, Y. (2012). *Dinleme eğitimi* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Downing, S. M., & Yudkowsky, R. (2009). *Assessment in health professions education*. Taylor & Francis.
- Duman, M., & Arsal, Z. (2015). Türkçe dersinde bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretiminin etkililiği. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(206), 5-15.
- Durukan, E. (2008). *Türkçe dersi öğretim programının (6-8. sınıflar) hedef ve kazanımları doğrultusunda 7. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarının değerlendirilmesi*. (Tez No. 230852) [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eldeleklioğlu Onuk, D., & Avcı, B. (2021). Okuma becerileri dersi öğretim programının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 343-359. <https://doi.org/10.16916/aded.831766>
- Emiroğlu, S., & Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanlarıyla ilişkisi. *Turkish Studies*. 8(4), 769-782.
- Erdal, N. (2023). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. sınıf Türkçe ders kitabı*. Dörtel Yayıncılık.
- Eyüp, B. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladığı soruların yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 965-982.
- Goodrich, H. (1997). Understanding rubrics: The dictionary may define "rubric," but these models provide more clarity. *Educational Leadership*, 54(4), 14-17.
- Göçer, A. (2005). *İlköğretim 2. kademe Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. (Tez No. 162974) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Göçer, A. (2018). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme* (2. baskı). Pegem Akademi.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Gül Yayınevi
- Gök, B., & Erdoğan, T. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının yeni Türkçe öğretim programındaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma düzeyleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 233-246.
- Grabe, W., & Stoller, F. (2002). *Teaching and researching reading*. Longman.
- Günaydın, Y., & Arıcı, A. F. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkileşimli okumanın konuşma becerisine etkisi. *EKEV Akademi Dergisi* (83), 673-696.
- Güneş, H. (2021). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (11. baskı). Pegem Akademi.

- Gronlund, N. E. (1998). *Assessment of student achievement*. Eric.
- Glden, B. (2021). Etkili bir Türkçe ğretiminin bileşenleri İçinde (Ed. Efecan K.). Türkçe ğrenme ve öğretim yaklaşımları s. 341-37. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing test items to evaluate higher order thinking*. Viacom Company.
- Haladyna, T. M., & Rodriguez, M. C. (2013). *Developing and validating test items*. Routledge.
- Hassani, L., & Maasum, T. N. R. T. M. (2012). A study of students' reading performance in two test formats of summary writing and open-ended questions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 915-923.
- Ivankova, N. V. (2020). *Mixed methods applications in action research*. New York, NY: Guilford Press.
- İpek Akbulut, H., & Çepni, S. (2013). Bir niteye yönelik başarı testi nasıl geliştirilir? İlköğretim 7. Sınıf Kuvvet ve Hareket nitesine Yönelik Bir Çalışma. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 18-44.
- Johnston, J. (2005). *Early explorations in science*. 2'nd edition. Buckingham: Open University Press.
- Kapar Kıvanç, E. B. (2008). *Yaratıcı yazma tekniklerinin ğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarına ve Türkçe dersindeki başarılarına etkisi*. (Tez No. 220360) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karaca, E. (2008). lme ve değerlendirme temel kavramlar. S. Erkan., & M. Gömleksiz (Ed.). *Eğitimde lme ve değerlendirme içinde* (ss. 1-36). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karadağ, A. Ç., & Ceran, D. (2021). Liselere Geçiş Sistemi (LGS) merkezî sınavı Türkçe dersi sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Route Education & Social Science Journal*, 8(2), 157-166.
- Karadoğan, Z. (2020). *Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okuduğunu anlama becerisi ve tutuma etkisi*. (Tez No. 625040) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karakaya, İ. (2022). Açık uçlu soruların hazırlanması, uygulanması ve incelenmesi. İ. Karakaya (Ed.). *Açık uçlu soruların hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi* İçinde (ss. 40-74). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karatay, H. (2018). *Okuma ğretimi: kuram ve uygulama* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Karatay, H., & Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 685-716.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (2016). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi* (9. baskı). Ankara: Engin Yayınevi.
- Kavruk, H., & Çeçen, M. A. (2013). Türkçe dersi yazılı sınav sorularının bilişsel alan basamakları açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 1-9.
- Kır, T., Kırman, E., & Yağız, S. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 7. sınıf Türkçe ders kitabı* (2. baskı). İzmir: Devlet Kitapları.
- Kılınç, Ç. A. (2021). Giriş. İçinde S. A. Altun ve A. Ersoy (Eds.), *Nitel veri analizi* (s. 1-15). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Kriter yayınları.
- Kutluca Canbulat, A. N. (2019). İlkokul Türkçe programının değerlendirilmesi ve diğer derslerle ilişkisinin incelenmesi. İçinde (ed. Mehmet Canbulat) *Türkçe Eğitimi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık
- Kızgın, A., & Baştuğ, M. (2020). Okuma Motivasyonu ve Okuduğunu Anlama Becerisinin Akademik Başarıyı Yordama Düzeyi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 601-612. <https://doi.org/10.31464/jlere.767022>
- Landis, J. R., & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33,159-174.
- Lane, S., Raymond, M. R., & Haladyna, T. M. (2016). *Handbook of test development*. Routledge.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575.
- Livingston, S. A. (2009). *Constructed-response test questions: Why we use them; How we score them*. R&D Connections. 11. Educational Testing Service.
- Mcmillan, J. (2015). *Sınıf içi değerlendirme* (Çev. A. Arı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Maden, S. (2017). 1938 ile 1957 yılları arasında Türkçe Öğretimi İçinde (ed. Abdurrahman Güzel) *Başlangıçtan günümüze Türkçenin Eğitim- Öğretim Tarihi araştırmaları* (s. 384- 411) Ankara: Akçağ Yayınları.
- Magableh, I. S. I., & Abdullah, A. (2020). Effectiveness of differentiated instruction on primary school students' english reading comprehension achievement. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(3), 20-35.
- Marbach-Ad, G., & Sokolove, P. G. (2000). Can undergraduate biology students learn to ask higher level questions? *Journal of Research in Science Education*, 37(8), 854-870.

- MEB. (2005). *PISA 2003 ulusal raporu*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Millî Eğitim Basımevi. Erişim Adresi: <http://pisa.meb.gov.tr/eski%20dosyalar/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2003-Ulusal-Nihai-Rapor.pdf>
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2010a). *PISA 2006 ulusal nihai raporu*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Millî Eğitim Basımevi. Erişim Adresi: <http://pisa.meb.gov.tr/eski%20dosyalar/wpcontent/uploads/2013/07/PISA2006-UlusalNihai-Rapor.pdf>
- MEB. (2010b). *PISA 2009 ulusal raporu*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Millî Eğitim Basımevi. Erişim Adresi: <http://pisa.meb.gov.tr/eski%20dosyalar/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2009-Ulusal-On-Rapor.pdf>
- MEB. (2015). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai rapor*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Millî Eğitim Basımevi. Erişim Adresi: http://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/23172540_pisa2012-ulusal-nihai-raporu.pdf
- MEB. (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. MEB. Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Milli Eğitim Basımevi. Erişim Adresi: http://pisa.meb.gov.tr/eski%20dosyalar/wpcontent/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf
- MEB. (2019a). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. Sınıflar)*. Devlet Kitapları Müdürlüğü. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2019571639225302T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>
- MEB. (2019b). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi. No: 10 Millî Eğitim Bakanlığı, Erişim Adresi: https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_05/15170226_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- MEB. (2020, Ocak 15). *Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi*. <http://abide.meb.gov.tr/index.asp>
- MEB. (2021, Ocak 12). *PIRLS nedir?*. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://pirls.meb.gov.tr/www/pirls-nedir/icerik/2>

- MEB. (2023, Aralık 5). *PISA 2022 Ulusal Raporu*. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Millî Eğitim Bakanlığı, Erişim Adresi: <https://pisa.meb.gov.tr/www/pisa-2022-turkiye-raporu-yayimlandi/icerik/11>
- MEB. (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı Türkiye yüzyılı maarif modeli*. Ankara. Erişim Adresi: <https://tymm.meb.gov.tr/raporlar>
- Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7(1), 25.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ailenin rolü. *Sosyal politika çalışmaları*, 12(7), 65-77.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment. *American Psychologist*, 50(9), 741-749.
- Miller, D. M., Linn, R. L., & Gronlund, N. E. (2009). *Measurement and assesment inteaching*. Pearson.
- Morgan, N., & Saxton, J. (1991). *Teaching, questioning and learning*. London: Routledge.
- Morrow, J. R. Jr Jackson, A.W., Disch, J. D., & Mood, D. (2012). *Measuremerent and evaluation in human performance*. Human Kinetics.
- Moskal, B. M. (2000). Scoring Rubrics: What, When and How? *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 7(1), 4-12.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. <http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2016). Değerlendirme ve öğretimin entegrasyonu için planlama (ss. 105-129, çeviren: S. Özel), *Öğrencilerin eğitsel değerlendirilmesi* (6. Basımdan çev. ed. B. Bıçak, M. Bahar, S. Özel). Nobel Akademik Yayıncılık.
- OECD. (2019). PISA 2018 results (Volume I): *What students know and can do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Olgun, C. K. (2008). *Nitel araştırmalarda içerik analizi tekniği*. Osyoloji Otları, 66.
- Ölçme Değerlendirme Yönetmeliği, 09 Eylül 2023, Resmî Gazete No: 32304. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/09/20230909-2.htm>
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2014). *Türkçe özel öğretim yöntemleri. II*. Öncü Kitap.

- Özbay, M., & Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7/1, 87-97.
- Özen, O. (2020). *Türkçe öğretmenlerinin açık uçlu soru hazırlama becerilerinin incelenmesi*. (Tez No. 633491) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özer, M. (2023, Mayıs 16). *PIRLS 2021 sonuçlarına göre Türkiye, puanını en çok artıran ikinci ülke*. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://www.meb.gov.tr/bakan-ozar-pirls-2021-sonuclarina-gore-turkiye-puanini-en-cok-artiran-ikinci-ulke/haber/29923/tr>.
- Öztürk, A. (2019). *Ortaöğretim Matematik öğretmen adaylarının soru sorma stratejilerinin incelenmesi*. (Tez No. 597053) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk Karakoç, B. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğretim programı okuma alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Tez No. 228913) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- PIRLS. (2021). *Progress in international reading literacy study-international results*. IEA. <https://pirls2021.org/results/achievement/overall>
- Popham, W. J. (1997). What's wrong-and what's right-with rubrics. *Educational Leadership*, 55(2), 72-75.
- Reiner, C. M., Bothell, T. W., Sudweeks, R. R., & Wood, B. (2002). *Preparing effective essay questions*. Stillwater, New Forums.
- Reynolds, C. R., Livingston, R. B., & Willson, V. (2006). *Measurement and assessment in education* (2. ed.). Pearson.
- Romagnano, L. (2001). The myth of objectivity in mathematics assessment. *Mathematics Teacher*, 94(1), 31-37.
- Saldana, J. (2019). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı* (3. baskı). (Çev. Ed. A. T. Akcan. & S. N. Şad). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Saleh, A. H. A. E. (2021). The effectiveness of differentiated instruction in improving Bahraini EFL secondary school students in reading comprehension skills. *REiLA: Journal of Research and Innovation in Language*, 3(2), 135-145.
- Sarwanto., Fajari, L. E. W., & Chumdari. (2021). Open-Ended Questions to Assess CriticalThinking Skills in Indonesian Elementary School. *International Journal of Instruction*, 14(1), 615-630. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14137a>
- Stahl, Steven A.; Nagy, William E. (2007). *Kelime anlamlarının öğretilmesi*. Routledge.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Silalahi, D. E., Herman, H., Sihombing, P. S. R., Damanik, A. S., & Purba, L. (2022). An Analysis of students' achievement in reading comprehension through higher order thinking skills (HOTS). *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 14(2), 1853-1868.
- Sönmez, V. (2012). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, M. (2021). Okuma becerilerini nasıl değerlendiriyoruz?. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 9(2), 127-146. <https://doi.org/10.35233/oyea>
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Stalnaker, J. M. (1951). *The essay type of examination*. In E. F. Lindquist (Ed.), *Educational measurement* (Vol. 1, s. 495-530). George Banta.
- Stevens, D. D., & Levi, J. A. (2023). *How to construct a rubric*. In *Introduction to rubrics*. (2. ed.). Routledge.
- Sua, M. R. (2021). Cognitive strategies for developing students' reading comprehension skills using short stories. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(44), 233-253.
- Suggate, S., Schaughency, E., McAnally, H., & Reese, E. (2018). From infancy to adolescence: The longitudinal links between vocabulary, early literacy skills, oral narrative, and reading comprehension. *Cognitive Development*, 47, 82-95.
- Şanlı, C. (2019). Coğrafya öğretmenleri ve coğrafya öğretmen adaylarının soru sorma stratejileri üzerine bir araştırma. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 24(42), 25-40.
- Şata, M. (2022). Açık uçlu maddelerin puanlanması (Ed. İ. Karakaya) *Açık uçlu soruların hazırlanması ve değerlendirilmesi* içinde (ss. 76 - 97). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tağa, T. (2018). *Yazma etkinlikleriyle bütünleştirilmiş kelime öğretiminin kelime öğrenme, hatırlama ve farkındalığına etkisi*. (Tez No. 532799) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Takahashi, K. (2005). Toward a life span theory of close relationships: The affective relationships model. *Human Development*, 48(1-2), 48-66.
- Tatsuoka, K. K (1987). Madde yanıt eğrileri için bilişsel duyarlılığın doğrulanması. *Eğitim Ölçümü Dergisi*, 24 (3), 233-245. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1987.tb00277.x>
- Tegmark, M., Alatalo, T., Vinterek, M., & Winberg, M. (2022). What motivates students to read at school? Student views on reading practices in middle and lower-secondary school. *Journal of Research in Reading*, 45(1), 100-118.

- Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tekindal, S. (2019). *Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tompkins, G. E. (2021). *Dil sanatlarının temelleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tracey, D. H., & Morrow, L. M. (2006). *Lenses on reading*. The Guilford.
- Turgut, M. F. (1987). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları* (5. baskı). Ankara: Saydam matbaacılık.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (7. baskı). Ankara: Pegem Akademi yayıncılık,
- 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.
- Türkben, T., & Temizyürek, F. (2017). Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde etkileşimsel okuma öğretiminin rolü. *Kesit Akademi Dergisi*, (7), 374-388.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme: teori ve teknikler*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Veneziano L., & Hooper J. (1997). “A method for quantifying content validity of health-related questionnaires”. *American Journal of Health Behavior*, 21(1), 67-70.
- Vijayakumar, J., & Karthikeyan, J. (2020). A study on crafting a functional framework to develop listening activities among L2 English language learners in tertiary level. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(7), 1506-1512.
- Ward, W. C., Frederiksen, N., & Carlson, S. B. (1980). Construct validity of free-response and machine-scorable forms of a test. *Journal of Educational Measurement*, 17(1), 11-29.
- Webb, N. L. (1997). Determining Alignment of Expectations and Assessments in Mathematics and Science Education. *NISE Brief 1*(2). Madison, WI: University of WisconsinMadison, National Institute for Science Education.
- Winberg, M., Tegmark, M., Vinterek, M., & Alatalo, T. (2022). Motivational aspects of students’ amount of reading and affective reading experiences in a school context: A large-scale study of grades 6 and 9. *Reading Psychology*, 43(7), 442-476.
- Yardım, L. (2021). *Okuma çemberi tekniğinin söz varlığına, konuşma becerisine ve okuma tutumuna etkisi*. Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yoon, J., & Onchwari, J. A. (2006). Teaching young children science: Three key points. *Early Childhood Education Journal*, 33(6), 419-423.
- Yorgancı, K. O. (2015). *Sekizinci sınıf Türkçe dersi ortak sınavı sorularının öğretim programına göre değerlendirilmesi*. (Tez No. 388160) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yüceer, D. (2022). Türkçe öğretiminde soru hazırlamada yararlanabilecek iki taksonomi: Bloom ve Barrett taksonomisinin incelemeli incelemesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(1), 67-84.
- Yüksel, S. (2002). Yükseköğretimde eğitim-öğretim faaliyetleri ve örtük program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 361-370.
- Zhou, X. (2024). *Differentiated instruction and student learning in primary classrooms*. [Master's thesis, Bethel Üniversitesi]. Spark Repository. <https://spark.bethel.edu/etd/1112>

EKLER

EK 1: Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 15.04.2024-331820



T.C.
BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Akademik Değerlendirme Koordinatörlüğü



Sayı : E-62310886-605-331820
Konu : Zekiye Yıldırım'ın Etik Kurul Onayı

15.04.2024

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 19.03.2024 tarih ve 326204 sayılı yazınız.

Enstitüsünüz Türkçe Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Zekiye Yıldırım, Prof. Dr. Abdurrahman Güzel danışmanlığında yürütmekte olduğu, "Türkçe Dersinde Açık Uçlu Soruların Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi " adlı tez çalışması değerlendirilmiş ve bilgilerinize ekte sunulmuştur.

Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN
Kurul Başkanı

Ek: Değerlendirme Formu

Sayı : 17162298.600- 109
Konu : Tez Çalışması

25 Mart 2024

İlgili Makama

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Zekiye Yıldırım, Prof. Dr. Abdurrahman Güzel danışmanlığında yürütmekte olduğu, "Türkçe Dersinde Açık Uçlu Soruların Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi " adlı tez çalışması değerlendirilmiş ve yapılmasında bir sakınca olmadığı tespit edilmiştir.
Bilgilerinize saygılarımızla sunarız.

Başkent Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler ve Sanat Alan Araştırma Kurulu

Ad, Soyad	Değerlendirme	İmza
Prof. Dr. Gözen Güner Aktaş	Olumlu/ Olumsuz	
Prof. Dr. Sadegül Akbaba Altun	Olumlu/ Olumsuz	
Prof. Dr. Fatih Çetin	Olumlu/ Olumsuz	
Prof. Dr. Hasan Tahsin Fendoğlu	Olumlu/ Olumsuz	
Prof. Dr. Filiz Kalelioğlu	Olumlu/ Olumsuz	
Prof. Dr. Hidayet Hale Künuçen	Olumlu/ Olumsuz	
Prof. Dr. Özcan Yağcı	Olumlu/ Olumsuz	

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 2: Valilik Araştırma İzni



Mezitli İmam Hatip Ortaokulu Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.002463

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: [REDACTED]

T.C. Kimlik No: [REDACTED]

Adı Soyadı: ZEKİYE YILDIRIM

Araştırmanın Adı: Türkçe Dersinde Açık Uçlu Soruların Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi

Araştırmanın Niteliği: Doktora Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Mezitli İmam Hatip Ortaokulu

Uygulama Yapılacak Birim: İmam Hatip Ortaokulu

Uygulama Yapılacak İl: MERSİN

Veri Toplama Aracının Başlığı: Yarı yapılandırılmış görüşme formu, Başarı testi

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 24.10.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 24.10.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni MERSİN İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

EK 3: Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “**Türkçe Dersinde Açık Uçlu Soruların Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi**” adıyla, 30.10.2024- 24.01.2025 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır. Bu araştırmanın amacı Bu araştırmanın amacı Türkçe dersinde açık uçlu sorular kullanılarak gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama (anlama, söz varlığı ve akıcı okuma) becerileri üzerindeki etkilerini hem nicel hem de nitel bulgulara dayanarak ortaya koymaktır. Bu araştırmanın başında ve sonunda görüşme soruları ve Türkçe başarı testi uygulanacak. Sekiz haftalık süreç içinde ise açık uçlu soru formları uygulanacaktır.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığının ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Zekiye YILDIRIM SUNA

İletişim bilgileri :

***Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....’in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin
veriyorum.*** (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

...../...../.....

İmza

Öğrenci İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı:

Telefon Numarası:

EK 4: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Değerli öğrenciler, sizden katılmanızı istediğimiz “Türkçe dersinde açık uçlu soru kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama başarısına etkisi” adlı araştırma, Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Doktora Programı öğrencisi olan Zekiye YILDIRIM SUNA tarafından Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL danışmanlığında yazılacak doktora tez araştırmasıdır. Uygulama sırasında sizi rahatsız edebilecek herhangi bir soru veya durum bulunmamakla birlikte, kendinizi rahatsız veya huzursuz hissetmeniz durumunda uygulamaya istediğiniz zaman son verebilirsiniz. Böyle bir durumda gerekli destek tarafınıza sağlanacaktır. Sizden alınan tüm bilgiler, toplu olarak değerlendirilecek ve yalnızca belirtilen bilimsel çalışma kapsamında analiz edilecektir. Bu bilgiler bahsedilen araştırma amacı dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır.

1. Açık uçlu soru sizin için ne anlam ifade ediyor? Açık uçlu sorular deyince aklınıza ne geliyor? Tanımlar mısınız?
2. Açık uçlu soruların Türkçe dersinde hem ölçme değerlendirme hem de öğrenme süreçlerinde kullanılıp kullanılmaması konusunda ne düşünüyorsunuz?
3. Türkçe dersinde açık uçlu soruların kullanımının faydalı olup olmadığı konusunda ne düşünüyorsunuz?
4. Türkçe dersinde açık uçlu soruların zorluk kolaylık durumu hakkında ne düşünüyorsunuz? Açık uçlu olmayan sorulara göre değerlendirir misiniz?
5. Türkçe dersinde açık uçlu sorularla çalışmak size göre okuduğunu anlama becerisinin hangi alt boyutuna (anlama, söz varlığı, akıcı okuma) katkıda bulunabilir?
6. Açık uçlu sorularla ilgili paylaşmak istediğiniz başka bir düşünceniz var mı? Varsa lütfen açıkla mısınız?

EK 5: Türkçe Başarı Testi

SORU 1

Akıcı Okuma T.7.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.

- I. Kül Kedisi, Pinokyo, Kırmızı Başlıklı Kız sevdiğim masallardır.
- II. Çadırları, bayrakları, meşaleleri hazırlayıp yola koyulduk.
- III. Gençlik fotoğrafları, anı defteri, plaklar masanın üzerini doldurmuştu.
- IV. Saatler sonra şehre, Mersin'e, ulaştığımızda hepimiz heyecanlanmıştık.

Numaralanmış cümlelerden hangisinde virgül, diğerlerinden farklı bir görevde kullanılmıştır?

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

SORU 2

Akıcı Okuma T.7.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.

Aşağıdakilerin hangisinde virgül (,) anlam karışıklığını önlemek için kullanılmıştır?

- A) Çocukları gördük, dedi.
- B) Çay, kahve ve şeker aldık.
- C) Tamam, seni anladım.
- D) Yaşlı, kadın bizi çağırdı.

SORU 3

Söz Varlığı T.7.3.5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

Edebiyat dünyasının kendini tekrarladığı günümüzde Şermin Yaşar gibi yetenekli ve özgün sanatçıların varlığı yüreğimize su serpiyor.

Altı çizili sözün cümleye kattığı anlam aşağıdakilerin hangisinde vardır?

- A) Yazın dünyasının değersizleşmesi hepimizi üzüyordu.
- B) Son kitabı beğenilince bir nebze de olsa ferahlamıştı.
- C) Eleştirmenler bu konuda yanıldıklarını düşünmüyorlar.

D) Yazarın bazı romanlarının dili tutuk ve zorlayıcıydı.

SORU 4

Söz Varlığı T.7.3.5. Bağlamdan hareketle bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.

Onun çalakalem yazdıkları bile okuyucunun büyük beğenisini toplamıştı.

Bu cümleye altı çizili sözün kattığı anlam, aşağıdakilerin hangisinde vardır?

- A) Elimdeki kitabı hızlıca inceledim.
- B) Kıyafetleri özensizce yerleştirdi.
- C) Gelişigüzel yazarak derdini anlattı.
- D) Diğerleri gizlice dışarı çıkmıştı.

SORU 5

Anlama T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar.

Geleceği kusursuz kılmaya çalışırken bugününüzü de ihmal etmemelisiniz. Diğer bir deyişle bugünü yaşamalısınız! Bunun farkına varabilmenin en güzel yollarından biri ise seyahat etmek! Sık seyahat eden insan, yaptığı geziler sırasında bugünü yaşadığını hissedebilir ve bu hissi seyahat sonrasına, hayatının geneline de yansıtabilir. İnanın ki bugünü yaşamayı öğrenmek hayatınızı daha keyifli ve güzel bir hale getirir.

Bu parça aşağıdaki sorulardan hangisine karşılık söylenmiş olabilir?

- A) İnsanlar niçin seyahat etmelidir?
- B) Kusursuz bir gelecek nasıl kurulur?
- C) Yaşamayı öğrenmek ne demektir?
- D) Sık seyahat etmek gerekli midir?

SORU 6

Anlama T.7.3.19. Metinle ilgili soruları cevaplar.

900 adımda 900 yıllık Anadolu Türk mimarisi mirasının tamamının görülebildiği Sulu Sokak Tokat ilinde eski kent merkezini ve ticaret merkezini oluşturan içerisinde tarihi eserleri barındıran önemli bir sokaktır. İçerisinde Arasta, Deveciler Hanı, Çukur Medresesi Camilerin Türk-İslam medreseleri ve şehir merkezinin bulunduğu zengin turizm merkezlerindendir. Yeniden restore edilip açık hava müzesi yapılmak için çalışmalara başlanmıştır. Bu sokakta 15 ve 16. yüzyılda deve kervanlarıyla ticaret yapıldığı için duvarlarında deve figürleri dikkat çekiyor.

Metinden Sulu sokak ile ilgili aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabına ulaşamaz?

- A) Sulu sokak hangi kent merkezindedir?
- B) İçerisinde hangi tarihi mekanları barındırır?
- C) Müze çalışmaları ne zaman tamamlanmıştır?**
- D) Duvarlarda hangi figürlere yer verilmiştir?

SORU 7

Anlama T.7.3.32. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.

Ahmet, "Yerel Tarih" konulu bir araştırma ödevi hazırlıyor. Ahmet'in ödevini hazırlarken bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanması için hangi yöntemleri uygulaması uygun olur?

- A) Sadece internetten bulduğu makaleleri kullanarak ödevini hazırlamak.
- B) Sadece ailesinden ve komşularından duyduğu hikayeleri kullanmak.
- C) Yerel tarih uzmanlarıyla röportaj yapmak ve eski fotoğrafları incelemek.**
- D) Sadece okul kitabındaki bilgileri kullanarak ödevini hazırlamak.

SORU 8

Anlama T.7.3.32. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.

Elif, "Küresel Isınma ve Etkileri" konulu bir proje ödevi hazırlıyor. İnternette araştırma yaparken, bazı sitelerde çelişkili bilgilere rastlıyor. Bazı siteler küresel ısınmanın insan faaliyetlerinden kaynaklandığını iddia ederken, bazıları bunun doğal bir süreç olduğunu savunuyor.

Elif'in projesini hazırlarken bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanması için hangi adımları izlemesi en uygun olur?

- A) Çelişkili bilgileri görmezden gelerek, en çok dikkatini çeken sitedeki bilgileri kullanmak.
- B) Her iki görüşü de olduğu gibi projesine ekleyerek, kendi yorumunu katmadan sunmak.
- C) Projesinde raporları, akademik makaleleri ve uzman görüşlerine yer vermek.**
- D) Sadece sosyal medya paylaşımlarındaki bilgileri kullanarak projesini hazırlamak.

SORU 9

Akıcı Okuma T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.

"Güneş, Dünya'mızın yaşam kaynağıdır. Ancak, Güneş'in yaydığı ultraviyole (UV) ışınları, aşırı maruz kalındığında cilt kanseri gibi ciddi sağlık sorunlarına yol açabilir. Bu nedenle, özellikle güneşin en dik açıyla geldiği saatlerde dışarıda bulunmaktan kaçınmak ve güneş kremi kullanmak önemlidir. Ayrıca, geniş kenarlı şapkalar ve güneş gözlükleri de UV ışınlarından korunmaya yardımcı olur."

Bu metni okurken hangi okuma stratejisini kullanmanız, metnin ana fikrini ve önemli detaylarını anlamanıza en çok yardımcı olur?

- A) Göz atarak okuma
- B) Not alarak okuma**
- C) Sesli okuma
- D) Yavaş ve dikkatli okuma

SORU 10

Akıcı Okuma T.7.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.

Ayşe, Türkçe dersinde "Doğa ve İnsan" konulu bir metin okuyor. Metin, insanların doğaya verdiği zararları ve bu zararları azaltmak için neler yapılabileceğini anlatıyor. Ayşe, metni okurken bazı kelimelerin anlamlarını bilmiyor ve metnin ana fikrini anlamakta zorlanıyor.

Bu durumda aşağıdaki okuma stratejilerinden hangisi Ayşe'ye yardımcı olabilir?

- A) Metnin tamamını yeniden hızlıca tekrar okumak
- B) Metnin başlığını ve giriş paragrafını dikkatlice okumak**
- C) Metni okurken sadece ilgi çekici yerlere odaklanmak
- D) Metni okuduktan sonra metinle ilgili sorular sormak

SORU 11

Anlama T.7.3.14. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.

Zamanın İzinde Teknoloji ve Keşifler



Görseli ve başlığı dikkatlice incelediğinizde, okuyacağınız metnin konusunun aşağıdakilerden hangisi olma ihtimali en yüksektir?

- A) Teknolojik icatların tarihsel gelişimi ve gelecekteki olası yönleri.**
- B) Geçmiş medeniyetlerin teknolojik başarılarının detaylı incelemesi.
- C) Zaman yolculuğu teknolojisinin bilimsel ve etik boyutları.
- D) Eski keşif haritalarının şifrelerini çözme yöntemleri.

SORU 12

Anlama T.7.3.14. Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.

Kentleşmenin doğal yaşam alanları üzerindeki etkisini anlatan bir metin okuyorsunuz. Hangi görsel, bu etkinin en bütünsel zararını temsil eder?

A)



B)



C)



D)



SORU 13

Anlama T.7.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar.

I. ŞİİR

Seni boydan boya sevmişim,
Ta Kars'a kadar Edirne'den.
Bodrum

Toprağını, taşını, dağlarını
Fırsat buldukça övmüşüm.

Bu şiirlerde öne çıkan ortak tema aşağıdakilerden hangisidir?

A) Memleket Sevgisi

B) Kahramanlık

C) Doğa Sevgisi

D) Yaşama Sevinci

II. ŞİİR

Halı orta yayla, sedir Erzurum
Bahçemdir Alanya, Van, Mersin,

Fıskiyem Manavgat, Gırnavuk, Tortum
Çok yıkandım Meriç, Seyhan, Fırat'ta.

SORU 14

Anlama T.7.3.25. Metinler arasında karşılaştırma yapar.

Metin 1

Teknoloji, hayatımızı kolaylaştıran birçok yenilik sunuyor. Artık bilgiye anında ulaşabiliyor, uzaktaki sevdiklerimizle kolayca iletişim kurabiliyoruz. Ancak teknolojinin bilinçsiz kullanımı, özellikle çocuklar arasında, dikkat dağınıklığına ve sosyal izolasyona yol açabiliyor.

Metin 2

Kitap okumak, hayal gücümüzü geliştirir, kelime dağarcığımızı zenginleştirir ve empati yeteneğimizi artırır. Ancak günümüzde özellikle gençler arasında, kitap okuma alışkanlığı giderek azalıyor. Bunun yerine çoğu zaman ekran karşısında vakit geçiriliyor.

Bu metinlerle ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?

- A) Her iki metin de modern yaşamın getirdiği kolaylıklar ve zorluklar üzerine odaklanmaktadır.
- B) 1. metin teknolojinin olumsuz etkilerini 2. metin ise kitap okumanın önemini ön plana çıkarmaktadır.
- C) Her iki metin de gençlerin sosyal becerilerinin gelişimini destekleyen unsurları açıklamaktadır.
- D) 1. metin kitap okumanın faydalarını 2. metin ise teknolojinin olumlu yönlerini detaylandırmaktadır.

SORU 15

Anlama T.7.3.31. Medya metinlerini değerlendirir.

Dondurulacak gıdalarınızın derin dondurucuda saklanması için ideal ve pratik bir çözüm olan buzdolabı poşeti; meyve, sebze ve kuru gıdaları ilk günkü tazeliğinde muhafaza etmenize yardımcı olur. Kilitli 1 buzdolabı poşetleri gıdalarınızı dış etkenlerden koruyarak bakteri üretmelerini engeller. Kilitli Buzdolabı Poşeti'nin ağız kısmında yer alan kilidi, poşet içerisine konulan gıdaların hava alışverişini keserek gıdaların aromalarının ve kokularının birbirine karışmasını önler. Çocukların beslenme çantalarına konulacak gıdalar, bu poşette muhafaza edilerek, dış etken ve bakterilerden korunabilir.

Bu medya metninin yazılış amacı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) İkna etme
- B) Bilgilendirme
- C) Eğlendirme

D) Olay yorumlama

SORU 16

Anlama T.7.3.31. Medya metinlerini değerlendirir.

Bir sosyal medya platformunda, "Hızlı Moda" akımını eleştiren bir video yayınlanmıştır. Videoda, ucuz ve kalitesiz giysilerin üretim sürecinde yaşanan çevre kirliliği ve işçi hakları ihlalleri vurgulanmaktadır.

Aşağıdaki ifadelerden hangisi videonun temel mesajını en iyi şekilde yansıtmaktadır?

- A) Hızlı moda, tüketicilere uygun fiyatlı ve çeşitli giyim seçenekleri sunmaktadır.
- B) Hızlı moda, çevreye ve insanlara zarar veren etik olmayan bir üretim modelidir.
- C) Hızlı moda, giyim sektöründe istihdamı artırarak ekonomiye katkı sağlamaktadır.
- D) Hızlı moda, tüketicilerin sürekli yeni giysiler alarak kendilerini ifade etmelerine olanak tanımaktadır.

SORU 17

Anlama T.7.3.37. Metinde kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.

Gerçeği aramak, gerçeğe yönelmek, gerçeği konuşmak Atatürk'ün yöntemi idi. Onun, "Biz daima gerçek arayan ve onu buldukça, bulduğumuza inandıkça ifadeye cüret gösteren adamlar olmalıyız!" sözü, bu yöntemi yansıtıyordu. Bu bakımdan Atatürkçülük akla değer verir, olaylara bilim gözüyle bakar, gerçeği kavramaya çalışır. Hayal gücü ile sorunlara yaklaşmak, önyargılarla hareket etmek, Atatürkçü düşünce ile bağdaşamaz.

Bu parçanın anlatımında aşağıdaki düşünceyi geliştirme yollarından hangisi kullanılmıştır?

- A) Sayısal verilerden yararlanma
- B) Karşılaştırma
- C) Tanımlama
- D) Alıntı yapma

SORU 18

Anlama T.7.3.37. Metinde kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.

Kitap okumak, bir yolculuğa çıkmak gibidir. Nasıl ki bir yolculukta yeni yerler keşfeder, farklı insanlarla tanışırsak, kitap okurken de yeni dünyalara açılır, farklı karakterlerle karşılaşırız. Kitaplar, hayal gücümüzü geliştirir, kelime dağarcığımızı zenginleştirir ve empati yeteneğimizi artırır. Tıpkı bir ağacın köklerinin toprağın derinliklerine uzanması gibi, kitaplar da bilgi birikimimizi derinleştirir ve bizi daha donanımlı bireyler haline getirir.

Bu parçanın anlatımında aşağıdaki düşünceyi geliştirme yollarından hangisi kullanılmıştır?

- A) Tanımlama **B) Karşılaştırma** C) Örnekleme D) Tanık gösterme

SORU 19

Anlama T.7.3.23. Metnin içeriğine uygun başlık belirler.

Arkadaşlarımızla geçirdiğimiz zamanlar en güzel zamanlarımızdır. Onlarla birlikteyken zaman daha eğlenceli ve rahat geçer. Ancak arkadaşlık yalnızca güzel zaman geçirmek değildir. Herkes günlük yaşamında zaman zaman sorunlarla karşılaşır. İşte, bu tür durumlarda arkadaşlarımızın yanımızda olması, bize destek olması çok değerlidir. Onlar sayesinde sorunlarımızı daha kolay, daha rahat aşarız. Bu tür durumlar, arkadaşlarımızın gerçekte bizim için ne kadar önemli ve değerli olduğunu anımsatır. “İyi ki arkadaşlarımız var” deriz.

Bu parçanın başlığı aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Zamanın geçiciliği
B) Yaşamın zorluğu
C) Arkadaşlığın önemi
D) Güzel Zamanlar

SORU 20

Anlama T.7.3.23. Metnin içeriğine uygun başlık belirler.

Kendimi bildim bileli yazarım. Hayatımın büyük bir bölümünü yazarak geçirdim. Şimdi geriye dönüp baktığımda büyük mutluluklarımın yanında küçük kırgınlıklarımı da görüyorum. Mutluyum çünkü yazdıklarımla toplumun kanayan yarasına yeni bir bakış açısı getirdim. Kırgınlığım ise bu yolda yapayalnız bırakılmış olmamdır.

Bu parçaya en uygun başlık aşağıdakilerden hangisi olabilir?

- A) Yazamadıklarım
B) Yazarlığın Faydaları
C) Hayalimdeki Yazar
D) Bir Yazarın Yaşadıkları

SORU 21

Anlama T.7.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.

Gençlerle şiir üzerine sohbetler yapmayı severim. Yazdıkları şiirler hakkında konuşur, bazen çaktırmadan onları eleştiririm. Geçen gün bir gencin yazdığı şiir hakkında konuşurken şiirinde bir

olay anlattığını, oysa şiirin hikâyeden ayrı olduğunu anlatıp durdum. O ise bana kendinden emin bir tavırla Orhan Veli'yi örnek gösterdi. O an bir gerçeği hatırladım, biz ne dersek diyelim şiire yeni adım atan biri, çağının şiir ustalarının yolundan gider.

Bu parçadan çıkarılabilecek en kapsamlı yargı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Karşılaşılan her olayı şiire konu almak, şiirin sanat değerini düşürür.
- B) **Şiire yeni başlayanların şiir çizgisini, dönemin büyük şairleri belirler.**
- C) Şiiri belli bir konuya dayandırmak şiirden anlamayanların işidir.
- D) Şiiri hikâye gibi yazanlar, şiir okuyucularının tepkisiyle karşılaşır.

SORU 22

Anlama T.7.3.28. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.

İnsanlarla edebiyat üzerine sohbet etmeyi severim. Kimileri kitap okumayı çok sevdiğini ama başını kaşıyacak vakti olmadığı için kitap okuyamadığından yakınır durur. Böylesi kişilerin yapacak o kadar çok önemli işi vardır ki onlar zamanlarını kitap okuyarak harcayamazlar. Aslında onlara göre edebiyat sadece boş zamanı olan insanların göze alabileceği bir eğlencedir. Yaşam mücadelesinde öncelikler arasına girmesi mümkün olmadığından hiç duraksamadan gözden çıkarılabilecek bir ayrıntıdır edebiyat.

Bu parçanın yazarı aşağıdakilerin hangisinden yakınmaktadır?

- A) **İnsanların okumaya zaman ayırmamasından**
- B) Yaşam mücadelesinin çok ağır olduğundan
- C) Toplumun okuma sevgisini kazanmamasından
- D) Eserlerin gereksiz ayrıntılara yer vermesinden

SORU 23

Anlama T.7.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.



Aşağıdaki seçeneklerden hangisi afişin temel mesajını en iyi şekilde yansıtmaktadır?

- A) Çevre kirliliği, sadece hayvanların yaşamını tehdit etmektedir.
- B) Çevre kirliliği, tüm canlıların yaşamını olumsuz etkilemektedir.**
- C) Çevre kirliliği nedeniyle doğanın güzelliği zarar görmektedir.
- D) Çevre kirliliği, sadece denizlerdeki canlıları etkilemektedir.

SORU 24

Anlama T.7.3.30. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.



Aşağıdaki seçeneklerden hangisi infografikte(görselde) verilen bilgilerle çelişmektedir?

- A) Kitap okumak, stresi azaltır ve zihinsel rahatlama sağlar.
- B) Kitap okumak, kelime dağarcığını zenginleştirir ve iletişim becerilerini geliştirir.
- C) Kitap okumak, sadece eğlence amaçlı bir aktivitedir ve bilgi birikimine katkı sağlamaz.**
- D) Kitap okumak, empati yeteneğini artırır ve farklı bakış açıları kazanmayı sağlar.

SORU 25

Anlama T.7.3.38. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.

Aşağıda karışık olarak verilen olay yazısının doğru sıralanışını harfleri kullanarak yapınız.

- I. Küçük kızın neşeli sesi “Annemler sizi yemeğe bekliyor. Bu akşam hep beraber yiyelim lütfen gelin, lütfen!” dedi.
- II. Hayır demek olmazdı ama gitmeyi de hiç istemiyordum kimseyi kırmadan orta yol nasıl bulunurdu?
- III. Kapı zili aralıksız çalmaya başladı.
- IV. Komşum bu zor günlerimde beni yalnız bırakmak istemiyor kıramayacağımı bildiği için sevimli kızını yolluyordu kapıma.

A) III-IV-I-II

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

SORU 26

Anlama T.7.3.38. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.

Bir e-posta hesabı oluşturmak için öncelikle bir e-posta sağlayıcısı seçmelisiniz. Seçtiğiniz sağlayıcının web sitesine giderek 'Kaydol' veya 'Hesap Oluştur' seçeneğine tıklayın. Açılan sayfada istenen bilgileri (ad, soyad, kullanıcı adı, şifre vb.) doğru ve eksiksiz bir şekilde girin. Şifrenizin güvenli olması için büyük harf, küçük harf, rakam ve sembollerden oluşan karmaşık bir şifre belirleyin. Bilgilerinizi girdikten sonra 'Kaydı Tamamla' veya 'Hesap Oluştur' butonuna tıklayın. E-posta sağlayıcınız, e-posta adresinize bir doğrulama bağlantısı gönderebilir. Bu bağlantıya tıklayarak hesabınızı doğrulayın. Artık e-posta hesabınızı kullanmaya başlayabilirsiniz.

Aşağıdakilerden hangisi verilen e-posta hesabı oluşturma işleminin basamaklarından biri değildir?

- A) E-posta sağlayıcısı seçmek
B) İstenen bilgileri girmek
C) Şifre belirlemek
D) E-posta göndermek

SORU 27

Söz Varlığı T.7.3.6. Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.

Deyimlerin birçoğu organ adları ile oluşur. Örneğin; göz sözcüğünün içinde bulunduğu göz

I

boyamak deyimini “bir şeyi, olduğundan farklı göstermek”, göze batmak deyimini “dikkat

II

çekecek bir güzelliği olmak”, gözde olmak deyimini “sevilen, beğenilen bir kişi olmak”, göz

III

IV

gezdirmek deyimini “bütün dikkatiyle bakmak” anlamında kullanırız.

Bu parçada numaralanmış deyimlerde hangisi yanlış açıklanmıştır?

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

SORU 28

Söz Varlığı T.7.3.6. Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.

Çevresine duyarsız kalan, gününü gün eden insanlardan olmak istemiyordu.

Altı çizili deyim cümleye kattığı anlam aşağıdakilerden hangisinde vardır?

- A) Yaptıklarını gözden geçirdi.
- B) Zamana göre tutum değiştirdi.
- C) **Hiçbir şeyi dert etmeden yaşadı.**
- D) Günler çok hızlı geçiyordu.

SORU 29

Anlama T.7.3.24. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.

Bir kasabada yaşayan insanlar, son zamanlarda artan hava kirliliğinden dolayı büyük sorunlar yaşamaktadır. Fabrika bacalarından çıkan dumanlar, araç egzozları ve ısınmak için yakılan kömürler, havayı kirletmektedir. Bu durum, özellikle yaşlılar ve çocuklar olmak üzere birçok insanın sağlığını olumsuz etkilemektedir. Kasaba halkı, bu soruna çözüm bulmak için bir araya gelmiştir.

Kasaba halkı, yukarıdaki metinde ele alınan hava kirliliği sorununa aşağıdaki çözümlerden hangisini üretmez?

- A) Fabrika bacalarına filtre takılması ve araçların düzenli olarak bakımdan geçirilmesi.
- B) Toplu taşıma kullanımının teşvik edilmesi ve bisiklet yollarının yapılması.
- C) Yenilenebilir enerji kaynaklarının (güneş, rüzgâr vb.) kullanımının yaygınlaştırılması.
- D) **Kasabadaki tüm ağaçların kesilerek yerine daha fazla fabrika inşa edilmesi.**

SORU 30

Anlama T.7.3.24. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.

Bir okulda, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı giderek azalmaktadır. Öğrenciler, boş zamanlarını genellikle sosyal medyada veya bilgisayar oyunları oynayarak geçirmektedir. Bu durum, öğrencilerin kelime dağarcığının daralmasına, hayal güçlerinin zayıflamasına ve genel kültür seviyelerinin düşmesine neden olmaktadır. Okul yönetimi, bu soruna çözüm bulmak için bir araya gelmiştir.

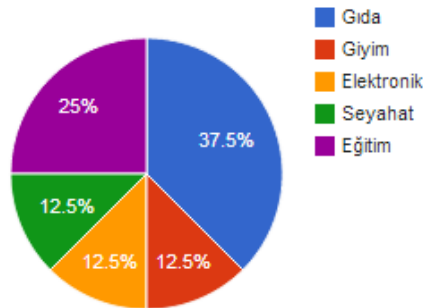
Okul yönetimi, kitap okuma alışkanlığı sorununa aşağıdaki çözümlerden hangisini üretemez?

- A) Okul kütüphanesinin daha cazip hale getirilmesi ve yeni kitapların alınması.
- B) Öğrencilere yönelik okuma kulüpleri ve kitap tartışma etkinliklerinin düzenlenmesi.
- C) Ders programlarına daha fazla okuma saati eklenmesi kitap tanıtımları yapılması.
- D) Öğrencilerin sosyal medya ve bilgisayar oyunlarına erişiminin tamamen yasaklanması.

SORU 31

Anlama T.7.3.34. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.

Kredi Kartı Harcamaları



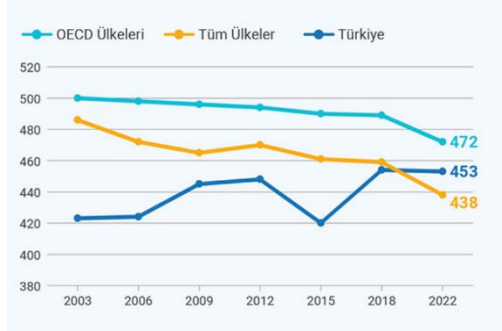
Yukarıdaki grafik Feridun Bey'in eylül ayı kredi kartı harcaması ile ilgilidir.

Bu grafiğe göre aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) Seyahat harcaması eğitim harcamasının yarısı kadardır.
- B) Gıda alanında yaptığı harcama diğerlerinden daha fazladır.
- C) Giyim alanındaki harcaması gıda harcamasının üçte biridir.
- D) Elektronik harcamaları, seyahat harcamalarından fazladır.

SORU 32

Anlama T.7.3.34. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.



Yıllara Göre PISA Matematik Alanı Grafiği

Bu grafiğe göre aşağıdaki bilgilerden hangisine ulaşamayız?

- A) OECD ülkeleri PISA sıralamasında 2018'e göre düşüş yaşamıştır.
- B) Tüm ülkelerde yaşanan değişim Türkiye'de yaşanan değişimden fazladır.
- C) Türkiye ortalaması 2003'ten bu yana istikrarlı olarak yükselmiştir.
- D) 2023 OECD ülkeleri ortalaması 2023 Türkiye ortalamasından düşüktür.

SORU 33

Anlama T.7.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler.

Güzel bir beste dinleyen, güzel bir şiir okuyan insan nasıl bir keyif duyarsa Büyükada'daki resim sergisini gezerken ben de aynı keyfi duydum. Kimi eserlerde renklerin uyumuna hayran kalırken kimilerinde renk kavgasından doğan cümbüşün büyüüne kapılıverdim. Şunu da belirtmek isterim ki rengin en güzel kullanıldığı tabloda bile her zaman kompozisyon güzelliğinin ön planda olması gerektiğini düşünüyorum. Kompozisyon sağlam değilse renkler anlık bir beğenin ötesine geçemiyor.

Bu parçaya göre, kişinin resim sergisiyle ilgili düşünceleri için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) Sanatta beğenin kişiye benzer etkiler yarattığına inanmaktadır.

- B) Renklerden çok kompozisyona önem verdiğini belirtmektedir.
C) Renklerle, istenenin gereği gibi anlatılamadığına inanmaktadır.
D) Sergideki tabloların farklı nitelikler taşıdığını düşünmektedir.

SORU 34

Anlama T.7.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler.

Teknoloji, günümüzde hayatımızın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. İnternet, akıllı telefonlar ve bilgisayarlar sayesinde bilgiye ulaşmak, iletişim kurmak ve işlerimizi halletmek artık çok daha kolay. Ancak teknolojinin bilinçsiz ve aşırı kullanımı, özellikle çocuklar ve gençler arasında bazı sorunlara yol açabilmektedir. Sosyal medya bağımlılığı, dikkat dağınıklığı, uyku problemleri ve hareketsiz yaşam, bu sorunlardan sadece birkaçıdır. Bu nedenle, teknolojiyi bilinçli ve dengeli bir şekilde kullanmak hem fiziksel hem de zihinsel sağlığımız için önemlidir. Ailelerin ve eğitimcilerin, çocukları ve gençleri bu konuda bilinçlendirmesi ve onlara doğru alışkanlıklar kazandırması gerekmektedir.

Teknolojinin bilinçli kullanımı ile ilgili aşağıdakilerden hangisine değilmemiştir?

- A) Teknolojinin hayatımızı kolaylaştırdığına
B) Teknolojinin aşırı kullanımının sorunlara yol açtığına
C) Ailelerin ve eğitimcilerin bilinçlendirme yapması gerektiğine
D) Teknolojinin sadece yetişkinler için faydalı olduğuna

SORU 35

Anlama T.7.3.21. Metindeki hikâye unsurlarını belirler.

Zamanın Süleyman'ı, ansızın kükremit bir tufan hâlinde akseden bu naraları duydu. Otağında yalnızdı. Yarım saat evvel dağılan divanın cenk için gösterdiği kahramanca arzuyu düşünüyordu. Bugün, yalnız vezirleri değil, kazaskerleri, defterdarları, nişancıları, “ağa, kethüda, serdar, yayabaşı, bölükbaşı, vekilharç” gibi yeniçeri zabıtlarını, hatta solakları bile çağırması, hepsini huzurunda toplamıştı.

Ömer Seyfettin'in “Kızıl Elma” adlı hikâyesinden alınan bu parça için aşağıdakilerden

hangisi söylenemez?

- A) Olayın gerçekleştiği zaman bellidir.
B) Parçada kurmaca gerçekliğe yer verilmiştir.
C) Anlatım üçüncü kişi ağzından yapılmıştır.
D) Olayın gerçekleştiği mekân bellidir.

SORU 36

Anlama T.7.3.21. Metindeki hikâye unsurlarını belirler.

Eski zamanların puslu bir gecesinde, ıssız bir kervansarayın avlusunda garip bir sessizlik hüküm sürüyordu. Gökyüzünde parlayan ay, kervansarayın taş duvarlarına vuran gölgelerle dans ediyordu. Tam o esnada, avlunun köşesindeki yaşlı çınarın dalları arasında gizlenen bir baykuşun uğultusu duyuldu. Bu uğultu, kervansarayın derinliklerinden gelen gizemli fısıltılarla birleşince, havada tuhaf bir ürperti yarattı. Kervansarayın avlusunda toplanmış olan yolcular, bu gizemli seslerin nereden geldiğini merakla dinlerken, birdenbire kervansarayın kapıları gürültüyle açıldı ve içeriye atlı bir adam girdi. Adamın yüzü, ay ışığının altında bile seçilemeyen koyu bir pelerinle örtülüydü. Atlı, atını kervansarayın ortasına sürdü ve etrafına bakmadan, kalın bir sesle bir soru sordu: "Bu gece, bu kervansarayda kimler var?"

Bu parça için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) Okuyucunun merak duygusunu uyandırmak amaçlanmıştır.
- B) Zaman ve mekân unsurları belirsiz bir şekilde sunulmuştur.
- C) **Anlatıcının iç dünyasına odaklanan betimlemelere ağırlık verilmiştir.**
- D) Anlatımda olaylar dışarıdan bir gözlemci tarafından aktarılmaktadır.

SORU 37

Anlama T.7.3.36. Metindeki anlatım biçimlerini belirler.

Bazı sanatçılar yazdıklarının anlaşılabilmesi için okurun çaba harcaması gerektiğini düşünürler. Okuru zorlamayı marifet sayarlar. Bence bu kibirden başka bir şey değildir. Okur illa kendini zorlayacaksa okuduklarından çıkarım yapmak için bunu yapmalıdır. Yazarın birinci önceliği okura anlatabilmek için kendini zorlaması olmalıdır.

Yukarıdaki parçada hangi anlatım türü ağır basmaktadır?

- A) Açıklama
- B) Betimleme
- C) **Tartışma**
- D) Öyküleme

SORU 38

Anlama T.7.3.36. Metindeki anlatım biçimlerini belirler.

Sabahın ilk ışıklarıyla birlikte, kasabanın üzerindeki sis perdesi yavaş yavaş aralanmaya başladı. Evlerin bacalarından yükselen dumanlar, gökyüzünde ince bir çizgi oluşturuyordu. Sokaklarda henüz kimse yoktu, sadece ara sıra bir kuşun cıvıltısı duyuluyordu. Kasabanın ortasındaki meydanda, yaşlı çınar ağacının altında bir adam oturuyordu. Adamın yüzü kırışıklarla doluydu ve gözleri uzaklara dalmıştı. Sanki geçmişin derinliklerine bir yolculuk yapıyordu.

Metinde, aşağıdaki anlatım biçimlerinden hangisi ağırlıklı olarak kullanılmıştır?

- A) Açıklama
- B) Tartışma
- C) **Betimleme**
- D) Öyküleme

SORU 39

Söz Varlığı T.7.3.9. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.

Aşağıdakilerin hangisinde çokluk eki cümleye farklı bir anlam katmıştır?

- A) Bu kitapları kütüphaneden aldım.
- B) Akşam arkadaşlarımla buluşacağız.
- C) **Dedemler bize yemeğe gelecekler.**
- D) Yarın, domatesleri toplayacağız.

SORU 40

Söz Varlığı T.7.3.9. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde "-im" eki, diğerlerinden farklı bir işlevde kullanılmıştır?

- A) Kalemim kayboldu.
- B) **Her gün kitap okurum.**
- C) Evim çok güzel.
- D) Gözlerim yaşardı.

EK 6: Açık Uçlu Madde Yazma ve İnceleme Formu

Madde Yazarının Adı ve Soyadı:		Tarih/...../.....	
Ders Adı:		Sınıf Düzeyi	
Ünite Adı:			
Konu Adı:			
Kazanım:			
Maddenin Bilişsel Düzeyi:		Yanıtlanma Süresi.....dk.	
Problem Durumu (Bilgi)			
Madde Kökü:			
İfadeler		Evet	Hayır
1	Madde ilgili kazanımı (öğrenme çıktısını) ölçecek şekilde hazırlanmıştır.		
2	Madde, bir kaynaktaki bilgi doğrudan alınarak hazırlanmıştır.		
3	Kazanıma uygun açık uçlu madde türü seçilmiştir.		
4	Maddenin problem durumu (bilgi) öğrencinin ilgisini çekecek şekilde oluşturulmuştur.		
5	Madde, verilen problem durumundan bağımsız olarak yanıtlanabilmektedir.		
6	Maddede verilen problem durumu gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilidir.		
7	Madde öğrenciyi en az bir cümle yazmaya yönlendirmektedir.		
8	Maddenin yanıtlanması, daha önce öğrenilmiş bilgilerin kullanımına imkân tanımaktadır.		
9	Madde açık ve anlaşılır bir dille yazılmıştır.		
10	Madde öğrencinin kendine özgü bilgileri yazmasına imkân tanımaktadır.		
11	Madde kökü tek bir yargı bildiren cümleden oluşmaktadır.		
12	Madde öğrencinin sınıf ve yaş düzeyine uygun biçimde yazılmıştır.		
13	Maddeyi yanıtlamak için yeterli süre verilmiştir.		
14	Madde herhangi bir öğrenci grubuna avantaj sağlayacak özelliğe sahiptir.		

Kaynak: Karakaya, 2022

Dereceli Puanlama Anahtarı Örneği

Kodlar	Tam Doğru Yanıt	Puan
10		
11		
	Uzak Doğru Yanıt	
20		
21		
22		
	Yanlış Yanıt	
30		
31		
40	Boş	
	Diğer Yanıt	
50		
51		

Kaynak: Karakaya, 2022

Dereceli Puanlama Anahtarı İnceleme Formu

	İfadeler	Evet	Hayır
1.	Metnin içeriğine uygun dereceli puanlama anahtarı türü (analitik veya bütünsel) seçilmiştir.		
2.	Maddeye özgü dereceli puanlama anahtarı hazırlanmıştır.		
3.	Puanlama anahtarının performans düzeyleri (ikili, üçlü vb.) doğru belirlenmiştir.		
4.	Puanlama anahtarının performans düzeylerindeki yanıtlar (tam doğru, uzak doğru vb.) eksiksiz olacak şekilde hazırlanmıştır.		
5.	Puanlama anahtarındaki doğru yanıtlar ve/veya uzak doğru yanıtlar binişik olmadan hazırlanmıştır.		
6.	Maddeye özgün hazırlanan puanlama aracında, bütün yanıtlar için kodlamalar net ve anlaşılır biçimde yapılmıştır.		
7.	Puanlama anahtarı öğretmenler ve öğrenciler tarafından rahatlıkla kullanılabilir.		
8.	Puanlama anahtarı geribildirim verecek ayrıntıda hazırlanmıştır.		
9.	Puanlama anahtarı yansız ve nesnel puanlama yapacak biçimde düzenlenmiştir.		

Kaynak: Karakaya, 2022

EK 7: Açık Uçlu Soru Formları

İŞÇİLER

Fransa'da, ağır işçilerin işleri hakkında ne düşündüklerini incelemek üzere araştırmayı yürüten bir görevli, bir inşaat alanına gönderilir.

Görevli, birlikte çalışan üç işçi görür ve onlara yaklaşır. İlk işçiye sorar : "Ne yapıyorsun?" "Bu parçalanması imkânsız kayaları ilkel aletlerle kırıyor ve patronun emrettiği gibi bir araya yığıyorum. Cehennem sıcaklığında kan ter içinde kalıyorum. Bu çok ağır bir iş." Görevli hızla oradan uzaklaşır ve çekinerek ikinci işçiye yaklaşır.

Aynı soruyu sorar: "Ne yapıyorsun?" İşçi cevap verir: " Kayaları mimari plana uygun şekilde yerleştirilebilmeleri için, kullanılabilir şekle getirmeye çalışıyorum. Bu ağır ve bazen de monoton bir iş, ama karım ve çocuklarım için para gerekli. Sonuçta bir işim var. Daha kötü de olabilirdi." Biraz cesaretlenen görevli üçüncü işçiye doğru ilerler. "Ya sen ne yapıyorsun?" diye sorar. "Görmüyor musun?" der işçi kollarını gökyüzüne kaldırarak. " Bir katedral yapıyorum."

Kunter KURT / Duygu ve Davranışlarımızın Patronu Olmak.

Dorlion Yayınevi, Mayıs 2019

Metnin iletisini belirterek, her üç işçide aynı işi yaptığı hâlde işleri ile ilgili sorulan soruya farklı cevap vermelerinin nedenini açıklayarak yazınız.

KOD	En Doğru Yanıt	Başarı Puanı
10	Öğrenci, metnin iletisini belirterek aynı işi yapmalarına rağmen farklı cevap vermelerinin temel nedeninin bakış açıları olduğunu açıklayarak yazar. Örnek Yanıt: <i>Metnin iletisi, insanların görmeyi seçtikleri açının onların tutumlarını da etkilemesidir. Bu metinde de her üç işçi de aynı işi yaptığı halde bakış açıları farklı olduğu için işleri ile ilgili görüşleri de farklıdır. İlk işçi işini sevmez ve durumundan hoşnut değildir. İkinci işçi mecburiyetten bu işi yaptığını belirtir. Son işçi ise işini sevdiği için dünyanın en önemli işini yapıyormuş gibi davranır.</i>	15
Uzak Doğru (Kısmen) Yanıtlar		10
20	Öğrenci, metnin iletisini belirterek aynı işi yapmalarına rağmen farklı cevap vermelerinin temel nedenini yazar. Örnek Yanıt: <i>Metnin iletisi, insanların görmeyi seçtikleri açının onların tutumlarını da etkilemesidir. Bu metinde de her üç işçi de aynı işi yaptığı halde bakış açıları farklı olduğu için işleri ile ilgili görüşleri de farklıdır.</i>	
21	Öğrenci, metnin iletisini belirtir. Örnek Yanıt: <i>Metnin iletisi, insanların görmeyi seçtikleri açının onların tutumlarını da etkilemesidir.</i>	
Boş Yanıtlar		0
30	Boş, üstü çizilmiş, tamamen silinmiş ya da çoğu okunmayacak derecede silinmiş. Örnek Yanıt:	
Yanlış Yanıtlar		1
40	Öğrenci kendi içinde doğru ancak sorunun cevabı olmayan bir yanıt yazar. Örnek Yanıt: <i>İnsanlar yaptıkları işlerden her zaman keyif almazlar.</i>	
İlişkisiz (Diğer) Yanıtlar		1
50	Öğrenci ne söylediği anlaşılmayan okunaksız bir cümle yazar. Örnek Yanıt:	
51	Öğrenci parçayla ilgisi olmayan bir cümle yazar. Örnek Yanıt:	
52	Öğrenci, başka (Türkçe dışında) bir dilde cevap yazar. Örnek Yanıt:	
53	Öğrenci, genel olarak parçayı özetleyen parçadan aynen alınmış bir cümle yazar. Örnek Yanıt:	

KRAL MİDAS'IN ALTIN DOKUNUŞU

Bir zamanlar uzak bir krallıkta, “Midas” adında bir kral yaşarmış. Midas, her daim kendini düşünür, köy halkının mutluluğu için pek çaba harcamazmış. Midas’ın sarayı yemeklerle dolup taşarken köylüler açlık ve kıtlık çekermiş. Hal böyle olunca Bolluk ve bereket tanrısı Demeter, halkın yaşadığı zorluğun farkına varmış ve Kral Midas’a bir oyun oynamaya karar vermiş. Aç gözlü Kral’ın yanına giden Demeter, ona bir dilek hakkı verdiğini ve bunu çok iyi kullanması gerektiğini söylemiş.

Kral Midas, bu harika habere çok sevinmiş ve Demeter’e teşekkür ederek hemen dileğini düşünmeye başlamış. Aklına o kadar çok şey geliyormuş ki seçmesi zor olmuş. Paraya, altına ve zenginliğe olan düşkünlüğüyle biline Midas sonunda, her dokunduğu şeyin altına dönüşmesini dileyivermiş. Demeter’de Midas’ın bu dileğini hiç vakit kaybetmeden yerine getirmiş.

Midas, heyecan içinde öncelikle görkemli sarayını altına çevirmeye karar vermiş. Tek dokunuşuyla sarayı bir anda ıslıl ıslıl parlayan bir altına dönmüş. Midas’ın gözleri parlamış ve bu yeni kazandığı güce hayran kalmış. Vazodaki çiçekler gözüne ilişmiş, parmaklarını çiçeklere dokundurmuş ve çiçekler hemen altına dönmüş. Büyük bir keyifle sarayın dışına koşturmuş. Gördüğü bir taşa dokunmuş ve taş da hemen altına dönüşüverirmiş. Midas, tüm bu değişimleri izlemekten büyük bir keyif alıyormuş.

Fakat zaman geçtikçe Midas’ın altına dönüştürdüğü nesnelerin sayısı artmaya başlamış. Midas sarayın bahçesindeki her şeyi tek tek altına çevirmeye kararlıymış. Bir ağaç, bir çalı, bir kuş bile dokunduğu anda altına dönmüş.

Midas, ilk başta bu durumun bir soruna dönüşebileceğini hiç düşünmemiş ancak yemek yeme vakti geldiğinde Midas, büyük bir sorunla karşı karşıya olduğunu anlamış. Onun için hazırlanan ziyafet sofrasına dokunduğu anda tüm yiyecekler altına dönmüş. Midas, karnının gurultusuyla baş etmeye çalışırken “Bu dileğim hiç de mükemmel değilmiş.” diye düşünmüş. Bu sırada Midas’ın sevgili kızı olanlardan bir haber şekilde saraya girmiş, neler olduğunu anlamaya çalışırken, altın bir sofranın karşısında babasını oldukça üzgün bir şekilde otururken görmüş.

Midas’ın hüznü halini gören kızı, babasını teselli etmek için ona sarılmaya kalmış ve olanlar olmuş. Midas onu engellemeye çalışmış olsa da kızı bir anda atına dönüşüvermiş. Midas, kızının altına dönüşmesiyle perişan olmuş ve altın dokunuşun bir lütuf değil, ceza olduğunu anlamış.

Kaynakça: <https://www.masallarlabuyu.com>.

Bu metnin yazarı siz olsaydınız hikâyede ne gibi bir değişiklik yapmak isterdiniz, nedenleri ile açıklayarak yazınız.

KOD	En Doğru Yanıt	Başarı Puanı
	Öğrenci, metinde değiştirmek istediği kısmı açıklayan bölümü nedenleriyle birlikte yazar.	
10	Örnek Yanıt: <i>Metni yazan kişi ben olsaydım Demeter'e, Midas'ın isteğinin tehlikeli olacağını söyleyip onu uyarırdım. Çünkü Midas başına gelecekleri bilseydi böyle bir dilek dilemezdi. Demeter onu uyarsaydı kızını kaybetmezdi.</i>	15
	Uzak Doğru (Kısmen) Yanıtlar	10
	Öğrenci, metinde değiştirmek istediği bölümü nedenlerini tam olarak ifade etmeden yazar.	
20	Örnek Yanıt: <i>Metni yazan kişi ben olsaydım Demeter'in, Midas'ın isteğinin tehlikeli olacağını söylemesini isterdim. Çünkü Midas düşünmeden hareket ediyor.</i>	
21	Öğrenci metinde değiştirmek istediği bölümü yazar. Örnek Yanıt: <i>Metni yazan kişi ben olsaydım Demeter'e, Midas'ın isteğinin tehlikeli olacağını söyleyip onu uyarırdım</i>	
	Boş Yanıtlar	0
	Boş, üstü çizilmiş, tamamen silinmiş ya da çoğu okunmayacak derecede silinmiş.	
30	Örnek Yanıt:	
	Yanlış Yanıtlar	1
	Öğrenci kendi içinde doğru ancak sorunun cevabı olmayan bir yanıt yazar.	
40	Örnek Yanıt: <i>Midas, açgözlü bir olduğu için acı çekmektedir.</i>	
	İlişkisiz (Diğer) Yanıtlar	1
50	Öğrenci ne söylediği anlaşılmayan okunaksız bir cümle yazar. Örnek Yanıt:	
51	Öğrenci parçayla ilgisi olmayan bir cümle yazar. Örnek Yanıt:	
52	Öğrenci, başka (Türkçe dışında) bir dilde cevap yazar. Örnek Yanıt:	
53	Öğrenci, genel olarak parçayı özetleyen parçadan aynen alınmış bir cümle yazar. Örnek Yanıt:	

MEMLEKET İSTERİM

Memleket isterim

Gök mavi, dal yeşil, tarla sarı olsun;

Kuşların çiçeklerin diyarı olsun.

Memleket isterim

Ne başta dert ne gönülde hasret olsun;

Kardeş kavgasına bir nihayet olsun.

Memleket isterim

Ne zengin fakir ne sen ben farkı olsun;

Kış günü herkesin evi barkı olsun.

Memleket isterim

Yaşamak, sevmek gibi gönülden olsun;

Olursa bir şikâyet ölümden olsun.

Cahit Sıtkı TARANCI

Cahit Sıtkı Tarancı'ya ait bu şiirden hareketle siz de hayal ettiğiniz bir memleketi üç cümle ile anlatınız.

KOD	En Doğru Yanıt	Başarı Puanı
10	Öğrenci, üç cümle ile hayal ettiği memleketi anlatan bir yanıt yazar. Örnek Yanıt: <i>Ben herkesin barış ve huzur içinde yaşadığı bir memleket hayal ediyorum. İnsanların sahip olmak istedikleri şeyler rahatlıkla sahip olabileceği bir memleket istiyorum. Memleketimde çevre sorunlarının olmamasını, enerji kaynaklarımızın çok olmasını istiyorum.</i>	15
	Uzak Doğru (Kısmen) Yanıtlar	10
20	Öğrenci, hayal ettiği memleketi iki cümle ile yazar. Örnek Yanıt: <i>Ben herkesin barış ve huzur içinde yaşadığı bir memleket hayal ediyorum. İnsanların sahip olmak istedikleri şeyler rahatlıkla sahip olabileceği bir memleket istiyorum.</i>	
21	Öğrenci, hayal ettiği memleketi bir cümle ile yazar. Örnek Yanıt: <i>Ben herkesin barış ve huzur içinde yaşadığı bir memleket hayal ediyorum.</i>	

	Boş Yanıtlar	0
30	Boş, üstü çizilmiş, tamamen silinmiş ya da çoğu okunmayacak derecede silinmiş. Örnek Yanıt:	
	Yanlış Yanıtlar	1
40	Öğrenci kendi içinde doğru ancak sorunun cevabı olmayan bir yanıt yazar. Örnek Yanıt: <i>Şairin istediği memleket sevgi doludur.</i>	
	İlişkisiz (Diğer) Yanıtlar	1
50	Öğrenci ne söylediği anlaşılmayan okunaksız bir cümle yazar. Örnek Yanıt:	
51	Öğrenci parçayla ilgisi olmayan bir cümle yazar. Örnek Yanıt:	
52	Öğrenci, başka (Türkçe dışında) bir dilde cevap yazar. Örnek Yanıt:	
53	Öğrenci, genel olarak parçayı özetleyen parçadan aynen alınmış bir cümle yazar. Örnek Yanıt:	

BAMBUNUN HİKÂYESİ

Tropikal alanlarda yetişen Bambu Ağacı, esnek olmasına karşın çok sağlam ve dayanıklı bir yapıya sahiptir. Bundandır ki ticari olarak pek çok sektörde (mobilya, tekstil, dekorasyon vb.) rahatlıkla kullanılabilir. Ayrıca çok fazla karbondioksit çekmesi nedeniyle, insan sağlığı açısından da büyük öneme sahip bir ağaçtır.

Oysa bambu ağacını yetiştirme süreçleri oldukça zordur. Tam beş yıllık bir emek, gayret, azim ve sabır gerektirir. Önce tohum, toprağa ekilir. Toprak sulanır ve gübresi verilir. İlk yılsonunda gözle görülür hiçbir değişiklik olmayacaktır. İkinci yıl tohum yeniden sulanır ve gübresi verilir. Yine gözle görülür hiçbir değişiklik olmaz.

Bambu yetiştiricileri sabretmeye, emek vermeye devam ederler. Üçüncü, dördüncü ve beşinci yılda da aynı işlemleri sürdürürler. Sulama ve gübreleme süreçleri devam ederken beşinci yılın sonunda bambu tohumunun çatladığı ve ilk filizlerin toprağın dışına çıktığı görülecektir.

Sonrasında bambunun hızına yetişmek mümkün olmaz. Öyle hızlı büyür ki beş altı hafta içerisinde 30 metreye kadar uzar.

Dr. Mahmut Naci ÇUHACI

Aksaray Posta Gazetesi 07 Ekim 2009

“Bambunun Hikâyesi” hayatın her alanında ders çıkarılabilecek bir hikâyedir. Siz bu hikâyeden çıkardığınız dersi nedenleriyle birlikte yazınız.

KOD	En Doğru Yanıt	Başarı Puanı
10	Öğrenci, bambunun hikayesinden çıkardığı dersi nedenleriyle birlikte yazar. Örnek Yanıt: <i>Bu hikâyeden çıkardığım ders sabırlı olmak gerektiğidir. Çünkü bambu ağacı büyüyecek için uzun süre bekliyor sonra hızlıca büyüyor. Hayatımızda da süreç ne kadar zor olursa olsun başarıya ulaşmak için tıpkı bambu ağacı gibi sabırlı olmak gerekir.</i>	15
	Uzak Doğru (Kısmen) Yanıtlar	10
20	Öğrenci, bambunun hikayesinden çıkardığı dersin nedenlerini tam olarak ifade edemez. Örnek Yanıt: <i>Bu hikâyeden sabırlı olmak gerektiğini çıkarıyorum. Bambu da sabırlı davrandığı için amacına ulaşmıştır.</i>	
21	Öğrenci bambunun hikayesinden çıkardığı dersi yazar. Örnek Yanıt: <i>Bu hikâyeden sabırlı olmak gerektiğini çıkarıyorum.</i>	
	Boş Yanıtlar	0
30	Boş, üstü çizilmiş, tamamen silinmiş ya da çoğu okunmayacak derecede silinmiş. Örnek Yanıt:	
	Yanlış Yanıtlar	1
40	Öğrenci kendi içinde doğru ancak sorunun cevabı olmayan bir yanıt yazar. Örnek Yanıt: <i>Bambu geç büyüyen bir ağaçtır.</i>	
	İlişkisiz (Diğer) Yanıtlar	1
50	Öğrenci ne söylediği anlaşılmayan okunaksız bir cümle yazar. Örnek Yanıt:	
51	Öğrenci parçayla ilgisi olmayan bir cümle yazar. Örnek Yanıt:	
52	Öğrenci, başka (Türkçe dışında) bir dilde cevap yazar. Örnek Yanıt:	
53	Öğrenci, genel olarak parçayı özetleyen parçadan aynen alınmış bir cümle yazar. Örnek Yanıt:	

Diyojen, İskender’e ayağa kalkmadı. Hiç istifini bozmadı. Binlerce insan, İskender geliyor diye kırılıp geçiyorken o, yerinden kımıldamadı bile.

“Sen ne yapıyorsun, gelenin kim olduğunu bilmiyor musun?” tartakladılar.

İskender: “Durun, dokunmayın! ...

'Görmüyor musun? İskender geliyor diye insanlar yerlere yatıp kalkıyorlar. Sen yoksa İskender'i tanımıyor musun?" dedi.

Diyojen: “Tanıyorum, iyi tanıyorum ve sizi de iyi biliyorum” diye cevap verdi.

İskender: “O halde söyle! Kimim, ben?"

Diyojen: “Bendemin bendesisin (esirimin esirisin)” dedi.

İskender sarsıldı. Yerinde duramadı ve atından indi. “Ne demek bu?" dedi.

Diyojen: “Sen, toprak için insan öldürüyorsun. Dünya benim esirim, kölem. Sen de benim köleme köle olmuşsun. Kim kime ayağa kalkacak?" dedi.

İskender bunu kabullendi. Diyojen'in büyük bir filozof olduğunu anladı ve dedi ki: “Dile benden ne dilersen!"

Diyojen: “Gölge etme başka ihsan istemem.”

Cevdet KILIÇ

Bilgelik Hikâyeleri-2 Felsefe Diyarından Hikmet Yurduna, E Yazı Yayınevi, 2014

Bu metinde Diyojen'in “Gölge etme başka ihsan istemem.” Sözü ve bu söz ile anlatmak istediği düşünceyi açıklayınız.

KOD	En Doğru Yanıt	Başarı Puanı
10	Öğrenci Diyojen'in “Gölge etme başka ihsan istemem.” Sözü ve bu söz ile anlatmak istediği düşünceyi açıklar. Örnek Yanıt: <i>Diyojen, herkesin hayranlık duyduğu İskender'den hiçbir fayda beklemesin. Diyojen, İskender'in kendisine zararının dokunmamasını talep eder. Bu söz ile anlatmak istediği düşünce ise bir insanın en kısıtlı koşullarda bile kimseye bağlı olmadan kendi kendine yeterli olabilmesidir.</i>	15
	Uzak Doğru (Kısmen) Yanıtlar	10
20	Öğrenci Diyojen'in “Gölge etme başka ihsan istemem.” sözü ve bu söz ile anlatmak istediği düşünceyi doğru açıklamaz. Örnek Yanıt: <i>Diyojen, herkesin hayranlık duyduğu İskender'den hiçbir fayda beklemesin. Diyojen, İskender'in kendisine zararının dokunmamasını talep eder. Bu söz ile anlatmak istediği düşünce ise güçlü insanların başkalarına zarar vermemesidir.</i>	
21	Öğrenci Diyojen'in “Gölge etme başka ihsan istemem.” sözü ve bu söz ile anlatmak istediği düşünceyi açıklar. Örnek Yanıt: <i>Diyojen, herkesin hayranlık duyduğu İskender'den hiçbir fayda beklemesin. Diyojen, İskender'in kendisine zararının dokunmamasını talep eder.</i>	

Boş Yanıtlar		0
30	Boş, üstü çizilmiş, tamamen silinmiş ya da çoğu okunmayacak derecede silinmiş. Örnek Yanıt:	
Yanlış Yanıtlar		1
40	Öğrenci kendi içinde doğru ancak sorunun cevabı olmayan bir yanıt yazar. Örnek Yanıt: <i>Diyojen, kimseden yardım beklemez.</i>	
İlişkisiz (Diğer) Yanıtlar		1
50	Öğrenci ne söylediği anlaşılmayan okunaksız bir cümle yazar. Örnek Yanıt:	
51	Öğrenci parçayla ilgisi olmayan bir cümle yazar. Örnek Yanıt:	
52	Öğrenci, başka (Türkçe dışında) bir dilde cevap yazar. Örnek Yanıt:	
53	Öğrenci, genel olarak parçayı özetleyen parçadan aynen alınmış bir cümle yazar. Örnek Yanıt:	

SÜNGÜ

Kardeş payı
yapmak için mi
uzattın süngünü
elimdeki
elmaya

Sunay AKIN

Bu şiirde geçen olayı ve şairin olayı algılayışını değerlendiriniz?

KOD	En Doğru Yanıt	Başarı Puanı
	Öğrenci, şiirde geçen olayı ve şairin olayı algılayışını değerlendirir. Örnek Yanıt:	
10	<i>Şair bir savaş anından söz eder. Birinin bir başkasına zarar vermek istemesinin asıl sebebini bilmiyormuş gibi davranarak savaş yerine barıştan yana olduğunu dile getirir.</i>	15
	Uzak Doğru (Kısmen) Yanıtlar	10
	Öğrenci, şiirde geçen olayı belirtir ve şairin olayı algılayışını şiir gerçekliğine bağlar. Örnek Yanıt:	
20	<i>Şair bir savaş anından söz eder. Şiirde bir elmayı paylaşmak için karşı karşıya gelen iki kişiden söz edilir.</i>	
21	Öğrenci, şiirde geçen olayı belirtir. Örnek Yanıt:	
	<i>Şair bir savaş anından söz eder.</i>	
	Boş Yanıtlar	0
	Boş, üstü çizilmiş, tamamen silinmiş ya da çoğu okunmayacak derecede silinmiş. Örnek Yanıt:	
30		
	Yanlış Yanıtlar	1
	Öğrenci kendi içinde doğru ancak sorunun cevabı olmayan bir yanıt yazar. Örnek Yanıt:	
40	<i>Şair barışa duyduğu özlemi dile getiren bir şiir yazmıştır.</i>	
	İlişkisiz (Diğer) Yanıtlar	1
50	Öğrenci ne söylediği anlaşılmayan okunaksız bir cümle yazar. Örnek Yanıt:	
51	Öğrenci parçayla ilgisi olmayan bir cümle yazar. Örnek Yanıt:	
52	Öğrenci, başka (Türkçe dışında) bir dilde cevap yazar. Örnek Yanıt:	
53	Öğrenci, genel olarak parçayı özetleyen parçadan aynen alınmış bir cümle yazar. Örnek Yanıt:	

UÇUN KUŞLAR

Uçun kuşlar uçun, doğduğum yere
Şimdi dağlarında mor sümbül vardır
Ormanlar koynunda bir serin dere
Dikenler içinde sarı gül vardır
O çay ağır akar, yorgun mu bilmem
Mehtabı hasta mı, solgun mu bilmem
Yaslı gelin gibi mahzun mu bilmem
Yüce dağ başında siyah tül vardır
Orda geçti benim güzel günlerim
O demleri anıp bugün inlerim
Destan-ı ömrümü okur dinlerim
İçimde oralı bir bülbül vardır
Uçun kuşlar uçun, burda vefa yok
Öyle akarsular, öyle hava yok
Feryadıma karşı aks-i sada yok
Bu yangın yerinde soğuk kül vardır
Hey Rıza kederin başından aşkın
Bitip tükenmiyor elem-i aşkın
Sende derya gibi daima taşkın
Daima çalkanır bir gönül vardır

Rıza Tevfik BÖLÜKBAŞI

Bu şiirin temasını belirterek temayı evrensellik açısından örneklerle açıklayınız.

KOD	En Doğru Yanıt	Başarı Puanı
10	Öğrenci şiirin temasını belirtir ve temanın evrensel olduğunu örneklerle açıklar. Örnek Yanıt: <i>Şiirde memleket özlemi konusu ele alınmıştır. Memleket özlemi duygusu tüm insanlığa yönelik bir duygu olduğu için evrenseldir. Örneğin, savaş nedeniyle yurdundan ayrılan insanları düşünelim. En büyük istekleri bir gün evlerine dönebilmektir. Dünyanın her yerinde insanlar yurtlarından ayrı kaldıklarında özlem hissederler.</i>	15
	Uzak Doğru (Kısmen) Yanıtlar	10
20	Öğrenci şiirin temasını belirler temanın evrenselliğine değinir fakat örnek vermez. Örnek Yanıt: <i>Şiirde memleket özlemi konusu ele alınmıştır. Memleket özlemi duygusu tüm insanlığa yönelik bir duygu olduğu için evrenseldir.</i>	
21	Öğrenci, fabldaki yardımcı fikirlere değinir. Öğrenci şiirin temasını belirler. Temanın evrensellik açısından değerlendirmesini yapmaz. Örnek Yanıt: <i>Şiirde memleket özlemi konusu ele alınmıştır.</i>	
	Boş Yanıtlar	0
30	Boş, üstü çizilmiş, tamamen silinmiş ya da çoğu okunmayacak derecede silinmiş. Örnek Yanıt:	
	Yanlış Yanıtlar	1
40	Öğrenci kendi içinde doğru ancak sorunun cevabı olmayan bir yanıt yazar. Örnek Yanıt: <i>Şair doğduğu yerde güzel günler yaşamıştır.</i>	
	İlişkisiz (Diğer) Yanıtlar	1
50	Öğrenci ne söylediği anlaşılmayan okunaksız bir cümle yazar. Örnek Yanıt:	
51	Öğrenci parçayla ilgisi olmayan bir cümle yazar. Örnek Yanıt:	
52	Öğrenci, başka (Türkçe dışında) bir dilde cevap yazar. Örnek Yanıt:	
53	Öğrenci, genel olarak parçayı özetleyen parçadan aynen alınmış bir cümle yazar. Örnek Yanıt:	

KARDEŞLER

Kaç kardeşlik bilmiyorum.

En küçükleri bendim ve henüz saymayı

bilmiyordum.

Öğrendiğimde ise hepimiz dağılmıştık.

Ferit EDGÜ

Şiire göre şairin ailesi hakkında nasıl bir çıkarım yapılabilir?

KOD	En Doğru Yanıt	Başarı Puanı
10	Öğrenci, şairin kalabalık bir ailenin son çocuğu olduğunu ve o büyüdüğünde büyük kardeşlerinin evden ayrıldığını belirten bir ifade yazar. Örnek Yanıt: <i>Şair kalabalık bir ailede dünyada gelmiştir. Evin en küçük çocuğudur. Kendinden yaşça büyük çok kardeşi olduğu için o büyüdüğünde diğerleri evden ayrılmış kendi hayatını kurmuştur.</i>	15
	Uzak Doğru (Kısmen) Yanıtlar	10
20	Öğrenci, şairin kalabalık bir ailede dünyaya geldiğini belirtir. Örnek Yanıt: <i>Şair kalabalık bir ailede dünyaya gelmiştir.</i>	
21	Öğrenci, yardımcı fikirlere değinir. Örnek Yanıt:	
	Boş Yanıtlar	0
30	Boş, üstü çizilmiş, tamamen silinmiş ya da çoğu okunmayacak derecede silinmiş. Örnek Yanıt:	
	Yanlış Yanıtlar	1
40	Öğrenci kendi içinde doğru ancak sorunun cevabı olmayan bir yanıt yazar. Örnek Yanıt: <i>Şair sayı saymayı bilmediği dönemi hatırlar.</i>	
	İlişkisiz (Diğer) Yanıtlar	1
50	Öğrenci ne söylediği anlaşılmayan okunaksız bir cümle yazar. Örnek Yanıt:	
51	Öğrenci parçayla ilgisi olmayan bir cümle yazar. Örnek Yanıt:	
52	Öğrenci, başka (Türkçe dışında) bir dilde cevap yazar. Örnek Yanıt:	
53	Öğrenci, genel olarak parçayı özetleyen parçadan aynen alınmış bir cümle yazar. Örnek Yanıt:	