



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Eğitimi Programı

LGS TÜRKÇE SORULARININ ÖĞRETİM PROGRAMI, DERS KİTABI VE
BİLİŞSEL ALAN SINIFLAMASI AÇILARINDAN İNCELENMESİ

Melih TAŞIYARAN

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2022

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

LGS TÜRKÇE SORULARININ ÖĞRETİM PROGRAMI, DERS KİTABI VE
BİLİŞSEL ALAN SINIFLAMASI AÇILARINDAN İNCELENMESİ

EXAMINING TURKISH QUESTIONS IN LGS ACCORDING TO CURRICULUM,
TEXTBOOK AND CLASSIFICATION OF COGNITIVE FIELDS

Melih TAŞIYARAN

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2022

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Melih TAŞIYARAN'ın hazırladığı "LGS T¼rkçe Sorularının Öğretim Programı, Ders Kitabı ve Bilişsel Alan Sınıflaması Açılarından İncelenmesi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **T¼rkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, T¼rkçe Eğitimi Bilim Dalında Y¼ksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri BaŐkanı	Prof. Dr. Kemalettin DENİZ	İmza
J¼ri Üyesi (Danışman)	Prof. Dr. Özay KARADAĞ	İmza
J¼ri Üyesi	Doç. Dr. Filiz METE	İmza

Enstit¼ Yönetim Kurulunun
.../.../.... Tarihli ve
sayılı kararı.

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından /.... / 2022 tarihinde uygun gör¼lm¼Ő ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca / / 2022 tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu çalışmanın temel amacı Liselere Geçiş Sınavı (LGS) Türkçe sorularının; yayımlanan örnek soruların, Türkçe 8. sınıf ders kitabı etkinlikleri ile tema değerlendirme sorularının Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Bloom'un yenilenmiş bilişsel alan sınıflaması (YBT) açılarından incelenmesidir. Araştırmada LGS Türkçe soruları, yayımlanan örnek sorular, Türkçe 8. sınıf ders kitabında yer alan etkinlikler ve tema değerlendirme soruları; Türkçe Dersi Öğretim Programı ve karşılık geldikleri bilişsel basamaklar doğrultusunda incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Çalışmada inceleme nesnelere olan LGS Türkçe soruları, yayımlanan örnek sorular ve Türkçe 8. sınıf ders kitabının incelenmesinde kullanılan veriler doküman analizi yöntemi ile elde edilmiştir. Verilerin incelenmesinde araştırmacı tarafından hazırlanan "LGS Türkçe Testi Değerlendirme Formu", "Örnek Sorular Değerlendirme Formu", "Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı Etkinlik Değerlendirme Formu" ve "Tema Değerlendirme Soruları Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. İnceleme nesnelereinden sağlanan veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiş ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Çalışma verilerinden hareketle LGS, örnek sorular, ders kitabında yer alan etkinlikler ve tema değerlendirme sorularının bilişsel alan sınıflamasının anlama ve çözümleme basamaklarında yoğunlaştığı görülürken özellikle üst düzey bilişsel basamaklara denk gelen sorulara daha az veya hiç yer verilmediği görülmüştür. Ayrıca ders kitabında yer alan etkinliklerde öğretim programında yer alan kazanımlar özelinde eşit dağılımın sağlanamadığı bulguların tema değerlendirme sorularında öğretim programında yer alan ve etkinliklerde temel alınan pek çok kazanıma yer verilmediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte LGS ve örnek soruların temel aldığı kazanım sıklık ve ağırlıklarında benzerlik görülürken ders kitabında yer alan etkinlikler ve tema değerlendirme sorularında temel alınan kazanım sıklık ve ağırlığında gerek birbirleri ile gerekse de LGS ve örnek sorular ile olması gereken örtüşmenin sağlanamadığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar sözcükler: Liselere Geçiş Sınavı, Türkçe dersi öğretim programı, okuma becerisi, ders kitabı, bilişsel alan sınıflaması.

Abstract

The main purpose of this study is to answer the Turkish questions of the High School Entrance Examination (LGS); The aim of this study is to examine the sample questions published in Turkish, 8th grade textbook activities and theme evaluation questions in terms of Turkish Lesson Curriculum and Bloom's revised cognitive domain classification (YBT). In the research, LGS Turkish questions, published sample questions, activities and theme evaluation questions in the 8th grade Turkish textbook; It has been examined and compared in line with the Turkish Course Curriculum and the cognitive steps they correspond to. In the study, LGS Turkish questions, published sample questions, and the data used in the examination of the 8th grade Turkish textbook were obtained by document analysis method. In the analysis of the data, "LGS Turkish Test Evaluation Form", "Sample Questions Evaluation Form", "Turkish 8th Grade Textbook Activity Evaluation Form" and "Theme Evaluation Questions Evaluation Form" were used. The data obtained from the examination objects were analyzed by descriptive analysis method and expert opinion was sought. Based on the study data, it was seen that LGS, sample questions, activities in the textbook, and theme evaluation questions focused on the comprehension and analysis steps of the cognitive domain classification, while less or no questions were given especially to the higher-level cognitive steps. In addition, while it was found that equal distribution could not be achieved in the activities in the textbook, specific to the acquisitions in the curriculum, it was determined that many acquisitions in the curriculum and based on the activities were not included in the theme evaluation questions. However, while similarity was observed in the frequency and weights of the acquisitions based on LGS and the sample questions, it was concluded that the required overlap could not be achieved with each other and with the LGS and sample questions in the frequency and weight of the outcomes based on the activities and theme evaluation questions in the textbook.

Keywords: High School Entrance Examination, Turkish course curriculum, reading skills, textbook, classification of cognitive fields

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	i
Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Tablolar Dizini.....	vi
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	vii
Bölüm 1 Giriş.....	8
Problem Durumu.....	8
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	11
Araştırma Problemi.....	12
Alt problemler.....	12
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	15
Okuma Becerisi.....	15
Okuma Becerisinin Ölçülmesi.....	19
Taksonomi.....	20
Bloom Taksonomisi.....	22
Bloom'un Yenilenmiş Bilişsel Alan Sınıflaması.....	23
Türkçe Dersi Öğretim Programı.....	29
Ders Kitabı.....	30
Türkiye'de Ortaöğretime Geçiş Sistemi.....	31
Liselere Geçiş Sınavı (LGS).....	32
İlgili Araştırmalar.....	34
Bölüm 3 Yöntem.....	40
İnceleme Nesneleri.....	40
Veri Toplama Süreci.....	41
Veri Toplama Araçları.....	41
Verilerin Analizi.....	44

Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar	45
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	75
Kaynaklar	81
EK-A: LGS Türkçe Testi Değerlendirme Formu	89
EK-B: Örnek Sorular Değerlendirme Formu	97
EK-C: Ders Kitabı Etkinlik Değerlendirme Formu	101
EK-D: Tema Değerlendirme Soruları Değerlendirme Formu	104
EK-E: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	106
EK-F: Etik Beyanı	107
EK-G: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	108
EK-H: Thesis/Dissertation Originality Report.....	109
EK-I: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	110

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Bilişsel Süreç Boyutları ve Alt Basamaklar</i>	26
Tablo 2 <i>Yıllara Göre Lise Giriş Sınavları</i>	32
Tablo 3 <i>İnceleme Nesneleri</i>	41
Tablo 4 <i>LGS Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı</i>	45
Tablo 5 <i>Örnek Soruların YBT'ye Göre Dağılımı</i>	46
Tablo 6 <i>Ders Kitabı Etkinliklerinin YBT'ye Göre Dağılımı</i>	47
Tablo 7 <i>Tema Değerlendirme Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı</i>	48
Tablo 8 <i>LGS, ÖS, DK ve TDS'nin YBT'ye Göre Karşılaştırmalı Dağılımı</i>	49
Tablo 9 <i>Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre LGS Türkçe Soruları</i>	51
Tablo 10 <i>Türkçe Dersi Öğretim Programı'na Göre Örnek Sorular</i>	52
Tablo 11 <i>Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre Ders Kitabı Etkinlikleri</i>	54
Tablo 12 <i>Türkçe Dersi Öğretim Programı'na Göre Tema Değerlendirme Soruları</i> ...	57
Tablo 13 <i>LGS Türkçe Soruları ile Örnek Soruların Karşılaştırılması</i>	59
Tablo 14 <i>LGS Türkçe Soruları ile Ders Kitabı Etkinliklerinin Karşılaştırılması</i>	61
Tablo 15 <i>LGS Türkçe Soruları ile TDS'nin Karşılaştırılması</i>	63
Tablo 16 <i>Örnek Sorular ile Ders Kitabı Etkinliklerinin Karşılaştırılması</i>	65
Tablo 17 <i>Örnek Sorular ile Tema Değerlendirme Sorularının Karşılaştırılması</i>	67
Tablo 18 <i>Ders Kitabı Etkinlikleri ile TDS'nin Karşılaştırılması</i>	69
Tablo 19 <i>LGS, ÖS, DK ve TDS'nin Karşılaştırmalı Dağılımı</i>	71

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

- ABİDE:** Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi
- DK** : Ders Kitabı
- PISA** : Programme for International Student Assessment/ Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
- LGS** : Liselere Geçiş Sınavı
- MEB** : Millî Eğitim Bakanlığı
- OKS** : Ortaöğretim Kurumları Sınavı
- ÖS** : Yayımlanan Örnek Sorular
- TEOG** : Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi
- TDS** : Tema Değerlendirme Soruları
- YBT** : Bloom'un Yenilenmiş Bilişsel Alan Sınıflaması

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde, araştırmaya temel teşkil eden problem durumu, araştırmacının amacı, araştırmacının önemi ve çalışmanın kapsamını oluşturan sınırlılıklar yer almaktadır.

Problem Durumu

Yaşanan sosyokültürel, bilimsel ve teknolojik her türlü gelişme bireylerin sahip olmaları gereken özellikleri yenilemektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretim programlarına yönelik açıklamalarda öğrencilerin edindikleri temel bilgi, beceri ve değerlerin yanı sıra bunları edinme sürecindeki farkındalıkların önemli olduğu; ayrıca kazanılmış niteliklerin yaşamın çeşitli alanlarında kullanılabilmesi için “iyi bir donanım ve altyapıya” sahip olunmasının da bir gereksinim olduğu, Millî Eğitim Bakanlığının 2017 yılında öğretim programlarının yenilenmesine ilişkin olarak yapmış olduğu basın bildirisinde vurgulanmaktadır (MEB, 2017a).

Bu gereksinimden hareketle ülkeler eğitim sistemlerini yenileme ihtiyacı hissetmekte ve sistemin önemli bir parçası olduğu bilinen öğretim programlarını güncellemektedirler. Ülkemizde de öğretim programlarını yenileme çalışmalarının, yukarıda sayılan temel nedenler çerçevesinde 2005 yılından itibaren bir ivme kazandığı söylenebilir. Bu doğrultuda pek çok öğretim programı gibi Türkçe Dersi Öğretim Programları da 2005, 2015, 2017, 2018 ve 2019 yıllarında yenilenmiştir.

Yenileme çalışmalarının başlamasında Bakanlıkça; “Kalkınma Planları”, “Hükûmet Eylem Planları”, “uluslararası ölçekte gerçekleştirilen sınavların sonuçları”, “farklı ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlar tarafından hazırlanan raporlar” ile “gerçekleştirilen bilimsel araştırmaların” etkili olduğu belirtilmektedir. Bu

bağlamda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda "öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler doğrultusunda çağın gerekliliklerini, ferdin ve toplumun değişen ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yenilendiği" ifade edilmektedir (MEB, 2017a).

Bu durumdan hareketle yenilenen öğretim programlarının hedeflenen beceri gelişimlerini sağlayacağı beklentisi olağan bir durumdur. Bununla birlikte bu beklentinin ne düzeyde karşılandığının bilinmesi ve geribildirim sağlayıcı ölçme ve değerlendirme sistemlerinin işe koşulmasının gerekli görüldüğünden bahsetmek mümkündür.

Bu bağlamda ülkemizin de katılmış olduğu uluslararası sınavların sonuçlarının değerlendirildiği çalışmalar önem kazanmakta ve Bakanlıkça raporlaştırılmaktadır. Eğitime ilişkin hedeflerin ne kadarının gerçekleştirilebildiğinin belirlenmesi ve niteliğinin değerlendirilmesinde, öğrencilerin uluslararası sınavlarda göstermiş olduğu performans kadar ulusal çapta yapılan ölçme ve değerlendirmelerin de önem teşkil ettiği bilinmektedir (Gürbüz, 2016). Bu kapsamda ülkeler ulusal sınavlar uygulamakta ve bu sınavların sonuçlarını eğitim sistemlerini değerlendirme ve geliştirmede öncelikli veri olarak kullanmaktadır (Eurodyce, 2009). Bu doğrultuda 2014 yılından itibaren eğitim sistemimizin izlenmesi ve değerlendirilmesine ilişkin ulusal bir sistem geliştirilmesi planlanmış, bu doğrultuda 2015 yılında yapılan pilotlamanın ardından 2016 yılında Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) adı verilen çalışmasının ilk uygulaması yapılmıştır (MEB, 2017b).

Bahsi geçen ulusal ve uluslararası sınavların ölçme ve değerlendirme işlevlerinin eğitim sistemlerinin gözden geçirilmesine, güncellenmesine yahut değiştirilmesine olanak sağlayıcı çalışmalar adına dayanak teşkil edebildiğini

söylemek mümkündür. Söz konusu ulusal ve uluslararası sınavlar uzun vadede öğrencilerin toplu olarak gelişimlerinin yönüne ilişkin çıkarımlar yapılmasını sağlarken öğrencilerin formal eğitim hayatlarının yönünün belirlemede herhangi bir etkiye sahip değildir. Söz konusu sınavlar öğrencilerin bireysel bazda tanındığı ve onlara bireysel bazda değer biçmeyi ve yönlendirmeyi hedeflememektedir. Bu hedefin gerçekleştirilmesine aracılık eden ve öğrencilerin üst öğrenim kurumlarına başarı sıralamaları ölçüsünde yerleştirilmesini sağlayan merkezî sınavlardır.

İyi bir gelecek elde etmenin yolunun iyi bir eğitimden geçiyor olduğu algısının toplumsal kabulü, öğrenci sayısındaki fazlalık, buna karşılık sınavla alan okulların kontenjanlarının sınırlı olması velilerin çocuklarını “nitelikli” okullarla buluşturma arzuları üst öğrenim kurumlarına geçişte seçme yapmaya mecbur kılmaktadır (Çetin ve Ünsal, 2018).

Nitekim ülkemizde temel eğitimden ortaöğretime geçiş sürecinde yapılan merkezî ortak sınavlar belirleyici olmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından daha önce Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS), Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ve Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) gibi çeşitli isimlerle gerçekleştirilen sınavlar, yerini 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren Liselere Geçiş Sınavı'na (LGS) bırakmıştır.

LGS, merkezî sınav sonucu doğrultusunda öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçmek amacıyla uygulanmaktadır. Sınava hazırlık kapsamında MEB tarafından LGS'de yer alabilecek soruları örneklendirmesi açısından her ay örnek sorular yayımlanmaktadır. 1 Haziran 2019 tarihinde yapılan sınava 8. sınıftan mezun olan öğrencilerin %85,08'i katılım sağlamıştır. 1.029.555 öğrencinin katıldığı sınavda 20 Türkçe sorusu sorulurken doğru cevap ortalaması 11,75 olarak gerçekleşmiştir. Sınav sonuçlarına göre öğrencilerin %42,22'si 10 ve

daha az sayıda Türkçe sorusunu doğru olarak cevaplandırabilmiştir. LGS sınavına ilişkin MEB tarafından hazırlanmış olan değerlendirme raporunda test maddelerinin hangi bilişsel basamağı temel aldığı ve hangi becerileri ölçtüğüne ilişkin bir değerlendirme yapılmazken sorulara verilen doğru cevaplar bağlamında öğrencilerin sahip oldukları becerilere dair bir değerlendirmeye de yer verilmemiştir. Bununla birlikte sınavdan önce yayımlanan örnek soruların dağılımı, sınavla tutarlılığı, öğretim programı ve ders kitabı ile uyum düzeyine ilişkin bütüncül bir çalışma da tespit edilmemiştir (MEB, 2019a).

Bu durumdan hareketle sınava giren 138.993 öğrencinin merkezî sınavla yerleştiği bir sistemde %10'luk bir dilime giren öğrencilerin okuma becerilerinin ne düzeyde yoklandığı ve öğretim programı ile ders kitabının bu duruma nasıl cevap verdiğinin değerlendirilmesi elzemdir. Zira LGS sınavında sosyoekonomik durum ve sınav başarısı arasında saptanmış olan pozitif korelasyon (MEB, 2019a), eğitim sisteminin eşitsizliği azaltma adına işe koşması gerekli materyal desteğinin niteliğini araştırmayı önemli kılmaktadır.

Söz konusu araştırma, öğrencilerin geleceklerini şekillendirmede önemli bir rolü olan LGS Türkçe sorularının; Türkçe Dersi Öğretim Programı, ders kitabı ve bilişsel alan sınıflaması açılarından detaylı bir biçimde incelenmesine dair çalışma ihtiyacından doğmuştur.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmayla Liselere Geçiş Sınavı (LGS) Türkçe sorularının; yayımlanan örnek sorular, Türkçe Dersi Öğretim Programı, Türkçe 8. sınıf ders kitabı ve Bloom'un yenilenmiş bilişsel alan sınıflaması açısından incelenmesi amaçlanmaktadır.

Literatürde PISA'ya ve geçmişte yapılan SBS, OKS ve TEOG gibi ortaöğretime geçiş sınavlarına ilişkin ders kitabı ve öğretim programlarının incelendiği çeşitli çalışmalar (Çetindağ, 2003; Yücesu, 2005; Yılmaz, 2014; Yorgancı, 2015; Akın ve Cayhan, 2015; Batur vd., 2019; Vural, 2020; Ordu, vd., 2021; Calp ve Alpkaya, 2021; Gökdemir vd., 2021) olmakla birlikte LGS, yayımlanan örnek sorular, ders kitabı etkinlikleri ve tema değerlendirme soruları arasındaki ilişkiye öğretim programı ve Bloom'un yenilenmiş bilişsel alan sınıflaması (YBT) özelinde eğilim göstermiş bütüncül bir çalışma bulunmamaktadır. Ayrıca, araştırmanın Türkçe Öğretim Programı kazanımlarının ve öğretim sürecinde kullanılan ders kitaplarının LGS ile ilişkili olarak mevcut durumun belirlenmesi ile ilgili literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Söz konusu katkının yanı sıra öğretim programı ve bilişsel alan sınıflaması bağlamında dengeli bir dağılım gözetilen ve hâlihazırda LGS olarak uygulanan ancak gelecekte uygulanması muhtemel çeşitli üst öğretim kurumlarına geçiş sınavlarında gerekli yordayıcılığa sahip ders kitapları üretebilmek adına ders kitabı hazırlayıcıları ve inceleyicilerine önemli bir fayda sağlanması beklenmektedir.

Araştırma Problemi

Araştırmanın temel problemi LGS Türkçe soruları, yayımlanan örnek sorular ve 8. sınıf Türkçe ders kitabının, Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Bloom'un yenilenmiş bilişsel alan sınıflaması (YBT) kapsamında örtüşüp örtüşmediğini açığa çıkartmaktır.

Alt problemler.

1. YBT'ye göre LGS Türkçe soruları, yayımlanan örnek sorular, ders kitabında yer alan etkinlikler ve tema değerlendirme sorularının dağılımları nasıldır?

1.1.YBT'ye göre LGS Türkçe sorularının dağılımı nasıldır?

1.2.YBT'ye göre yayımlanan örnek soruların dağılımı nasıldır?

1.3.YBT'ye göre 8. sınıf Türkçe ders kitabı etkinliklerinin dağılımı nasıldır?

1.4.YBT'ye göre 8. sınıf Türkçe ders kitabı tema değerlendirme sorularının dağılımı nasıldır?

1.5.YBT'ye göre LGS Türkçe testi, yayımlanan örnek sorular, ders kitabında yer alan etkinlikler ve tema değerlendirme sorularının karşılaştırmalı dağılımları nasıldır?

2. Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre LGS Türkçe sorularının, yayımlanan örnek soruların, ders kitabında yer alan etkinliklerin ve tema değerlendirme sorularının dağılımları nasıldır?

2.1.Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre LGS Türkçe testinde yer alan soruların dağılımı nasıldır?

2.2.Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre yayımlanan örnek soruların dağılımı nasıldır?

2.3.Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre 8. sınıf Türkçe ders kitabı etkinliklerinin dağılımı nasıldır?

2.4.Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre tema değerlendirme sorularının dağılımı nasıldır?

2.5.Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre LGS Türkçe testi, yayımlanan örnek sorular, ders kitabında yer alan etkinlikler ve tema değerlendirme sorularının karşılaştırmalı dağılımları nasıldır?

Sınırlılıklar

Bu araştırma 2019 LGS Türkçe testi ve MEB tarafından yayımlanan örnek sorular, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın okuma ve kısmen yazma becerisi altında yer alan 8. sınıfa ait kazanımları, 2018-2019 döneminde devlet okullarında

kullanılan 8. sınıf Türkçe ders kitabı etkinlikleri ile tema değerlendirme soruları ile sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Liselere Geçiş Sınavı: “İlk kez 2018 yılında gerçekleştirilen, açılımı liselere geçiş sistemi olan, resmî ve özel ortaokullar, imam hatip ortaokulları ve geçici eğitim merkezlerinin sekizinci sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, özel program ve proje uygulayan eğitim kurumları ile mesleki ve teknik Anadolu liselerinin Anadolu teknik programlarına yerleştirilmesi amacıyla Bakanlıkça yapılan merkezî sınavdır” (MEB, 2018a).

Okuma Becerisi: Yazılı metinlerde duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi zihinsel yönleri içerisinde barındıran yeterlidir.

Örnek Sorular: MEB tarafından yapılacak LGS'ye örnek teşkil etmesi açısından ekim ve mayıs ayları arasında her ay yayımlanan soru grubudur.

Türkçe Dersi Öğretim Programı: Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 19.01.2018 tarihli ve 77 sayılı Kurul Kararı ile yayımlanmış olan “İlkokul (1-4. Sınıflar), Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu (5-8.Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı”dır.

Tema Değerlendirme Soruları: Türkçe ders kitabında tema sonlarında bulunan ve tema içerisinde işlenen kazanımların değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmış olan sorulardır.

Türkçe Ders Kitabı: “Talim ve Terbiye Kurulu tarafından “25.06.2018 tarihli ve 12254648 sayılı yazısı ile eğitim aracı olarak kabul edilmiş ders kitabı”dır.

Bloom'un Yenilenmiş Bilişsel Alan Sınıflaması: 2001 yılında “Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama: Bloom'un Eğitimin Hedefleri ile İlgili Sınıflamasının Güncellenmiş Biçimi” adı ile yayımlanan “Hatırlama”, “Anlama”, “Uygulama”, “Analiz”, “Değerlendirme” ve “Yaratma” olmak üzere altı basamaktan oluşan bilişsel basamakları tanımlayan sınıflamadır (Anderson ve Krathwohl, 2014).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Okuma Becerisi

Öğrencileri dile ilişkin beceri alanlarında yetkinliğe ulaştırmak, Türkçe öğretiminin temel amacıdır (MEB, 2018b). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört temel dil becerisi ile dil bilgisi üzerine yapılandırıldığı görülmektedir. Ana dili eğitimi ve öğretimi sürecinin iki boyutundan biri olan anlama, dinleme ve okuma becerilerinden; anlatma ise konuşma ve yazma becerilerinden oluşmaktadır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1999). Dil becerilerinden dinleme ve okuma, anlama yetisine; konuşma ve yazma ise anlatma yetisinin gelişimine doğrudan yardımcı olmaktadır.

Okuma sırasında göz, düz bir çizgi şeklinde kayma şeklinde değil, sıçrama hareketi ile ilerlemektedir. Bu şekilde parça parça alınan görüntüler ağ tabakası marifetiyle birleştirilmektedir (Arıcı, 2008). Okumaya ilişkin zihinsel süreç; harf, rakam ve sembollerin göz tarafından algılanmasıyla başlamakta, devamında dikkatin yoğunlaştırılmasıyla kelime ve cümleler seçilerek anlaşılmaktadır. Seçilen bilgiler bireyin hazırbulunuşluğu ölçüsünde eşleştirilmekte sonrasında ise "sıralama", "sınıflama", "sorgulama", "ilişkilendirme", "eleştirme", "analiz", "sentez" ve "değerlendirme" gibi işlemler yürütülmektedir. Anlamlandırmada öğrencinin ilgisi, motivasyonu, okuma amacı ve deneyimleri önemli derecede rol oynamaktadır. Böylece bilginin zihinde yapılandırılmasıyla zihinsel süreç tamamlanmaktadır (Güneş, 2007).

Literatürde okuma becerisine ilişkin getirilmiş pek çok tanımlama mevcuttur. Göğüş (1978) okuma becerisine; "Yazının harflerini, sözcüklerini, imgelerini, tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır." şeklinde bir tanım getirmiştir. Razon (1982) okumayı var olan yazılı işaretlerin, belli ölçütler çerçevesinde seslendirilmesi, duyular aracılığı ile algılanıp anlamlandırılması ve yorumlanmasından oluşan zihinsel bir etkinlik olarak tanımlarken, Smith ve Eliot (1986) "Bütün okuma türleri için bazı genel okuma becerileri vardır. Herhangi bir metni okuyan kişiden metindeki önemli bilgileri hatırlayabilmesi, metinden sonuç çıkarabilmesi, metindeki tema ve ana fikirleri çıkarabilmesi, kendisiyle ilgili bilgilerden hükümler çıkarabilmesi ve karar alabilmesi beklenir." ifadesi ile okuma becerisini sınıflandırmıştır. Dökmen (1990)

okumayı çeşitli işaretleri görmenin ötesinde algısal bir etkinlik olarak ifade ederken okumanın “görsel algı kapasitesi”, “doğru okuma stratejisi” ve “kelime hazinesi” ile yönetilen bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Aynı zamanda okumanın anlama hedefi doğrultusunda gerçekleştirilen üst düzey zihinsel bir aktivite olduğunu, okuma becerisinin sahip olunan söz varlığı, okunan konuya dair bilgi ve öğrenmeyi öğrenme yetkinliği gereksinimi olduğunu vurgulamıştır.

Grabe ve Stoller (2002), okuma becerisini yazılı bir metinden anlam çıkarma ve bilgiyi uygun bir biçimde yorumlama olarak sınırlandırırken Sever’e (2004) göre, sözcüklerin algılanıp anlamlandırılmasına dayalı olan zihinsel bir etkinliktir. Karatay (2011) okumayı; sembollerin çözmenin yanı sıra duygu, düşünce ve iletileri anlamak olarak tanımlarken Güneş (2013) okuma becerisini yapılandırmacı yaklaşım özelinde değerlendirerek metinde sunulan bilgilerin ön bilgilerle harmanlanarak anlamlandırıldığı bir süreç olarak ifade etmiştir. Karabulut (2017) benzer bir biçimde okumayı, dil ve zihin becerilerinin kullanılarak bireyin ön bilgileri ile metinde yahut günlük yaşamda karşılaşılan bilgilerin yorumlanmasıyla yeni anlamların meydana getirildiği bir süreç, Arslan ve Dirik (2008) ise yazılı sembollerin anlamlandırılması olarak tanımlamıştır. Okumaya kapsamlı bir tanım getiren Ülper (2010), “okumanın yazılı metnin üretildiği dilin anlamsal ve dil bilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin, belirli amaçlar doğrultusunda, hızlı bir biçimde kod çözerek ve birtakım stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri, duyuşsal yönü de olan yinelemeli bir anlamlandırma süreci” olduğunu belirtmektedir. PISA Ulusal Ön Raporu’nda (2019e) ise “okuma becerisi kişinin hedeflerine ulaşmak, bilgi ve potansiyelini geliştirmek ve topluma katılmak amacıyla çeşitli şekillerde sunulan metinleri anlaması, kullanması, değerlendirmesi, ilişkilendirmesi ve metinler üzerine derinlemesine düşünmesi” olarak tanımlanmıştır. Manguel (2007) okumayı “Bir sayfanın üzerindeki yazılı karakterleri okumak, okuma eyleminin girdiği kılıklardan yalnızca biridir. Ormanda hayvan izlerini okuyan zoolog, örülmekte olan halının karmaşık desenini okuyan dokumacı, sayfanın üzerinde birleştirilmiş birden çok nota dizinini okuyan sanatçı... Hepsi işaretleri çözme ve anlaşılır kılma eylemini gerçekleştiriyorlar.” şeklinde belirtmektedir. Mevcut tanımlar incelendiğinde okumanın daha çok zihinsel bir süreç olarak “anlam kurma” ile ilişkilendirildiği görülürken okuma becerisinin geliştirilmesinde kelime hazinesi, ön bilgiler, okuma stratejilerinin de önemine dikkat çekilmiştir. Tüm bu tanımlardan hareketle okuma becerisini yazılı metinlerde duygu

ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi zihinsel yönleri içerisinde barındıran yeterlik olarak ifade etmek mümkündür.

Modern kültürde okuma becerisi; bireysel, toplumsal ve ekonomik gelişimin göstergesi olarak kabul edilmektedir (Coşguner, 2013). Hauser vd. (2005), hedeflere erişimde ve bireylerin gelişiminde okuma becerisinin önemini vurgulamışlardır. Modern toplumlardaki her insanın ihtiyacı olan okuma; araştırma yaparken, dergi okurken, raporları değerlendirirken, garanti belgelerini, kullanım kılavuzlarını ve dahasını incelerken ihtiyaç duyduğu önemli bir beceridir. Çünkü bu becerilere sahip olmanın önemli faydaları olduğu bilinmektedir (Holloway, 1999).

Bloom (1995), temel eğitimde kazanılan okuma becerisinin, sonraki yıllarda gerçekleşen edinimleri ciddi ölçüde etkilediğini vurgulamaktadır. Okuma becerisi üzerine araştırmalar yapan Fidan ve Baykul (1994), Berberoğlu ve Kalender (2005) gibi araştırmacılar, uluslararası sınavlarda Türk öğrencilerin başarısızlığının okuma becerilerindeki yetersizliklerinden kaynaklandığını ifade etmektedirler (Bahadır, 2012). Oratokul ve lise öğrencileri için ise okuma becerilerinin hedeflenen akademik başarı özelinde oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadır (Coşguner, 2013).

Avrupa Komisyonu (2001) okuma becerisinin bireylerin kişisel gelişimlerine önemli ölçüde katkıda bulunduğunu ifade ederken yaşam boyu öğrenme süreçlerine katılım oranını artırdığını ifade etmektedir (İnce, 2016). Ayrıca okuma ile ekonomik gelişme arasında var olan korelasyon da okuma becerisinin kişisel yaşamın yanı sıra toplumsal yaşamı da etkilediğini ortaya çıkarmaktadır. Eğitimin, ekonomideki verimliliği %44; okuma alışkanlığının ise eğitimdeki verimliliği %30 oranında etkiliyor olması, okuma becerisinin nihayetinde toplumsal gelişime ve kalkınmayı sağladığını ifade etmek mümkündür (Çiftçi, 2007).

Bireyin yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesi, kendisi için gerekli olanı kolayca bulması ve bu bilgilerini günlük yaşama aktarabilmesi okuryazarlık becerisinin gelişmesiyle mümkündür. Bu nedenle bireylerinin okuryazar olması sosyoekonomik ve sosyokültürel gelişimleri için önemli görülmektedir (Yıldırım, 2012).

Özetle, okuma becerisi bireylerin, modern çağa uygun bir biçimde toplumsallaşmasına, kendini gerçekleştirmesinde, eğitim ve çalışma hayatında başarı elde etmesinde kritik bir görev üstlenmektedir (İnce, 2016). Dolayısıyla

bireylere okuma becerisi ve alışkanlığı kazandırılması ile duygu ve düşüncelerini uygun bir biçimde aktarabilen, sorunlarını doğru bir iletişim süreci ile çözebilen insanların yetiştirilmesi arasında güçlü bir ilişki vardır (Sever, 2004).

Türkçe dersinin temel amacı öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmektir. Anlama becerilerinden kastedilen ise dinleme ve okuma becerileridir. Okuma becerisinin geliştirilmek istenmesinde amaç öğrencilerin okuduklarını tam ve doğru anlayabilmelerini sağlamaktır (MEB, 2020).

Demirel okuma ve anlama ilişkisini “İki ayrı çaba gibi görünen okuma ve anlama aslında birbirine neden sonuç ilişkisi ile bağlıdır. İnsan anlamak için okur. Okuduğunu da anlamak ister. Anlayarak okuma sürecinin birinci aşaması iyi okumak, ikinci aşaması da okunan yazıyı kavramaktır.” şeklinde açıklamaktadır. Dolayısıyla anlamanın okumanın asıl amacı olduğunu ifade etmek mümkündür (Demirel, 2002).

Okuma gerek okulda gerekse yaşamda önemli bir öğrenme aracıdır. Okuduğunu anlamada problem yaşayan öğrencilerin diğer derslerdeki başarıları da bu problemlerden etkilenmektedir (Nas, 2004). Birçok dersin okumaya dayandığı düşünülürse okuduğunu tam ve doğru olarak algılayabilen öğrencilerin karşılaştığı diğer derslerde de başarı göstermesi beklenen bir durum olacaktır (Diren, 2010).

Okuduğunu anlama süreci “seçim yapma”, “karara varma”, “yorumlama”, “değerlendirme” gibi beyin faaliyetlerini içermektedir (Balcı, 2009). Bu bağlamda okuma becerisinin geliştirilmesi öğrencilerin yorum yapma, değerlendirme, analiz ve sentez yapma becerilerine sahip olmaları açısından önem taşımaktadır.

Balcı (2009) okuduğunu anlama sürecinde metin üzerinde izlenmesi gereken aşamaları; “metnin yapısını çözümleme”, “metnin içeriğini anlama ve yorumlama”, “metni eleştirme” olarak belirtmektedir. Okuduğunu anlamak için metni oluşturan öğeleri doğru çözümlemek gerektiğini, bunun yanı sıra metni oluşturan kelime, cümle, paragrafların anlaşılmasının da bütünü anlamaya temel teşkil edeceğini ifade etmektedir.

Bu noktada okuduğunu anlamanın ölçülmesi, bir zorluk olarak nitelendirilmektedir. Bunun nedeni okuduğunu anlamanın ölçülmesine yönelik standardize edilmiş bir ölçme aracının geliştirilmesindeki muhtemel zorluklardır. Bu

neden doğrultusunda okuduğunu anlamının ölçülmesi bu alanda çalışmalar yürüten kişilerce üzerine emek sarf edilen bir alan olmuştur (Sezgin ve Özilhan, 2019).

Okuma Becerisinin Ölçülmesi

Okuduğunu anlamaya ilişkin beceri ölçümü, ayrıntılı olarak belirlenen okuma süreçlerinde farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması sonucu gelişim ve değişim göstermektedir. Öğrencinin doğrudan yaşamıyla ilgili olmayan paragrafların okunup, yalnızca belirli becerileri ölçen maddelerle bu paragrafların anlaşılmasına dayalı olarak okurun, okuduğunu anlama seviyesini ortaya koymak her zaman kolay değildir (Wolf vd., 1991).

Ancak verilen eğitim hedeflere ulaşip ulaşmadığı ölçme ve değerlendirme süreci sonucunda anlaşılabilir. Bu açıdan ölçme ve değerlendirmenin eğitimdeki yerinin bu bağlamda önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin okuma becerisine ait performansları diğer dil becerilerinde olduğu gibi çeşitli ölçme araçları kullanılarak değerlendirilmektedir. Okumayı değerlendirmek için; “öğretmen sorularının”, “öğrencilerin sözlü yanıtlarının”, “kontrol listelerinin”, “gözlem formlarının”, “performans değerlendirmesinin”, “portfolyo (ürün dosyası)” değerlendirmenin ve “yazılı testlerin” etkili olduğunu belirtmektedir (Ünal, 2007)

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı ölçme değerlendirme bölümünde öğrencilerin programla kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerileri ne ölçüde kazandırıldığı tespitinde ölçme ve değerlendirmenin sürekli olması gerektiği vurgulanmaktadır. Öğretim öncesinde yapılan değerlendirmenin, öğrenci hakkında bilgi edinilmesini ve öğrenme hedeflerinin belirlenmesini; öğretim sırasında yapılan değerlendirmenin, öğrenci ve öğretmene geri bildirim verilmesini; öğretim sonunda yapılan değerlendirmenin ise öğrenme hedeflerinin gerçekleşme oranlarını ve belirli alanlarda değişiklik yapılması gereksinimi hakkında karar vermeyi sağlayacağı ifade edilirken sürekli değerlendirmenin, öğrenme gücü çeken öğrencilerin durumlarının tespiti için de önemli olduğu eklenmektedir (MEB, 2018b).

Ölçme ve değerlendirme uygulamalarında 4-8. sınıflarda sürecin yanı sıra sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme gerektiği ifade edilmektedir. Bu sınıf düzeylerinde bilişsel becerilerin ölçülmesinde yazılı sınavlardan yararlanılacağı,

yazılı sınavlar yapılandırılırken kullanılan maddelerin öğretim programı kazanımlarının bilgi, beceri tür ve düzeyleri ile tutarlı olmasına dikkat edilmesi gerektiği belirtilmektedir. Yazılı sınavlar yapılandırılırken öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerin kullanılmasına imkân sağlayan çeşitli madde türlerinden yararlanılması gerektiği ifade edilmektedir. Hazırlanan maddelerin, mümkün olduğunca “yazılı (kısa metin, şiir, tablo, grafik vb.)” ve “görsel unsurlar (karikatür, fotoğraf, resim vb.), grafik düzenleyiciler (kavram haritaları, zihin haritaları vb.)” gibi öncüllere yer verilerek zenginleştirilmesi ve bunların aktif olarak kullanılmasını vurgulamaktadır. Bu tarz maddelerin öğrencilerin çıkarımda bulunma, eleştirel düşünme, analiz etme, görsel okuma, akıl yürütme, uzamsal becerilerini kullanmaları ve geliştirmelerine katkı sağlayacağı ifade edilirken sorular, eski ve yeni bilgilerin birleştirilmesini, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla ilişkilendirme yapılmasını belirtmektedir (MEB, 2018b).

Okuduğunu anlama becerisini ölçmek üzere geliştirilen birçok ölçme aracının özellikle ilişki kurma, değerlendirme, uygulama becerilerini ölçmekte yetersiz kaldığı gözlenmektedir. Bu tür ölçme araçlarının bireyin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek için kullanışlı olmadığı ifade edilmektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçen araçların; günlük yaşamla ilgili olması, belirli bir amacının olması, öğretimi yansıtması ve gelişimsel duyarlılığı belirlemesi gerekmektedir (Yıldırım, 2012).

Taksonomi

Taksonomi, taxis ve nomia kavramlarının birleşiminden oluşmaktadır. Taxis; tasnif etme, nomia; dağıtma anlamına karşılık gelmektedir. Taksonomi; tasnif ederek dağıtma, sınıflandırmadır (Küçükahmet, 1997). Taksonomiler çoğunlukla üç alan özelinde tasarlanmış olup bunlar; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardır (Öntaş, 2012). Taksonomiler soruların geliştirilmesini sağlayan sistemlerin temelini oluşturmaktadır. Taksonomi ile eğitimciler bilişsel süreçleri sistemli ve anlaşılır bir şekilde sıralayabilmektedirler. Bu doğrultuda bireylerin davranışlarını tespit etmek, tanımlamak, değerlendirmek ve düzeltmek kolaylaşabilmektedir (Büyükalın, 2007).

Taksonomilerin kullanımı, sadece sınav soruları, etkinlikler, ödev ve rubrik oluşturmada değil, aynı zamanda öğretim programları hazırlanırken kazanımların

geliştirilmesinde sistematiklik sağlamakta, bu nedenle eğitimde program geliştirme alanında çalışanlar tarafından sıklıkla kullanılmaktadır (Demirel, 2012).

Programın temelinde programlarda yer alan kazanımlar yer almaktadır. Çünkü kazanımlar programın “içerik”, “öğretme-öğrenme süreçleri” ve “değerlendirme” boyutuna temel oluşturmaktadır. Öğretim programı geliştirme sürecinde görev alanlar tarafından, bireyde bulunulması istenen özelliklere uygun aday hedefler belirlenip, eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi ve eğitim ekonomisine uygunluğu kontrol edildikten sonra belirginleşen kazanımların aşamalı olarak sınıflandırılması, öğretim etkinliklerine olumlu katkı sağlamaktadır (Demirel, 2012). Bu nedenle düşünme becerilerini ve düzeylerini tanımlayan bir sınıflamaya gereksinim duyulmaktadır. Bu doğrultuda söz konusu becerilerin bilişsel boyutta nasıl bir sistematik dahilinde sınıflandırılacağına ilişkin çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Karadağ ve Kaya, 2017).

Taksonomiler; hedeflerin/kazanımların belirlenmesinde, yol gösterici olması ve kolaylık sağlaması açısından tüm dünyada ve Türkiye’de sıklıkla kullanılmaktadır. Taksonomiler; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan olarak üçe ayrılmaktadırlar. Örneğin öğrencinin basketbolun nasıl oynandığını bilmesi bilişsel alanla, basketbol oynamayı sevmesi duyuşsal alanla, basketbolu iyi oynaması ise psikomotor alanla ilgilidir. Bu alanların kesin bir çizgiyle birbirlerinden ayrılmamakla birlikte, hangi alan daha ağır basıyorsa söz konusu hedefin o alana yerleştirilebilmesi mümkündür (Senemoğlu, 2012).

Hedeflerin sınıflandırılması ile ilgili çalışmalar 1950’li yıllarda Bloom ve arkadaşları tarafından başlatılmış, zamanla çeşitli taksonomilerin oluşturulmasıyla farklı boyutlar kazanmıştır (Arı, 2013). İlgili literatür tarandığında çeşitli kategoriler veya taksonomiler olduğu görülmekle birlikte bu taksonomiler incelendiğinde, iki ile altı düzey arasında farklılaşan kategorilerden oluştuğu ifade edilebilir (Sezgin ve Özilhan, 2019). Nakyam vd. (2013) programların ilk olarak geliştirildiği günden günümüze kadar yararlanılan Bloom taksonomisinin program geliştirme çalışmalarında önemli bir kaynak olarak görüldüğünü belirtmektedir. Türkiye’de program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarında da Bloom taksonomisi baz alınırken ve kazanım yahut amaç sınıflaması bu taksonomiye göre yapılmaktadır (Karadağ ve Kaya, 2017).

Bloom Taksonomisi

Eğitim hedeflerini isabetli bir biçimde belirleyebilmek, sınamaya durumlarına ilişkin standartlar geliştirebilmek ve ortak bir dil oluşturabilmek amacıyla sınıflandırma/kategori çalışmaları yapılmıştır. Bloom ve bir grup uzmanın 5 yıldan fazla bir süre birlikte çalışması sonucu "Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain (Eğitim Hedeflerinin Aşamalı Sınıflaması. Eğitim Amaçlarının Sınıflandırılması El Kitabı I: Bilişsel Alan)" 1956'da tamamlanarak yayınlanmıştır. Bloom'un editörlüğünü yaptığı kitabın ortaya çıkmasında Engelhart, Furst, Hill ve Krathwohl'un katkıları olmasına rağmen sınıflama, literatürde Bloom taksonomisi olarak tanınmıştır (Arı, 2018).

Bloom taksonomisi öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmeye çalışmış; "analiz", "sentez" ve "değerlendirme" gibi üst düzey becerilere ulaşmayı hedefleyen programlarının oluşturulmasına katkılar sağlamıştır (Bekdemir ve Selim, 2008).

Seddon (1978) bilişsel alan hedefleri için Bloom taksonomisinin eğitime yönelik düşünce ve uygulamalar üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Taksonomi pek çok ülkede müfredatı geliştirme, ölçme ve değerlendirme, testler oluşturma, ders planlama ve öğretmen eğitimi için kullanılmıştır. Taksonomi, öğretim programlarında, ders işleme süreçlerinde, ders kitaplarının hazırlanmasında ve ölçme değerlendirme süreçlerin de temel yapı olarak değerlendirilmektedir (Akyürek, 2019).

Altı seviyeden oluşan taksonomide hiyerarşik bir yapı vardır. Bilişsel alanın en alt basamağı bilgi basamağıdır. "Bilgi", "kavrama", "uygulama" alt seviyeler olarak kabul edilirken, "analiz", "değerlendirme", "sentez" üst seviyeler olarak kabul edilmektedir. Basamaklar birbirinin devamı niteliğindedir. Bloom ve arkadaşları tarafından hazırlanan taksonomi hazırlandığı tarihten bugüne kadar 22 dile çevrilmiştir (Bümen, 2006).

Uygulama dışında diğer ana kategoriler alt kategorilere bölünmüştür. Bu altı seviye arasında aşamalı, basitten zora doğru bir düzen vardır. Geliştirilen Bloom taksonomisinin en alt (temel) basamağında "bilgi" basamağı vardır. Bu seviyeden daha zor seviyelere doğru çıktıkça sırasıyla; "kavrama", "uygulama", "analiz",

“sentez” ve “değerlendirme” basamakları birbirini takip etmektedir. Bloom’un bilişsel alan taksonomisinin katı hiyerarşik yapısı, bir seviyenin kendisinden sonra gelen seviyenin ön koşulu olmasıdır (Anderson ve Krathwohl, 2001).

Bloom’un bilişsel alan sınıflaması eğitimciler tarafından oldukça kabul gören bir sınıflama olmakla birlikte, bu sınıflama bazı araştırmacılar tarafından eksik bulunmuş ve birtakım yeni sınıflamalar ortaya konulmuştur (Yüksel, 2007).

Bloom’un Yenilenmiş Bilişsel Alan Sınıflaması

Orijinal taksonominin güncellenmesi için 1995 yılında New York’ta bir araya gelen eğitim programı kuramcıları ve öğretim araştırmacıları tarafından yürütülen çalışmaların sonucunda taksonomi güncellenmiş ve 2001 yılında “A Taxonomy For Learning, Teaching and Assessing: A Revision Of Bloom's Taxonomy Of Educational Objectives (Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili Bir Sınıflama: Bloom’un Eğitimin Hedefleri ile İlgili Sınıflamasının Güncelleştirilmiş Biçimi)” adı altında yayımlanmıştır (Arı, 2018).

Literatürde Bloom’un taksonomisinin gözden geçirilme nedenleri arasında çeşitli sebepler ön plana çıkmaktadır. Bloom taksonomisinin yenilenme nedenlerinden biri, 21. yüzyılda meydana gelen yeni anlayışlar ve bilgi birikimleri doğrultusunda, dünyada yaşanan; bilişsel psikoloji, gelişim ve öğrenme psikolojisi, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme-değerlendirme alanlarındaki gelişmelerdir. Bununla beraber orijinal Bloom taksonomisinin (OBT) geliştirildiği günden itibaren eğitimde birçok yenilik ve gelişim hareketi gözlenmiştir. Geçen bu süre zarfında öğrenme etkinliğinin nasıl gerçekleştiğine dair yeni saptamalar ve ortaya atılan yeni felsefeler hedeflerinin yenilenmesi gerekliliğini doğurmuş, programların irdelenmesine ve yeniden yorumlanmasına sebep olmuştur. Yaşanan gelişmeler ışığında, araştırma sonuçlarından elde edilen güncel bilgilerin Bloom taksonomisine entegre edilmesi ihtiyacı doğmuştur. Öğrenci merkezliliği esas alan, üst düzey öğrenme ve düşünme yetkinliğinin kazandırılması gereğini savunan bu yaklaşımın öngördüğü üst düzey bilişsel becerilerin doğru bir biçimde ölçülebilmesi için Bloom taksonomisinin güncellenmesi zorunlu olmuştur. Toplumsal gereksinimler zaman içerisinde değiştiği için güncellenmiş taksonominin günümüz eğitim programlarına temel olacak şekilde düzenlendiği yorumu ile literatür incelendiğinde sıklıkla karşılaşılmaktadır. Sözü edilen yorum doğrultusunda güncellenmiş taksonomi ile

değişen eğitim politikalarına uygun bir şekilde sınıflandırma yapılacağı ve eğitim programlarının öngördüğü ana hedefleri daha doğru ve tutarlı bir biçimde karşılayacağı söylenebilir (Ulum, 2017).

Taksonominin geliştirilme gereksiniminin bir diğer nedeninin basamaklar arasındaki katı ve hiyerarşik yapı olduğu dile getirilmektedir. Taksonomiye göre üstte yer alan bir hedefin tamamlanması için, altlarda yer alan hedefi tamamlamak şarttır. Bu hiyerarşik ve birikimli yapıda, bilişsel basamakların kolaydan zora doğru sürdüğünü ve bir alt basamak gerçekleşmeden bir üst basamağın gerçekleşemeyeceği çizgisinin çok belirgin olduğu (Krathwohl, 2002; Amer, 2006; Bekdemir ve Selim, 2008; Arı, 2011; Anderson ve Krathwohl, 2014) tarafından dile getirilmektedir. Bu çizgiden dışarı çıkılamayacağı, nedenin ise üst basamakta yer alan davranışın, kendinden bir alttaki davranışı içermekte olması ifade edilmektedir. Bununla beraber üst basamaklardan değerlendirme kategorisinin, sentez kategorisini kapsadığı yönünde şüpheler vardır (Ulum, 2017).

Bloom taksonomisinin gözden geçirilmesinin bir diğer gerekçesi, öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerinde, değerlendirme etkinliklerinde belli bir standart sağlamaktır. Bu bir güncelleme çalışması olduğundan, öğretmenlerin ilgi ve odağı yinelenmiş olacaktır (Ulum, 2017).

Krathwohl'a (2002) göre, orijinal taksonomide bilgi basamağının yapı bakımından hem isim hem de fiil olarak bulunması sorun doğurmaktadır. Bu sorun bilgi basamağında ifade edilen hedefler ve görevler arasında uyumsuzluğa neden olmaktadır. Somutlaştırmak gerekirse sözü edilen hatırlanan bilginin uygulama ve sentez safhasında kullanılan bilgi ile aynı olmamasından kaynaklanmaktadır. (Anderson, 2005). Bu nedenle bilgi basamağının ilgili olduğu eylem hatırlama olarak bu boyuta eklenmiştir (Yurdabakan, 2012).

Diğer bir eleştiri ise, birbirlerine karşı ön koşul özelliği taşıyan basamakların hiyerarşik yapısında çelişkili durumlar saptanmış olmasıdır. Örneğin bilgi basamağının bazı durumlarda analiz ve değerlendirmeden, sentez basamağının ise değerlendirmeden daha karmaşık olmasıdır (Amer, 2006; Anderson, 2005). Bu ve benzer eleştiriler nedeniyle yeniden gözden geçirilen taksonominin bilişsel alanı, bilgi ve bilişsel süreç olmak üzere iki boyutlu bir yapıya dönüştürülmüştür. Bilgi boyutu "olgusal", "kavramsal", "işlemsel" ve "bilişüstü" bilgi; bilişsel süreç boyutu ise

“hatırlama”, “anlama”, “uygulama”, “analiz”, “değerlendirme” ve “yaratma” şeklinde yeniden sınıflandırılmıştır (Yurdabakan, 2012).

Bilişsel süreç boyutu. Bilişsel alan sınıflandırılması, bazı değişiklikler yapılarak yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenlemede üç basamak yeniden adlandırılmış, iki basamağın ise yerleri değiştirilmiştir. Alt basamakların isimleri hedefleri ifade etmede tutarlılığı sağlamak amacıyla fiil yapılarına dönüştürülmüştür (Anderson, 2005). Orijinal taksonomide yer alan bilgi basamağının fiil yapısı, yenilenmiş bilişsel alan sınıflamasında hatırlama şeklinde yeniden adlandırılarak ilk sıradaki yerini korumuştur. Öte yandan ikinci sırada yer alan kavrama basamağı ise anlama olarak değiştirilmiştir. Bu sınıflamada uygulama, analiz ve değerlendirme alt basamakları yerlerini korurken, sentez basamağı değerlendirme basamağı ile değiştirilerek yaratma olarak yeniden adlandırılmıştır (Yurdabakan, 2012).

Ayrıca, bütün basamakların alt basamakları bilişsel süreçleri yansıtmaları bakımından isim fiil yapıları (örneğin, yorumlama) kullanılarak düzenlenmiştir (Krathwohl, 2002). Yeni düzenlemeye göre oluşturulan bilişsel süreç boyutu Tablo 1’de verilmiştir. Tablo 1’de görüldüğü gibi, bilişsel süreç boyutu önkoşul oluş özelliklerine göre, temel olarak altı ana ve 19 alt gruba ayrılmıştır. Ana gruplardan en dikkat çeken iki değişiklikten ilki, kavrama basamağının anlama şeklinde daha açık hâle getirilmesi ve bunu kolaylaştırıcı biçimde yedi alt basamağa ayrıştırılmış olmasıdır (Yurdabakan, 2012).

Anderson’a göre (2005), kavrama sözcüğünün anlama sözcüğü ile değiştirilmesinin önemli nedenlerinden biri, öğretmenlerin kavrama basamağına karşılık gelen zihinsel yeterlilik için öteden beri anlama sözcüğünü kullanıyor olmalarıdır. Diğer bir değişiklik ise, “sentez basamağının değerlendirmeden daha karmaşık zihinsel süreçler içerdiği” yönünde yapılan eleştiriler çerçevesinde, sentez basamağının yeri değerlendirmeyele değiştirilmiş ve “üst-düzey düşünme” süreçlerini vurgulaması bakımından yaratma olarak yeniden adlandırılmıştır (Yurdabakan, 2012).

Tablo 1

Bilişsel Süreç Boyutları ve Alt Basamaklar

Bilişsel Süreç Boyutları	Alt Basamaklar
1. Hatırlama	1.1 Tanıma 1.2 Hatırlama
2. Anlama	2.1 Yorumlama 2.2 Örneklendirme 2.3 Sınıflama 2.4 Özetleme 2.5 Sonuç Çıkarma 2.6 Karşılaştırma 2.7 Açıklama
3. Uygulama	3.1 Yapma 3.2 Yararlanma
4. Analiz/Çözümleme	4.1 Ayrıştırma 4.2 Örgütleme 4.3 İrdeleme
5. Değerlendirme	5.1 Denetleme 5.2 Eleştirme
6. Yaratma	6.1 Oluşturma 6.2 Planlama 6.3 Üretme

Hatırlama. “Öğretilen bilginin olduğu gibi hafızada uzun süre kalması ve gerektiğinde bellekten geri çağırılması söz konusu ise bununla ilgili bilişsel süreç hatırlama olarak tanımlanmıştır. Öğrenilenlerin kalıcılığının artırılması isteniyorsa, dikkate alınması gereken basamak, hatırlama basamağıdır. Bu basamak, tanıma ve hatırlama alt basamaklarından oluşmaktadır” (Anderson vd., 2010).

Tanıma. “Uzun süreli bellekteki bilgi ile yeni bilgi parçacığı arasında karşılaştırma yapılmasını gerektirmektedir” (Anderson vd., 2010).

Hatırlama. “Öğrencinin, kendine sorulan soruya karşılık verebilmek için uzun süreli belleğini tarayıp söz konusu olan bilgiye erişerek, onu üzerinde işlem yapabileceği aktif belleğe getirmesidir” (Anderson vd., 2010).

Anlama. “Öğrenciden öğrendiklerini transfer etmesi isteniyorsa kapsam anlama basamağından yaratma basamağına kadar uzanan diğer beş bilişsel basamaklarını içerisine alabilmektedir. Anlama için eğitimde en çok üzerinde durulan ve sıklıkla kullanılan bilişsel basamak denebilir. Öğrenci eski öğrendiği bilgiler ile yeni bilgiler arasında bağlar kurabiliyorsa anlama basamağından söz edilebilir. Bu bilişsel basamağı; yorumlama, örneklendirme, sınıflama, özetleme,

sonuç çıkarma, karşılaştırma ve açıklama olmak üzere yedi alt basamağı içinde barındırmaktadır” (Anderson vd., 2010).

Yorumlama. “Öğrencinin öğrendiği bilgileri farklı bir şekilde ifade etmesi, başka bir şekle dönüştürmesidir. Daha açık bir ifadeyle bu, sayıları veya sembolleri kelimelere; kelimeleri görsellere dönüştürmek şeklinde olabilir. Yorumlama basamağının hatırlama basamağından farkı öğrenilen bilginin farklı form ve şekilde ifade ediliyor olmasıdır” (Anderson vd., 2010).

Örneklendirme. “Öğrenci, öğrendiği bir ilke ya da genellemeye ait kendisinin bulunduğu bir örneği vermesi durumunda örnekleme söz konusudur. Daha açık bir ifadeyle öğrenci zamana kadar karşılaşmadığı bir örneği vermesi durumunda örnekleme basamağından söz edilebilir” (Anderson vd., 2010).

Sınıflama. “Öğrenci kendisine sunulan bilginin, kavramın hangi gruba ait olduğunu bilebiliyorsa sınıflama basamağından söz edilebilir. Sınıflama; ilgili gruba giren kavramı, ilke özelliklerini bilmeyi, ayırt etmeyi gerektirir. Sınıflama alt basamağı, örneklendirme alt basamağını tamamlamaktadır. Zira öğrenci, bir gruba ait olan örneği tanıyabilir ya da kendisi gruba özgü bir örnek yapılandırabilir” (Anderson vd., 2010).

Özetleme. “Öğrenci, öğrendiklerinde önemli noktaları bir cümleyle ifade edebiliyorsa ya da bir konuyu kısaca ifade edebiliyorsa burada özetleme basamağından söz edilebilir” (Anderson vd., 2010).

Sonuç çıkarma. “Sunulan bilgiden yararlanarak söz konusu bilginin içinde yer alan örüntünün ortaya çıkarılmasıdır. Öğrencinin kendisine verilen bilgiler ile bu bilgilerin birbirleri arasındaki ilişkilerden ilkelere ve kavramlara ulaşması, bir sonuç çıkarma alt basamağı sürecidir” (Anderson vd., 2010).

Karşılaştırma. “İki ya da daha fazla düşünce, metin, olay ve durumun benzer ya da farklı yönlerini ortaya koyma karşılaştırma alt basamağı ile ilgilidir” (Anderson vd., 2010).

Açıklama. Öğrenci, bir bütün içerisindeki parçaların birbirlerini nasıl etkilediklerini ve bunun sonucunda neler olabileceğini biliyorsa, diğer bir ifadeyle sistemin ya da modelin nasıl işlediğini neden-sonuç bağlamında açıklayabiliyor ise açıklama alt basamağı bu durumla ilgilidir (Anderson vd., 2010).

Uygulama. “Öğrenilen ilkelerin bir problem çözerken ya da alıştırmayı yaparken kullanılmasını kapsar. Öğrenci bilgisini kullanarak alıştırmayı yapar veya bir problem çözer. Bu basamakta yapma ve yararlanma adı altında iki alt basamak vardır” (Anderson vd., 2010).

Yapma. “Daha çok becerinin kullanımı söz konusudur. Öğrenci yapılması gereken işleme aşınadır ve bu görevi rutin olarak yapar. Bu alt basamakta işe koşulan becerinin iki temel niteliği bulunmaktadır. Birincisi işlemin yapılmasında kesin bir sıra izlemesi, ikincisi ise sonucun daha önce belirlenmiş olmasıdır. Öğrenciden bu alt basamakta önce bildiği bir işlemi sırasına göre yerine getirmesi beklenmektedir” (Anderson vd., 2010).

Yararlanma. “Öğrenciden yeni bir durumla karşı karşıya kaldığında, problemin çözümünü için yapılması gereken işlemi kendisinin seçmesi ve kullanması beklenir. Gerçekleştirme, daha çok teknik ve yöntemlerin kullanımıyla ilgilidir. Teknik ve yöntemlerin iki farklı özelliği vardır. Birincisi kesin bir sıra izlemez, ikincisi ise sonucun önceden belirlenmiş bir yanıtı içermemesidir” (Anderson vd., 2010).

Çözümleme. “Bir model içerisinde bulunan parçaları tek tek irdelemeyi, diğer parçalarla olan ilişkisini ve parçanın bütünüle arasındaki bağı ortaya çıkarmayı kapsamaktadır. Çözümleme, eğitimin önemli hedeflerinden birisidir, yani hemen hemen her öğretmenin öğrencisine kazandırmak istediği bilişsel bir beceridir. Çözümlemenin alt basamakları; Ayırıştırma, Örgütlenme ve İrdelemedir” (Anderson vd., 2010).

Ayırıştırma. “Bir bütün içerisindeki önemli ve ilgili parçaları ortaya çıkarmayı içermektedir. Öğrenci bütünde var olan önemli önemsiz, ilgili ilgisiz parçaları ayırt edebilmeli, ilgili ve önemli parçaları ortaya koyabilmelidir” (Anderson vd., 2010).

Örgütlenme. “Bir bütünü meydana getiren unsurların nasıl bir ilişki içerisinde olduklarını ve bütünü nasıl oluşturduklarının ortaya çıkarılmasını kapsamaktadır. Öğrenci kendisine verilen bütünde var olan unsurların önemini ve birbirleriyle olan ilişkilerini ortaya koyar, daha sonra bu unsurların birbirleriyle uyumundan bir yapı tanımlar” (Anderson vd., 2010).

İrdeleme. “Öğrencinin kendisine sunulan mesajların, yargıların, görünen altında yatan asıl mesajları ayırıştırıp ortaya çıkarmasıyla ilişkilidir. Daha açık bir

ifadeyle yazarın, düşünürün, materyali ortaya koyan kişinin satır aralarında verdiği mesajları ortaya çıkarmayı kapsamaktadır” (Anderson vd., 2010).

Değerlendirme. “Değerlendirme yeterlilik, uygunluk, tutarlılık, etkililik gibi ölçütler dikkate alınarak karar verme sürecidir. Ölçütler ve standartlar, öğrenci tarafından belirlenebileceği gibi başkaları tarafından da belirlenebilir. Bunlar hem niteliksel hem de niceliksel olabilir. Değerlendirme basamağında denetleme ve eleştirme alt basamakları bulunmaktadır” (Anderson vd., 2010).

Denetleme. “Ürün veya faaliyetlerdeki iç tutarsızlıkları ortaya çıkarma işidir. Öğrenci, sonuçlara bakarak istenilen hedefe ulaşıp ulaşılamadığını, üründeki uyumsuzlukları ortaya çıkarmayı hedeflemektedir” (Anderson vd., 2010).

Eleştirme. “Bir ürünün, eserin olumlu ve olumsuz yönlerini dikkate alarak yargılama işidir. Eleştirel düşünmenin temelinde yer almaktadır” (Anderson vd., 2010).

Yaratma. Ögeleri bir araya getirerek bir bütünü oluşturma işidir. Oluşturulan ürünün mutlaka özgün olması gerekmez. Yaratıcı düşünce becerisi gerektirdiğinden, bununla da ilişkili bir basamaktır. Yaratma basamağı; yaratıcı düşünme sürecinin de aşamaları olan Oluşturma, Planlama ve Üretme olmak üzere üç alt basamaktan oluşmaktadır (Anderson vd., 2010).

Oluşturma. “Bu basamakta öğrenci problem ortaya koyar, problemle ilgili hipotezler ve alternatif çözümler üretir” (Anderson vd., 2010).

Planlama. “Öğrenciden problemin çözümünde ölçütlere dayalı bir plan yapması beklenir” (Anderson vd., 2010).

Üretme. “Bu basamakta öğrenciden yapmış olduğu planı uygulaması veya gerçekleştirmesi beklenmektedir. Bilgi boyutundaki 4 bilgi kategorisinin de bir şekilde işe koşulmasını gerektirmektedir” (Anderson vd., 2010).

Türkçe Dersi Öğretim Programı

Ornstein ve Hunkins (1988), öğretim programını bir etkinlikle ilgili hedeflere varabilmek için gerekli stratejilerin olduğu bir plan olarak tanımlamaktadır. Varış (1996) öğretim programının belli bilgi sınıflandırmalarından oluşan ve bir bölümü okullarda uygulama ve beceriye yoğunlaşan, beceri ve bilginin programın amaçları

doğrultusunda ve sistemli bir şekilde kazandırılmasına dönük bir araç olduğunu ifade etmektedir. Demirel (2010) ise öğretim programını okulda veya okul dışında öğrenene kazandırılması planlanan dersin öğretimiyle ilgili tüm faaliyetleri içine alan yaşantı düzeneği olarak tanımlamaktadır. Bütün bu açıklamalarda görüldüğü gibi öğretim programı bugün artık üzerinde hassasiyetle durulması gereken çok önemli bir alan hâline gelmiştir (Özatalay, 2007).

18 Temmuz 2017 tarihinde Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca hazırlanan dokümanda, 51 derse ait öğretim programı özelinde kapsamlı bir şekilde yenileme (güncelleme, gözden geçirme, ikmal ve değişiklik) çalışmalarının yapıldığı belirtilmiştir (MEB, 2017a). 2018–2019 eğitim-öğretim döneminde ders kitaplarının tümü bu programa uygun hazırlanmış ve okullarda okutulmaya başlanmıştır.

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2017 yılında yürürlüğe konulan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın giriş bölümünde yapılan çeşitli değişiklikler sonucunda 2018 yılı Ocak ayında yayımlanmıştır. Program 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren tüm kademelerde uygulamaya konmuştur. Son olarak öğretim programının ilk okuma yazma kısmında 2019 yılında güncelleme çalışması yapılmıştır. Öğretim programı diğer örgün öğretim programları ile ortak olan giriş bölümünün yanı sıra amaçlar, öğrenme-öğretme yaklaşımı, ölme-değerlendirme yaklaşımı, ders kitaplarına yönelik açıklamalar, programın yapısı ve kazanım ve açıklamaları bölümlerinden oluşmaktadır. Bununla birlikte öğretim programında üçü zorunlu beşi seçmeli olmak üzere her sınıf düzeyinde sekiz tema işlenmesi öngörülmüştür.

Ders Kitabı

Ders kitaplarının öğretim programlarında ifade edilen hedeflerin gerçekleştirilmesinde son derece önemli bir yere sahip olduğu ifade edilmektedir (Tertemiz, Ercan ve Kayabaşı, 2011). Ayrıca, eğitimde program birliğinin sağlanmasında ve toplumun ortak anlayış ve değerler etrafında birleşmelerine yardımcı olduğu vurgusu da dile getirilmektedir (Sülükçü, 2018). Sonuç olarak ders kitapları, öğretim programlarındaki derslerin içeriğine ilişkin bilgileri öğrencilerin kullanımına sunan, onlara pekiştirme, sınava hazırlanma ve kendi öğrenme hızlarına bağlı olarak uygun çalışma olanağı sağlayan bir öğretim aracıdır (Yalınkılıç, 2014).

Ders kitabı, Millî Eğitim Bakanlığının ders kitapları ve eğitim araçlarına yönelik hazırlamış olduğu Yönetmelik'te; Kurulca, örgün ve yaygın eğitim ve öğretim kurumlarında okutulması uygun bulunan kitap olarak ifade edilmektedir. Yönetmelik'in 6. maddesinde kitapların Anayasa ve kanunlara aykırı hususları, bilimsel hataları, reklam öğeleri içermeyeceği; temel insan hak ve özgürlüklerini destekleyen ve her türlü ayrımcılığı reddeden bir yaklaşım sunacağı, eğitim ve öğretim programını kapsayacağı ve tasarımın, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte ve öğrencilerin gelişimine uygun bir biçimde hazırlanacağı ifade edilmektedir (MEB, 2021).

Ders kitapları bütün dünyada en geniş kullanım alanına sahip basılı ürünlerdir. Bunun yanında, ders kitapları eğitim-öğretim sürecinde kullanımı oldukça kolay olan, bilgi elde etmenin en temel kaynaklarından biridir (Güneş, 2002). Her derste olduğu gibi Türkçe derslerinde ders kitaplarına öncelikli olarak başvurulmaktadır (Ünal ve Yeğen, 2013).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öngörülen sekiz tema doğrultusunda hazırlanan Türkçe ders kitabı tematik bir çerçevede ele alınmıştır. Tematik eğitim, öğrencilerin temalar üzerinde detaylı bir biçimde çalışmasını hedeflerken belirlenen temanın derinlemesine çalışılması ve ilgili konuların ayrıntılı bir biçimde araştırılması, bu modelin en belirgin yönü olarak ifade edilebilir (Çeçen ve Çiftçi, 2009). Demirbaş'a (2006) göre "Tematik yaklaşımla farklı disiplinlerin aynı temayla ilgili kazanımlarının bir bütün olarak ele alınması, öğrencinin bilgiyi anlamlandırması, ilişkilendirmesi ve üst düzey zihinsel becerilere ulaşması bakımından da önemlidir. Belirlenen temaların öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olmasına ve farklı açılımlar yapılmasına fırsat verecek esnekliği taşımasına özen gösterilmelidir (Arhan ve Gültekin, 2013). Bu sebeple ders kitaplarının gerekli niteliğe sahip olması son derece önemlidir.

Türkiye'de Ortaöğretime Geçiş Sistemi

Türkiye'de ortaöğretime geçişte ilk sınav uygulaması 1955 yılında Maarif Kolejlerinin öğrenci seçmesi amacıyla yapılmıştır (Atılğan, 2018). 1964 yılında açılan Ankara Fen Lisesi sınavla öğrenci alan bir başka lise türü olarak yerini almıştır (Gür vd., 2013). İlerleyen dönemlerde sınavla öğrenci alan liselerin sayısı artış

göstermiştir. Lise türlerinde yıllara göre gözlenen değişim ve arz talep dengesizliği merkezî sınav yapılmasına ihtiyacını doğurmuştur (Atılğan,2018).

Ortaöğretime öğrenci seçme ve yerleştirmede merkezî sınavlar temel belirleyici olmasına karşın bu sınavların yapısı, içeriği ve yerleştirme kriterleri gibi konularda süregelen bir standart sağlanamamıştır (Gür vd., 2013). Bu durumun nedeni eğitime ilişkin politika üreticilerin dönem dönem sınav baskısını azaltacak ve liseye geçişi sınav merkezinden uzaklaştırma çabası olarak yorumlanabilir. Genel olarak yapılan sınavlar ve isimleri Tablo-2’de verilmiştir.

Tablo 2

Yıllara Göre Lise Giriş Sınavları

Sınav Tarihi	Sınav
1998-2003	Liseye Giriş Sınavı (LGS)
2004-2007	Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS)
2008-2013	Seviye Belirleme Sınavı (SBS)
2013-2017	Temel Öğretimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi (TEOG)
2018 ve sonrası	Liselere Geçiş Sınavı (LGS)

İlköğretimden ortaöğretime geçişte 998-2003 yılları arasında Liselere Geçiş Sınavı (LGS), 2004-2008 yılları arasında Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), 2009- 2012 yılları arasında Seviye Belirleme Sınavı (SBS), 2013-2017 yılları arasında ise TEOG uygulanmıştır. 2018 Yılında MEB sınav sisteminde değişikliğe gitmiş Liselere Geçiş Sınavı uygulamaya konulmuştur. Öğrencilerin %90’ının adrese dayalı, %10’unun ise merkezi sınav kapsamında yerleştirileceği açıklanmıştır (Atılğan, 2018).

Liselere Geçiş Sınavı (LGS)

Türkiye’deki okulları en azından sınavla öğrenci alıp almama durumlarına göre nitelikli ve niteliksiz okullar olarak sınıflandıran çalışmalar ve demeçler

mevcuttur (Büyüköztürk, 2016; Gür vd, 2013; Şad ve Şahiner, 2016). Nitelikli okullar arasında Anadolu, fen ve sosyal bilimler liseleri, proje uygulayan eğitim kurumları, mesleki ve teknik Anadolu liselerinin Anadolu teknik programları bulunmaktadır (MEB, 2018a). Nitelikli okullara girebilmesi için öğrencilerin LGS'ye girmesi ve okulların açıkladığı kontenjanlar ölçüsünde yeterli puanı alması gerekmektedir.

Liseye Geçiş Sınavı iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada belirli okullara öğrenci almak için sınav yapılırken; sınava giremeyen veya bu sınavda başarılı olamayan öğrenciler için ise adrese dayalı olarak en yakın ortaöğretim kurumuna yerleştirme uygulamanın ikinci aşamasını oluşturmaktadır. Nitelikli okullara girebilecek öğrenciler %10'luk kısmın içinde yer almak zorundadırlar (Gün ve Kaya, 2018).

LGS sisteminde yerleştirme, yerel ve merkezî olmak üzere iki şekilde yapılmaktadır. Merkezî yerleştirme; sosyal bilimler liseleri, proje uygulayan eğitim kurumları ile mesleki ve teknik Anadolu liselerinin Anadolu teknik programlarına sınavdaki puan üstünlüğüne bakılarak yapılan yerleştirmedir. Yerel yerleştirme ise öğrencilerin ikamet adresleri, ortaokullarda bulunmuşlukları, tercih önceliği, okul başarı puanları, devam-devamsızlık ve yaş kriterleri göz önünde bulundurularak yapılan yerleştirme türüdür (MEB, 2018a). LGS sisteminde merkezî sınav başvuruları isteğe bağlı bir şekilde oluşturulmaktadır. Sorular, 8.sınıf öğretim programlarında yer alan kazanımlara göre hazırlanmaktadır. Sınavda iki oturum bulunmakta ve 90 soru yer almaktadır. Bunun yanında oturumlar aynı gün yapılmaktadır. Birinci oturumda sözel bölüm yer almaktadır. Toplam 50 sorudan oluşan ilk oturumda "Türkçe", "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi", "T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük" ile "Yabancı Dil" soruları yer almaktadır. İkinci oturumda yer alan 40 soruluk bölüm 80 dakikadan oluşmakta; "Matematik" ve "Fen Bilimleri" soruları yer almaktadır. Her alanda 8. sınıf öğretim programlarında belirlenmiş kazanımlar esas alınmakta; öğrencilerin okuduğunu anlama, yorumlama, sonuç çıkarma, problem çözme, çözümlenme, eleştirel düşünme, bilimsel süreç ve benzeri becerilerini ölçen nitelikte sorular yer almaktadır (MEB, 2019b).

Birinci oturumda, "Türkçe" testi 20 soru, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi", "T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük" ile "Yabancı Dil" testleri ise 10'ar sorudan oluşmaktadır, ikinci oturumda ise "Matematik" ve "Fen Bilimleri"nden 20'şer soru bulunmaktadır (MEB, 2019b).

Sınava yönelik yayımlanan kılavuzda sınavın kapsamına dair yapılan açıklamada sekizinci sınıf öğretim programlarında belirlenen kazanımların esas alınarak “okuduğunu anlama, yorumlama, sonuç çıkarma, problem çözme, analiz etme, eleştirel düşünme, bilimsel süreç ve benzeri” becerileri ölçecek nitelikte sorulara yer verileceği ifade edilmiştir (MEB, 2019b)

Bununla birlikte MEB tarafından her ay örnek soru kitapçığı yayımlanarak sınavda çıkması muhtemel sorular şekil ve içerik bağlamında örneklendirilmektedir (MEB, 2019c). Bu kapsamda eylül ayından başlamak üzere mayıs ayına kadar her ay 10 Türkçe sorusu yayımlanmakta ve öğrencilerin LGS Türkçe testini (MEB, 2019d) yordayıcı özellikte sorularla karşılaşması sağlanmaktadır.

İlgili Araştırmalar

Yapılan literatür araştırması neticesinde LGS, yayımlanan örnek sorular, ders kitabı etkinlikleri ve tema değerlendirme soruları arasındaki ilişkiye öğretim programı ve Bloom’un yenilenmiş bilişsel alan sınıflaması özelinde eğilim göstermiş bütünsel bir çalışmaya rastlanmamış olmakla birlikte Türkçe Dersi Öğretim Programı, ders kitabı, LGS ve yayımlanan örnek soruların konu edildiği çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar aşağıda sıralanmıştır.

Çetindağ (2003) tarafından yapılan “Liselere giriş sınavı (LGS) Türkçe soru profili ve bunun 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarıyla karşılaştırılması” adlı çalışmada LGS Türkçe sorularının ve ders kitaplarında yer alan konuların dağılımı belirlenirken ders kitaplarında kullanılan terimlerin birbirlerine ve LGS’ye göre farklılıklar barındırdığı, sınav başarısını belirlemede etkili olan hızlı okumaya ders kitaplarında yer verilmediği ve bu durumun öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyebileceği ifade edilirken ders kitaplarının LGS başarısı için yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır.

Yücesu (2005) tarafından yapılan “1994-2004 yılları arasında liselere giriş sınavında (LGS) çıkmış Türkçe sorularının dil bilgisel açıdan incelenmesi” adlı çalışmada beş yıllık süre zarfında LGS Türkçe soruları yoklanan konular doğrultusunda analiz edilerek nicel veriler elde edilmiştir. LGS’de yer alan Türkçe sorularının yıllara göre değişimi incelendiğinde, soruların genel olarak benzer ve tekrar niteliğinde olduğu bulgulanmıştır. LGS’de yer alan Türkçe sorularının öğretim

programını ile daha uyumlu bir hale getirilmesi, konu içeriği ve soru türlerinin çeşitlendirilmesi önerilmiştir.

Kurnaz (2013) tarafından yapılan “Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme soruları üzerine bir araştırma” adlı çalışmada Türkçe öğrenci çalışma kitaplarında yer alan tema değerlendirme soruları, YBT'nin bilişsel alan sınıflaması ve Türkçe dersi öğretim programı özelinde incelenmiştir. Çalışmada çalışma kitaplarında yer alan tema değerlendirme sorularının YBT'ye göre dengeli bir dağılım gözetmediği, soruların genel olarak anlama basamağında yoğunlaştığı görülürken üst düzey bilişsel basamaklara yönelik soru sayısının yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte soruların karşılık geldiği kazanımlar itibari ile kitaplar arasında farklılıklar bulgulanmakla birlikte gerekli kapsam geçerliğinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2014) tarafından yapılan “SBS ve TEOG sınavındaki söz varlığımızla ilgili Türkçe sorularının 2005 Türkçe öğretim programındaki sözcük varlığımızla ilgili kazanımları ölçme yeterlilik düzeyinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi” adlı çalışmada Seviye Belirleme Sınavı(SBS) ve Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavı Türkçe testinde söz varlığı kapsamındaki ilgili soruların 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan ilgili kazanımlarla genel olarak örtüştüğü belirlenmiştir. Bununla birlikte sınavda ölçülen kazanımların kapsamının daha geniş bir ölçüde ele alınması önerilmiştir.

Akın ve Cayhan'ın (2015) yapmış oldukları “TEOG sınavı Türkçe dersi sorularının Türkçe Dersi Öğretim Programındaki kazanımlar açısından değerlendirilmesi” adlı çalışmada Türkçe testine ilişkin soruların okuma, yazma ve dil bilgisi alanlarına ait kazanımlardan oluştuğu tespit edilirken sınavın çoktan seçmeli test şeklinde gerçekleşmesi nedeniyle dinleme ve konuşma dil becerisine yönelik kazanımların göz ardı edildiği ifade edilmiştir.

Dalak (2015) tarafından yapılan “TEOG sınav soruları ile 8. sınıf öğretim programlarındaki ilgili kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi” adlı çalışmada yıl içerisinde gerçekleştirilen iki TEOG sınavında yer alan sorular ile öğretim programlarında yer alan kazanımlar, YBT'nin bilişsel alan sınıflaması ölçüsünde incelenmiştir. Çalışma sonucunda Türkçe sınav soruları özelinde soruların anlama ve çözümlenme basamağında yoğunlaştığı tespit edilirken

sorulara kaynaklık eden kazanımların bilişsel basamağının ise anlamada yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yorgancı (2015) tarafından yapılan “Sekizinci sınıf Türkçe dersi ortak sınavı sorularının öğretim programına göre değerlendirilmesi” adlı çalışmada TEOG sınavında yer alan Türkçe soruları öğretim programında yer alan kazanımlar bağlamında incelenmiş ve sınavın öğretim programında yer alan konuları kapsamakta yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Bu doğrultuda öğretim programında yer alan beceri alanları ve kazanımları tam ve eksiksiz olarak ölçebilmek adına birden fazla ölçme aracının işe koşulması gerektiği vurgulanmıştır.

İnce (2016) tarafından yapılan “Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı’nda (PISA) yoklanan “okuma becerileri” açısından analizi (Zonguldak örneği)” adlı çalışmada Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf öğretim programının; gerekçesi ve yaklaşımı, önerdiği ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, araçları, temel aldığı öğrenme ve öğretme ilkeleri incelenmiş, PISA okuma becerileri yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programındaki okuma becerileri kazanımlarının örtüşüp örtüşmediği değerlendirilmiş ve PISA okuma becerileri değerlendirme çerçevesine göre, Türkçe ders kitaplarında kullanılan eserlerin özellikleri incelenmiştir.

Aslantaş (2017) tarafından yapılan “Türkiye ve PISA’da başarılı olan ülkelerin (Finlandiya, Güney Kore, Singapur) anadili öğretim programlarının incelenmesi” adlı çalışmada yapılan son üç PISA sonuçlarına göre okuma becerileri alanında başarılı olan Singapur, Finlandiya, Güney Kore anadili öğretim programları ile Türkiye anadili öğretim programı, amaçlar, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri açısından karşılaştırılarak araştırma kapsamındaki ülkelerin programlarının benzer ve farklı yönleri ortaya konmuştur.

Durukan ve Demir (2017) tarafından yapılan “6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin Bloom’un yenilenmiş taksonomisine göre sınıflandırılması” adlı çalışma kapsamında incelenen öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin bilişsel basamaklar kapsamında orantılı bir dağılım göstermediği, yaratma ve değerlendirme basamaklarına yönelik etkinlik sayısının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aksoy (2018) tarafından TEOG sınavı ile okuma alışkanlığı arasında muhtemel ilişkiyi tespit etme amacıyla yürütülen “Okuma Alışkanlığının Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavına Etkisi” adlı çalışmada okuma alışkanlığı ve sınav puanları arasında pozitif korelasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çemrek (2019) tarafından yapılan “Liselere Geçiş Sınavı (2018) Türkçe sorularının Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımlara uygunluğu açısından değerlendirilmesi” adlı çalışmada LGS Türkçe soruları, öğretim programında yer alan öğrenme alanları ve kazanımlar bağlamında incelenmiş olup sınavda okuma alanında yer alan kazanımların %42’sinin yazma kazanımlarının ise %10’unun ölçüldüğü tespit edilirken dinleme ve konuşma alanlarına yönelik soru üretilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Akyürek (2019) tarafından yapılan “LGS ve TEOG sınavlarının fen bilimleri dersi öğretim programı ve yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi” adlı çalışmada 2018 yılında gerçekleştirilen LGS sınavının Fen Bilimleri testinde yer alan sorular 8. sınıf 2013 Fen Bilimleri öğretim programı ve yenilenmiş Bloom taksonomisine (YBT) göre incelenmiş ve sorular YBT’ye bilişsel beceriler ekseninde analiz edilmiştir.

Vural (2020) tarafından yapılan “Son 10 yılda yapılan liselere giriş sınavlarında (SBS, TEOG ve LGS) yer alan Türkçe dersi sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından değerlendirilmesi” adlı çalışmada SBS, TEOG ve LGS sınavlarında yer alan sorular karşılaştırılmış ve yapılan karşılaştırma sonucunda sınav sistemleri arasında taksonomi açısından benzerlik taşıdığı bulgulanmıştır. İncelenen sınav türlerinde değerlendirme ve yaratma basamağına yönelik sorulara yer verilmemiş olması, sınavların öğrencilerin üst düzey becerilerini ölçmede yetersiz olduğu sonucuna varılırken soruların genel olarak anlama basamağına yoğunlaştığı ifade edilmiştir.

Kaya (2021) tarafından yapılan “2018 Türkçe dersi öğretim programı ile 2019 Lise Giriş Sınavı arasındaki ilişki üzerine bir inceleme” adlı çalışmada LGS Türkçe sorularının öğretim programında yer alan kazanımları yeterince örneklediği ve beceri alanlarından en çok okumaya yer verildiği, yazma becerisinin ise oldukça az

oranda yer aldığı, dinleme ve konuşma becerilerine ise hiç yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım (2021) tarafından okuduğunu anlama becerisine yönelik bir başarı testi geliştirme ve geliştirilen testin ulusal düzeyde yapılan LGS'yi yordama düzeyinin belirlenmesi amacıyla yürütülen “8. Sınıf Öğrencileri İçin Okuduğunu Anlama Becerisine İlişkin Başarı Testi Geliştirme ve Testin LGS'yi Yordama Düzeyi” adlı çalışmada ayırt ediciliği ve güvenilirliği yüksek ve LGS'yi yordayıcı bir başarı testi geliştirilmiştir. Çalışmada öğrencilerin eğitim yaşamlarının ilk yıllarından itibaren okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için okuma pratiklerine yönlendirilmesi gerektiği ve Sonuç olarak bu çalışmada, gelecekte okuduğunu anlama konusuna yönelik daha fazla başarı testi geliştirilmesinin fayda sağlayacağı bulgulanmıştır.

Ordu vd. (2021) yaptığı “MEB'in 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılında LGS'ye Yönelik Yayınlamış Olduğu Türkçe Dersi Örnek Soruları ile 2019 LGS Türkçe Sorularının Karşılaştırılması” adlı çalışmada 2018-2019 eğitim öğretim yılında yayımlanan örnek Türkçe soruları ve 2019 yılı LGS Türkçe soruları incelenerek; soru kazanımları, seçilen metinlerin türleri ve öğrenme/beceri alanları alt başlıklarında ele alınmıştır. Çalışma sonucunda örnek sorular ve LGS arasında yüksek oranda uyum olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Calp ve Alpakaya'nın (2021) tarafından yapılan “LGS Türkçe sorularının Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarına uygunluğu üzerine bir çalışma” adlı çalışmada 2018 yılında yapılan LGS sınavı ile Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımlar doğrultusunda karşılaştırılmış ve sınavın kazanımları ölçmede yeterli olduğu ancak bazı beceri alanlarına yönelik kazanımların ölçülmesinin ihmal edildiği belirlenmiştir. Ayrıca sınavda ilk kez grafik ve tablo yorumlama sorularına da yer verildiği belirtilmiştir.

Gökdemir vd. (2021) tarafından yapılan “2020 liseye geçiş soruları ile Türkçe ders kitaplarındaki etkinlik ve soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi” adlı çalışmada 2020 yılında gerçekleştirilen LGS Türkçe soruları ile 2019-2020 eğitim döneminde uygulanan 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe ders kitapları arasındaki uyum incelenmiştir. Çalışmada soruların ve etkinliklerin taksonominin alt düzey basamağında yer aldığı tespit edilirken çoğunlukla hatırlama ve anlama basamağında olduğu belirlenmiştir.

Batur ve İnce (2021) tarafından yapılan “Liselere Geçiş Sınavı (LGS) sorularının ders kitaplarında yer alan etkinliklerle örtüşme düzeyi: Türkçe ders kitapları örneği” adlı çalışmada 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinlikler ile 2018, 2019 ve 2020 yıllarında gerçekleştirilen LGS’ye ilişkin Türkçe soruları incelenmiştir. Çalışma sonucunda genel olarak LGS’de yer alan tüm soruların öğretim programında yer alan kazanımlar kapsamında hazırlandığı, ders kitaplarında yer alan etkinliklerinde öğretim programındaki kazanımları yansıttığı ifade edilirken LGS sorularının düzey olarak ders kitaplarında yer alan etkinliklerin üzerinde olduğu, dolayısı ile ders kitaplarının öğrencileri LGS’ye hazırlamakta yetersiz olduğu vurgulanmıştır.

Altun (2021) tarafından yapılan “8. sınıf Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme sorularının PISA düzeylerine ve yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre incelenmesi” adlı çalışmada 2020-2021 yılında okutulan Türkçe ders kitabında yer alan tema değerlendirme soruları, PISA’da yer alan okuma becerileri ve YBT kapsamında incelenmiştir. Çalışma sonucunda tema değerlendirme sorularının gerek PISA okuma becerileri gerekse de YBT’de tanımlanmış bilişsel alan sınıflaması kapsamında üst düzey becerileri ölçmede yeterli olmadığı ve dengeli bir dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bölüm 3

Yöntem

Bu çalışma; LGS Türkçe sorularının, yayımlanan örnek soruların, Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin ve tema değerlendirme sorularının Türkçe Dersi Öğretim Programı ve YBT kapsamında öncelikle tekil sonrasında ise karşılıklı olarak incelenmesini ve bu doğrultuda dört doküman arasındaki uyumu tespit etmeyi amaçlayan temel nitel araştırmadır. Temel araştırma bir olguya duyulan ilgi kapsamında derinlemesine bilgi edinmek ve sonuçlarını aktarmak olarak ifade edilirken (Merriam, 2015), Van Maanen (1979) nitel araştırmayı “Çatı bir ifade olarak tanım yapma, çözme ve yorumlamaya çalışan teknikleri içeren bir süreç.” şeklinde tanımlamaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2013) tarafından ise doküman analizi, gözlem ve görüşme gibi yöntemlerin işe koşulduğu, belgelerin gerçekçi ve bütünsel nitelikte ortaya konmasının amaçlandığı bir araştırma şeklinde tanımlanmaktadır. Temel nitel araştırma ise “temel ve yorumsamacı” olarak betimlenirken araştırmacıların yorumlayıcı bir yaklaşımla nitel araştırma yapabileceği ifade edilmiştir (Merriam, 2015). Çalışmada temel nitel araştırma deseni; Türkçe dersi öğretim Programı’nı ve YBT kapsamında ifade edilen bilişsel alan sınıflamasını temel alarak LGS Türkçe soruları, yayımlanan örnek sorular, Türkçe ders kitabı etkinliklerini ve tema değerlendirme soruları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacı ile kullanılmıştır.

İnceleme Nesnelere

Bu araştırmada inceleme nesnelere, 2019 yılında uygulanan ve 20 sorudan oluşan LGS Türkçe testi, MEB tarafından yayımlanan ve 80 sorudan oluşan örnek sorular, 2018-2019 yılında kullanılan 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma ve kısmen yazma becerisine yönelik hazırlanmış 232 etkinlik ve ders kitabı içerisinde yer alan toplam 72 tema değerlendirme sorusudur. Söz konusu etkinlikler ve sorular Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan okuma ve kısmen yazma becerisi altında yer alan kazanımlar ve YBT kapsamında incelenmiştir. Çalışmada okuma ve kısmen yazma becerisi kazanımlarına ilişkin sınırlandırma yapılmış olmasının gerekçesi LGS’ye yönelik 2019 Merkezi Sınav Başvuru ve Uygulama Kılavuzu’nda (MEB, 2019b) da belirtildiği üzere LGS’nin genel olarak okuma becerisini ve öğretim programında yazma becerisi altında yer almasına rağmen okuma becerisi kapsamında ele alınabilecek kazanımları temel alması ve

karşılaştırmalı incelemeyi anlamlı kılmasıdır. Araştırma kapsamında inceleme nesnelere gösteren tablo aşağıdadır:

Tablo 3

İnceleme Nesnelere

Sıra	İnceleme Nesnelere
1.	2019 Liselere Geçiş Sınavı
2.	2018-2019 Dönemi Türkçe Örnek Soruları
3.	8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı Etkinlikleri
4.	8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı Tema Değerlendirme Soruları

Veri Toplama Süreci

Çalışma kapsamında 2018-2019 eğitim öğretim döneminde kullanılan 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinlikler ve tema değerlendirme soruları ile 2019 LGS Türkçe soruları ve yayımlanan örnek sorular, Bakanlığın ilgili hizmet birimlerinin resmî İnternet adreslerinden temin edilmiştir. Çalışmada LGS Türkçe soruları, örnek sorular, Türkçe ders kitabı etkinlikleri ve tema değerlendirme sorularına ilişkin verilerin elde edilmesinde araştırmacı tarafından hazırlanan “LGS Türkçe Testi Değerlendirme Formu”, “Örnek Sorular Değerlendirme Formu”, “Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı Etkinlik Değerlendirme Formu” ve “Tema Değerlendirme Soruları Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin uzman görüşü alındıktan sonra geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak dört değerlendirme formu aracılığı ile LGS, örnek sorular, ders kitabı etkinlikleri ve tema değerlendirme soruları Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan kazanımlar ve YBT olmak üzere iki ölçüt özelinde ayrı ayrı incelenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Temel nitel araştırmada verilerin görüşme, gözlem ve doküman analizi ile toplanması mümkündür (Merriam, 2015). Bu doğrultuda çalışmada kullanılması planlanan veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Araştırmacı tarafından “LGS Türkçe Testi Değerlendirme Formu”, “Örnek Sorular Değerlendirme Formu”,

“Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı Etkinlik Değerlendirme Formu” ve “Tema Değerlendirme Soruları Değerlendirme Formu” hazırlanmış ve alınan uzman görüşleri doğrultusunda formlara son şekli verilmiştir. Çalışmada kodlayıcılar ve araştırmacı ile kodlayıcılar arasında güvenilirliği sağlamak adına uyum katsayısı, “(Görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı) $\times 100$ ” formülünden hareketle hesaplanmıştır. %70’in üzerinde olması gerekli olan uyum katsayısı gerek uzmanlar arasında gerekse de uzmanlar ile araştırmacı arasında sağlanmış olmakla birlikte uyum katsayısı her bir değerlendirme formu özelinde ayrı ayrı belirtilmiştir. Ayrıca araştırmada soruların karşılık geldiği kazanımlar ve bilişsel basamaklar konusunda tam uyumun sağlanamama nedeninin kaynağını tespit etmek ve mümkünse tam uyumu sağlayabilmek adına değerlendirme toplantıları yapılarak her sorunun karşılık geldiği kazanım ve bilişsel basamak nihai olarak belirlenmiş ve çalışmanın iç tutarlılığı sağlanmıştır (Miles ve Huberman, 1994).

LGS Türkçe testi değerlendirme formu. Bu form LGS Türkçe testinde yer alan 20 sorunun Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda karşılık geldiği kazanım ve bilişsel basamağın belirlenmesi amacı ile oluşturulan bir değerlendirme formudur. Her sorunun ayrı ayrı ele alındığı bu formda öncelikle sorunun karşılık geldiği kazanım belirlenmiş ve 3 Türkçe eğitimi alan uzmanının görüşü alınmıştır. Uzmanlar arasında %95’lik bir uyum söz konusuken araştırmacının da dahil olduğu uyum katsayısı %90 olarak gerçekleşmiştir. Ardından 20 sorunun karşılık geldiği bilişsel basamaklar belirlenerek 2 program geliştirme uzmanının görüşü alınmıştır. Uzmanlar arasında %80’lik bir uyum yakalanırken araştırmacının da dahil olduğu uyum katsayısı %75 olarak gerçekleşmiştir. Alınan görüşlerin sonucunda bir değerlendirme toplantısı yapılarak her sorunun karşılık geldiği bilişsel basamak nihai şeklini almıştır.

Örnek sorular değerlendirme formu. Bu form ekim ve mayıs aylarını içeren dönem içerisinde yayımlanmış 80 Türkçe sorusunun Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda karşılık geldiği kazanım ve bilişsel basamağın belirlenmesi amacı ile oluşturulan bir değerlendirme formudur. Her sorunun ayrı ayrı ele alındığı bu formda öncelikle sorunun karşılık geldiği kazanım belirlenmiş ve 3 Türkçe eğitimi alan uzmanının görüşleri alınmıştır. Uzmanlar arasında %93,75’lik bir uyum söz konusuken araştırmacının da dahil olduğu uyum katsayısı %90 olarak gerçekleşmiştir. Alınan görüşler neticesinde bir değerlendirme toplantısı yapılarak

her sorunun karşılık geldiği kazanım nihai olarak belirlenmiştir. Ardından 80 sorunun karşılık geldiği bilişsel basamaklar belirlenerek 2 program geliştirme uzmanının görüşü alınmıştır. Uzmanlar arasında %88,75'lik bir uyum söz konusuken araştırmacının da dahil olduğu uyum katsayısı %76,25 olarak gerçekleşmiştir. Alınan görüşlerin sonucunda bir değerlendirme toplantısı yapılarak her sorunun karşılık geldiği bilişsel basamak nihai şeklini almıştır.

Türkçe 8. sınıf ders kitabı etkinlik değerlendirme formu. Bu form Türkçe ders kitabında okuma ve kısmen yazma becerisi alanında yer alan kazanımlara yönelik oluşturulan 232 etkinliğin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda karşılık geldiği kazanım ve bilişsel basamağın belirlenmesi amacı ile oluşturulan bir değerlendirme formudur. Her etkinliğin ayrı ayrı ele alındığı bu formda öncelikle etkinliğin karşılık geldiği kazanım belirlenmiştir. Ardından etkinliklerin gerek yapısı gerekse de karşılık geldiği kazanım itibari ile aynılaştığı durumlar tespit edilerek formda uzman görüşü alınmasını mümkün kılmak ve zamanı ekonomik kullanmak adına sadeleştirmeye gidilmiş ve sadeleştirilmiş form bazında 3 Türkçe eğitimi alan uzmanının görüşleri alınmıştır. Uzmanlar arasında %91,11'lik bir uyum söz konusuken araştırmacının da dahil olduğu uyum katsayısı %88,88 olarak gerçekleşmiştir. Alınan görüşler neticesinde bir değerlendirme toplantısı yapılarak her etkinliğin karşılık geldiği kazanım formun tamamında nihai olarak belirlenmiştir. Ardından 232 etkinliğin karşılık geldiği bilişsel basamaklar belirlenmiş uzman görüşüne sunulmadan önce yukarıda ifade edilen aynılaştırmadan kaynaklı sadeleştirmeye gidilmiş ve 2 program geliştirme uzmanının görüşü alınmıştır. Uzmanlar arasında %83,33'lük bir uyum söz konusuken araştırmacının da dahil olduğu uyum katsayısı %77,77 olarak gerçekleşmiştir. Alınan görüşlerin sonucunda bir değerlendirme toplantısı yapılarak her sorunun karşılık geldiği bilişsel basamak formun tamamında nihai şeklini almıştır.

Tema değerlendirme soruları değerlendirme formu. Bu form 8 temadan oluşan 8. sınıf Türkçe ders kitabında her tema sonunda yer alan ve toplamda 72 sorudan oluşan tema değerlendirme sorularının Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda karşılık geldiği kazanım ve bilişsel basamağın belirlenmesi amacı ile oluşturulan bir değerlendirme formudur. Her sorunun ayrı ayrı ele alındığı bu formda öncelikle sorunun karşılık geldiği kazanım belirlenmiş ve 3 Türkçe eğitimi alan uzmanının görüşleri alınmıştır. Uzmanlar arasında %94,44'lük bir uyum söz konusuken

araştırmacının da dahil olduğu uyum katsayısı %93,05 olarak gerçekleşmiştir. Alınan görüşler neticesinde bir değerlendirme toplantısı yapılarak her sorunun karşılık geldiği kazanım nihai olarak belirlenmiştir. Ardından 72 sorunun karşılık geldiği bilişsel basamaklar belirlenerek 2 program geliştirme uzmanının görüşü alınmıştır. Uzmanlar arasında %87,50'lik bir uyum söz konusuyken araştırmacının da dahil olduğu uyum katsayısı %84,72 olarak gerçekleşmiştir. Alınan görüşlerin sonucunda bir değerlendirme toplantısı yapılarak her sorunun karşılık geldiği bilişsel basamak nihai şeklini almıştır.

Verilerin Analizi

Veri analizi, elde edilen verileri anlaşılır kılma ve aktarabilmeyi içermektedir. Verilerin sonucunu aktarma; elde edilen bulguları birleştirme, analiz etme ve yorumlama süreçlerini ifade etmektedir (Merriam, 2015). Çalışma sürecinde elde edilen verilerin analiz edilme sürecinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz belirlenmiş bir ereve doğrultusunda elde edilen verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve tanımlanan bulguların yorumlanması adımlarını içermektedir (Yıldırım ve şimşek, 2018). Veri analizinde araştırma sürecinde ortaya konan soruların cevaplarına ulaşabilmek amacı ile LGS Türkçe soruları, yayımlanan örnek sorular, Türkçe ders kitabında yer alan etkinlikler ve tema değerlendirme soruları ayrı kategoriler hâlinde Türkçe Dersi ğretim Programı 8. sınıf kazanımları ve bilişsel alan sınıflaması kapsamında incelenmiştir. Bu sürecin sonucunda her bir doküman öncelikle kendi kategorisi içerisinde bulunan soru/etkinliğin karşılık geldiği kazanım ve bilişsel basamağın frekansları (sıklıkları) ve ağırlıkları belirlenmiştir. Ardından elde edilen sıklık ve dağılım tablosundan hareketle her bir dokümana ilişkin bulgular ayrı ayrı analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Sonrasında tüm dokümanlar el edilen verilerden hareketle birbirleri ile karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular bütüncül bir biçimde analiz edilerek yorumlanmıştır.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

1. YBT'ye Göre LGS Türkçe Soruları, Yayımlanan Örnek Sorular, Ders Kitabında Yer Alan Etkinlikler ve Tema Değerlendirme Sorularının Dağılımları

1.1. YBT'ye göre LGS Türkçe sorularının dağılımı.

Tablo 4

LGS Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	(f)	%
Hatırlama	-	-
Anlama	13	%65
Uygulama	-	-
Çözümleme	7	%35
Değerlendirme	-	-
Yaratma	-	-

LGS Türkçe testi kapsamında yapılan inceleme neticesinde toplamda 20 sorunun iki basamak özelinde anlama (f:13) ve çözümlmeye (f:7) karşılık geldiği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda örnek soruların ait oldukları bilişsel basamaklarının oranlarının %65 oranında anlama, %35 oranında ise çözümlleme düzeyinde olduğu; bunun haricinde hatırlama, uygulama, değerlendirme ve yaratmaya ilişkin bilişsel süreçlere yönelik soru türüne yer verilmediği görülmüştür. Test türünün çoktan seçmeli olması nedeni ile yaratma ve uygulama basamağına yönelik soru sorabilme güçlüğü düşünülduğünde bu durumun belirli ölçülerde olağan karşılanabileceği değerlendirilirken, hatırlama basamağına yönelik soru sorulmamasının da söz konusu sınavın bir eleme sınavı olarak ele alındığında anlaşılabilir olacağı düşünülmektedir. Ancak özellikle üst düzey bilişsel becerilerin yoklanacağı ifade edildiği (MEB, 2019b) bir sınavda değerlendirme basamağına yönelik herhangi bir soruya yer verilmemiş olması dikkat çekicidir.

1.2.YBT'ye göre yayımlanan örnek soruların dağılımı.

Tablo 5

Örnek Soruların YBT'ye Göre Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	(f)	%
Hatırlama	2	%2,5
Anlama	44	%55
Uygulama	-	-
Çözümleme	34	%42,5
Değerlendirme	-	-
Yaratma	-	-

MEB tarafından yayımlanan 80 örnek soru incelendiğinde soruların bilişsel basamaklardan hatırlama (f:2), anlama (f:44) ve çözümlmeye (f:34) ait olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda örnek soruların ait oldukları bilişsel basamakların oranları yüzde olarak %2,5 hatırlama, %55 anlama, %42,5 çözümlleme şeklinde gerçekleşmiştir. Bununla birlikte yayımlanan örnek sorularda uygulama, değerlendirme ve yaratma basamaklarına karşılık gelebilecek bir soruya yer verilmediği gözlenirken örnek oluşturması maksadı ile hazırlanan soruların tüm basamakları örneklendirmesi açısından bilişsel basamakların tümünü içerecek şekilde hazırlanarak sunulmasının öğrenci lehine bir durum oluşturacağı ifade edilebilir. Böylelikle LGS sınavında yoklanması muhtemel her basamağın örneklendirilmiş olması daha yordayıcı bir soru havuzu elde edilmesini sağlayabilir.

1.3.YBT'ye göre 8. sınıf Türkçe ders kitabı etkinliklerinin dağılımı.

Tablo 6

Ders Kitabı Etkinliklerinin YBT'ye Göre Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	(f)	%
Hatırlama	23	%9,12
Anlama	81	%32,14
Uygulama	63	%25
Çözümleme	60	%23,80
Değerlendirme	17	%6,74
Yaratma	8	%3,17

8. sınıf Türkçe ders kitabında okuma ve LGS Türkçe testi ve yayımlanan örnek sorular kapsamında temsil edilen yazma becerilerine yönelik 232 etkinlik incelendiğinde tüm bilişsel basamaklara yer verilmiş olduğu görülmektedir. Bilişsel basamaklardan en sık anlamaya (f:81) yer verilirken onu uygulama (f:63), çözümleme (f:60), hatırlama (f:23), değerlendirme (f:17) ve yaratma (f:8) takip etmiştir. Bu doğrultuda etkinliklerin ait oldukları bilişsel basamakların oranları %9,12 hatırlama, %32,14 anlama, %25 uygulama, %23,80 çözümleme, %6,74 değerlendirme ve %3,17 yaratma şeklinde gerçekleşmiştir. Tüm bilişsel basamaklara yer verilmiş olması ders kitabının kullanıcıları olan öğrenciler için oldukça olumlu bir durum olmakla birlikte özellikle değerlendirme ve yaratma düzeyine yönelik etkinliklerin sayısının artırılması, öğretim programında vurgulanan üst düzey bilişsel becerilere sahip öğrenci yetiştirme hedefini gerçekleştirmeye yönelik uygun ve somut adımlar olabilir.

1.4.YBT'ye göre 8. sınıf Türkçe ders kitabı tema değerlendirme sorularının dağılımı.

Tablo 7

Tema Değerlendirme Sorularının YBT'ye Göre Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	(f)	%
Hatırlama	5	%6,94
Anlama	33	%45,83
Uygulama	2	%2,77
Çözümleme	28	%38,88
Değerlendirme	-	-
Yaratma	4	%5,55

Türkçe ders kitabında tema değerlendirme soruları YBT kapsamında incelenmiş olup soruların anlama (f:33) ve çözümleme (f:28) basamaklarında yoğunlaşmış olduğu görülmüştür. Tema değerlendirme sorularının karşılık geldiği diğer bilişsel basamaklar hatırlama (f:5), yaratma (f:4) ve uygulama (f:2) şeklinde olurken değerlendirme basamağına yönelik herhangi bir soru sorulmadığı tespit edilmiştir. Soruların bilişsel süreçlere göre dağılım yüzdeleri ise hatırlama %6,94 anlama %45,83, uygulama %2,77, çözümleme %38,88, değerlendirme %0, yaratma %5,55 şeklindedir. Soruların denk geldikleri bilişsel basamaklar incelendiğinde bir dengeden bahsetmek mümkün görünmezken özellikle değerlendirmeye yönelik herhangi bir soruya yer verilmemiş olması izah edilebilir nitelikte değildir. Zira öğretim programında ifade edilen üst düzey bilişsel becerilere sahip öğrenciler yetiştirme hedefi ancak öğretim programının öğrenci ile buluştuğu nokta olan ders kitabı vasıtası ile mümkün olabilecek niteliktedir. Nitekim hedeflerin gerçekleşebilmesinin önünde en temel engel hedeflerin söylem özelinde kalıp sahaya yansımamasıdır. Ayrıca tema değerlendirme sorularında yer verilmeyen her türlü üst düzey beceri ölçen soru fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi adına öğrenciyi bir

sosyal politika olarak ifade edilen ücretsiz verilen ders kitabının ötesinde başka kaynaklara yönlendirici bir unsur olacaktır.

1.5.YBT'ye göre LGS Türkçe soruları, yayımlanan örnek sorular, ders kitabında yer alan etkinlikler ve tema değerlendirme sorularının karşılaştırmalı dağılımları.

Tablo 8

LGS, ÖS, DK ve TDS'nin YBT'ye Göre Karşılaştırmalı Dağılımı

Bilişsel Süreç Boyutu	(f) / %							
	LGS		ÖS		DK		TDS	
Hatırlama	-	-	2	%2,5	23	%9,12	5	%6,94
Anlama	13	%65	44	%55	81	%32,14	32	%45,83
Uygulama	-	-	-	-	63	%25	2	%2,77
Çözümleme	7	%35	34	%42,5	60	%23,80	27	%38,88
Değerlendirme	-	-	-	-	17	%6,74	-	-
Yaratma	-	-	-	-	8	%3,17	4	%5,55

LGS sınav soruları ile örnek soruların ait oldukları bilişsel basamak oranları karşılaştırıldığında örnek sorularda farklı olarak %2,5 oranında temsil edilen hatırlama basamağına yönelik 2 soruya yer verilirken LGS kapsamında hatırlama basamağına yönelik soruya yer verilmemiştir. LGS' de %65 oranında temsil edilen anlama ve %35 oranında temsil edilen çözümleme basamakları; yayımlanan örnek sorularda %55 anlama, %42,5 çözümleme oranında temsil edilerek YBT ölçüsünde diğer bilişsel süreçler de dâhil edildiğinde benzer bir dağılım sergilemiştir. Örnek soruların karşılık geldiği bilişsel basamakları, hatırlamaya denk gelen %2,5 oran ile bu yönüyle LGS' den farklılaşmıştır.

Ders kitabı etkinliklerinde ise bilişsel basamaklarına ait olan dağılımın %32,14 anlama ve %23,80 çözümlene şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda ders kitabında yer alan etkinliklerde de LGS ve yayımlanan örnek sorularda olduğu gibi anlama ve çözümlene basamaklarına niceliksel olarak daha fazla sayıda yer verildiği görülmüştür.

Ders kitabında yer alan tema değerlendirme sorularına ilişkin dağılımda ise anlama basamağının %45,83 çözümlene basamağını ise %38,88 olduğu görülürken tema değerlendirme sorularının da LGS Türkçe testi, örnek sorular ve ders kitabında yer alan etkinliklerde olduğu gibi soruların en yüksek oranda karşılık geldiği basamaklar anlama ve çözümlene olarak bulgulanmıştır.

Hatırlama, uygulama, değerlendirme ve yaratma basamaklarına karşılık gelebilecek herhangi bir soruya LGS’de yer verilmezken örnek sorularda değerlendirme ve yaratma basamaklarına, tema değerlendirme sorularında ise değerlendirme basamağına yönelik herhangi bir soruya yer verilmemiştir. Ders kitabında yer alan etkinliklerde tüm bilişsel basamaklara yer verilirken dengeli bir dağılım olduğundan da söz etmek güçtür. Özellikle üst düzey bilişsel basamak olarak nitelendirilebilecek değerlendirme ve yaratma basamaklarında daha az sayıda etkinliğe yer verilmiş olması ayrıca önemlidir.

2. Türkçe Dersi Öğretim Programı’na Göre LGS Türkçe Sorularının, Yayımlanan Örnek Soruların, Ders Kitabında Yer Alan Etkinliklerin ve Tema Değerlendirme Sorularının Dağılımları

LGS Türkçe sorularının ve yayımlanan örnek soruların öğretim programında karşılık geldikleri kazanımların büyük çoğunluğu okuma becerisi altında ifade edilen kazanımlardır. Nitekim mevcut LGS’nin dinleme, konuşma ve yazma becerilerini ölçmeyi amaçladığına ilişkin ilgili kılavuzda (MEB, 2019b) herhangi bir ifade yer almamaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın başında araştırmanın okuma becerisi ile sınırlı olacağı öngörülmüştür. Ancak öğretim programında yer alan ve yazma becerisi altında sıralanan dil bilgisi ile yazım ve noktalama işaretlerine ilişkin konuların da sınav kapsamında sorgulandığı görülmüştür. Bu doğrultuda ders kitabında yer alan etkinlikler ile tema değerlendirme sorularına ilişkin analiz

çalışmaları okuma becerisi altında sıralanan tüm okuma kazanımları ile LGS ve örnek sorularda çoktan seçmeli soru tipine indirgenebilmiş olan yazma becerisi kazanımları kapsamında incelenmiştir. Yapılan inceleme neticesinde LGS, örnek sorular ve tema değerlendirme sorularında dinleme ve konuşma becerilerine hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu nedenle yapılan analizlerde inceleme nesnelere birbirleri ile de kıyaslanması söz konusu olduğundan odak noktadan uzaklaşmamak adına ders kitabı etkinlikleri 35 okuma ve 5 yazma kazanımı özelinde ele alınmış olup ders kitabında yer alan etkinliklerin sadece anılan kazanımlardan oluşmadığı gözden kaçırılmamalıdır.

2.1. Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre LGS Türkçe testinde yer alan soruların dağılımı.

Tablo 9

Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre LGS Türkçe Soruları

Kazanımlar	(f)	%
"T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder."	3	15
"T.8.3.8. Metindeki anlatım bozukluklarını belirler."	1	5
"T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar."	1	5
"T.8.3.14. Metinle ilgili soruları cevaplar."	2	10
"T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur."	4	20
"T.8.3.26. Metin türlerini ayırt eder."	1	5
"T.8.3.27. Görsellerle ilgili soruları cevaplar."	1	5
"T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar."	4	20
"T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler."	2	10
"T.8.4.19. Cümle türlerini tanıır."	1	5

LGS Türkçe testi incelendiğinde var olan 20 sorunun öğretim programında yer alan 10 kazanım özelinde ele alınmış olduğu görülmektedir. Söz konusu 10 kazanımın 8'i öğretim programında yer alan okuma beceri alanında olurken 2 kazanım yazma becerisi altında bulunmaktadır. Yazma becerisi altında bulunan kazanımlardan "T.8.4.16" kazanımının açıklamasında yazım ve noktalama

kurallarında vurgu yapılması ve söz konusu sorunun da vurgusunun aynı bağlamda olması nedeni ile söz konusu kazanım soru eşleştirmesi gerçekleştirilmiş ve analizler bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir. Yapılan incelemede öğretim programında yer alan “T.8.3.32.” ve “T.8.3.25.” kazanımları temel alınarak hazırlanmış toplam 8 soru sorulduğu tespit edilmiştir. Bunu “T.8.3.5.” (f:3), “T.8.3.14.” (f:2) ve “T.8.4.16.” (f:2) kazanımları takip etmiştir. “T.8.3.8.”, “T.8.3.9.”, “T.8.3.26.”, “T.8.3.27.” ve “T.8.4.19.” kazanımları ise 1’er kez sorgulanmıştır. “T.8.4.16.” ve “T.8.4.19.” kazanımları öğretim programında yazma becerisi altında yer almış olmasına rağmen okuma becerisi ve çoktan seçmeli soru türüne indirgenebilmiş olduğu görülmüştür. Türkçe testi kazanımlar bağlamında ele alındığında göze çarpan husus “T.8.3.32.” ve “T.8.3.25.” kazanımlarının temsil edildiği soru sayısının sınavın bütününe oranının %40’lık bir niceliğe sahip olmasıdır. Bu durum sınav kapsamının görece dar tutulduğuna işaret ederken sorgulanabilecek pek çok kazanımın göz ardı edildiği düşüncesini doğurabilir. Ancak söz konusu kazanımların grafik ve tablo yorumlama ile çıkarım yapma becerisi içermesi nedeni ile yoğun olarak sorgulanmış olması gerekli bilişsel becerilere sahip öğrencilerin seçilmesi hedefi ile paralellik gösterdiğinden olumlanabilir.

2.2.Türkçe Dersi Öğretim Programı’na göre yayımlanan örnek soruların dağılımı.

Tablo 10

Türkçe Dersi Öğretim Programı’na Göre Örnek Sorular

Kazanımlar	(f)	%
“T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.”	6	7,5
“T.8.3.7. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.”	1	1,25
“T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.”	1	1,25
“T.8.3.11. Metindeki anlatım biçimlerini belirler.”	2	2,5
“T.8.3.14. Metinle ilgili soruları cevaplar.”	10	12,5
“T.8.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.”	1	1,25
“T.8.3.20. Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler.”	2	2,5

“T.8.3.21. Metnin içeriğini yorumlar.”	3	3,75
“T.8.3.23. Metinler arasında karşılaştırma yapar.”	2	2,5
“T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.”	16	20
“T.8.3.27. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.”	5	6,25
“T.8.3.29. Medya metinlerini analiz eder.”	1	1,25
“T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.”	17	21,25
“T.8.3.34. Okuduklarında kullanılan düşüncüyü geliştirme yollarını belirler.”	3	3,75
“T.8.3.35. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.”	3	3,75
“T.8.4.11. Formları yönergelerine uygun doldurur.”	1	1,25
“T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler.”	4	5
“T.8.4.18. Cümlelerin öğelerini ayırt eder.”	1	1,25
“T.8.4.19. Cümle türlerini tanıır.”	4	5
“T.8.4.20. Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar.”	1	1,25
“T.6.3.27. Şiirin şekil özelliklerini açıklar.”	1	1,25

MEB tarafından yayımlanan örnek sorular incelendiğinde 80 sorunun 21 kazanım özelinde hazırlanmış olduğu görülmektedir. Sorgulanan 21 kazanımın 16’sı okuma becerisi altında ele alınırken 5 kazanımın yazma becerisi altında ele alındığı görülmüştür.

“T.8.3.32.” ve “T.8.3.25.” kazanımlarının sırasıyla en sık (f:17), (f:16) sorgulanan kazanımlar olduğu görülürken ağırlıkları sırasıyla %21,25 ve %20’dir. Bu kazanımları görece sık örneklendirilen “T.8.3.14.” (f:10), “T.8.3.5.” (f:6), “T.8.4.16.”, “T.8.4.19.” (f:4); “T.8.3.21.”, “T.8.3.27.”, “T.8.3.34.” (f:3) kazanımları takip etmiştir.

“T.8.3.7.”, “T.8.3.9.”, “T.8.3.17.”, “T.8.3.29.”, “T.8.3.35.”, “T.8.4.11.”, “T.8.4.18.”, “T.8.4.20.” kazanımları ise örnek sorularda birer kez sorgulanan kazanımlar olmuştur. Bu kapsamda öğretim programında yer alan tüm kazanımlara yönelik soru üretmek örneklem genişliği elde etme amacının ötesinde bazı kazanımlara yönelik çok sayıda soru üretildiği görülürken bazı kazanımlarınsa göz ardı edildiği tespit edilmiştir.

2.3.Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre 8. sınıf Türkçe ders kitabı etkinliklerinin dağılımı.

Tablo 11

Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre Ders Kitabı Etkinlikleri

Kazanımlar	(f)	%
"T.8.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur."	1	0,43
"T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder."	27	11,63
"T.8.3.6. Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler."	2	0,86
"T.8.3.7. Metindeki söz sanatlarını tespit eder."	6	2,58
"T.8.3.8. Metindeki anlatım bozukluklarını belirler."	9	3,87
"T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar."	12	5,17
"T.8.3.10. Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir."	1	0,43
"T.8.3.11. Metindeki anlatım biçimlerini belirler."	2	0,86
"T.8.3.13. Okuduklarını özetler."	3	1,29
"T.8.3.14. Metinle ilgili soruları cevaplar."	26	11,20
"T.8.3.15. Metinle ilgili sorular sorar."	5	2,15
"T.8.3.16. Metnin konusunu belirler."	6	2,58
"T.8.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler."	9	3,87
"T.8.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler."	4	1,72
"T.8.3.19. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler."	8	3,44
"T.8.3.20.Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler."	4	1,72
"T.8.3.21. Metnin içeriğini yorumlar."	15	6,46
"T.8.3.22. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir."	8	3,44
"T.8.3.23. Metinler arasında karşılaştırma yapar."	2	0,86
"T.8.3.24. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder."	1	0,43
"T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur."	14	6,03
"T.8.3.26. Metin türlerini ayırt eder."	4	1,72
"T.8.3.27. Görsellerle ilgili soruları cevaplar."	1	0,43

“T.8.3.28. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.”	1	0,43
“T.8.3.29. Medya metinlerini analiz eder.”	1	0,43
“T.8.3.31. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.”	1	0,43
“T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.”	1	0,43
“T.8.3.33. Edebî eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır.”	1	0,43
“T.8.3.34. Okuduklarında kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.”	1	0,43
“T.8.3.35. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.”	1	0,43
“T.8.4.11. Formları yönergelerine uygun doldurur.”	5	2,15
“T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler.”	21	9,05
“T.8.4.18. Cümlelerin öğelerini ayırt eder.”	15	6,46
“T.8.4.19. Cümle türlerini tanır.”	9	3,87
“T.8.4.20. Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar.”	5	2,15

Ders kitabında yer alan 232 etkinliğin temel aldığı kazanımlar incelendiğinde okuma becerisi altında yer alan “T.8.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.”, “T.8.3.2. Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.”, “T.8.3.4. Okuma stratejilerini kullanır.”, “T.8.3.12. Görsel ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.” ve “T.8.3.30. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.” kazanımlarına etkinlik çatısı altında yer verilmediği görülmüştür. Söz konusu kazanımlara hazırlık çalışmaları safhasında öğrenciler için yönlendirici ifadeler olarak yer verildiği tespit edilmiştir. Bunun dışında yazma becerisi altında yer almakla birlikte tek bir beceri ile özdeşleşmeyen ve gerek LGS Türkçe testi gerekse de örnek sorularda okuma becerisine indirgenerek soru oluşturulabilmiş kazanımlar özel olarak tespit edilmiştir. Bu kazanımlar ise “T.8.4.11. Formları yönergelerine uygun doldurur.”, “T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler.”, “T.8.4.18. Cümlelerin öğelerini ayırt eder.”, “T.8.4.19. Cümle türlerini tanır.”, “T.8.4.20. Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar.” şeklinde sıralanmıştır. Etkinlikler

incelendiğinde tüm kazanımların eşit veya yakın düzeyde bir dağılım göstermediği görülmektedir. Bu bağlamda “T.8.3.5.” (f:27), “T.8.3.14.” (f:26), “T.8.4.16.” (f:21), “T.8.3.21.” (f:15), “T.8.4.18.” (f:15), “T.8.3.25.” (f:14), “T.8.3.9.” (f:12), “T.8.3.8.” (f:9), “T.8.3.17.” (f:9), “T.8.3.19.” (f:8), “T.8.3.22.” (f:8) kazanımlarına yoğun bir biçimde yer verilirken “T.8.3.3.”, “T.8.3.10”, “T.8.3.24”, “T.8.3.27.”, “T.8.3.28.”, “T.8.3.29.”, “T.8.3.31.”, “T.8.3.32.”, “T.8.3.33.”, “T.8.3.34.” ve “T.8.3.35” kazanımlarına bir kez yer verilmiştir.

Öte yandan en çok tercih edilen 11 kazanımın toplamda 35 olan kazanıma dağılımının oransal olarak %70,68 olması ders kitabı yazarlarının öğretim programında yer alan kazanımlardan bazılarını daha fazla önemseydiği, öncelendiği izlenimini uyandırmaktadır. Bu durumun niceliksel olarak fazla etkinlikle desteklenen becerilerin öğrenciye kazandırılması ihtimalini oransal olarak artırırken az sayıda etkinlikle desteklenen becerilerin kazandırılması ihtimalini ise düşürdüğü yorumu yapılabilir.

Ayrıca dil bilgisi konu alanına yönelik olan “T.8.3.8.”, “T.8.3.9.”, “T.8.4.18.”, “T.8.4.19.” ve “T.8.4.20.” kazanımlarının toplam ağırlık düzeyinin %21,52 olarak tespit edilmiş olması dikkat çekicidir. Nitekim Türkçe Dersi Öğretim Programı dinleme, konuşma, okuma ve yazma beceri alanlarında yapılandırılırken dil bilgisine yönelik ayrı bir öğrenme alanı tanımlanmamıştır.

Ders kitabında yer alan etkinlikler incelendiğinde etkinliklere dair niceliksel dağılım unsurlarından hareketle bütüncül sorun alanları göze çarpmaktadır. Özellikle bazı becerilerin geliştirilmesi adına tek bir etkinlikle yetinilmesi söz konusu becerilerin kazandırılmasına yönelik süreç gereksiniminin göz ardı edildiğini ortaya koymaktadır. Keza beceri geliştirme amacı ile öğretim programında öğrenciye edindirilmesi gerekli olan kazanımların pek çoğu için tek bir etkinlik hazırlanmış

olmasının gerekli öğrenme yaşantısını oluşturmadığını ve öğrenme yaşantılarının sürece yayılmadığını söylemek mümkündür. Bu bağlamda etkinlikler incelendiğinde etkinliklerin öğrenciye bir beceri kazandırma, beceriyi kazanmada rehberlik etme, öğrenme yaşantıları oluşturma açılarından gerekli desteği sağlamadığını da ifade etmek mümkündür. Nitekim ders kitabında etkinlik şeklinde başlıklandırılan ve çalışmanın da bu başlıktan hareketle etkinlik olarak adlandırdığı unsurlar etkinlikten ziyade öğrencinin mevcut becerisini sergilemesi üzerine kurgulanmış yapılardır. Bir başka ifade ile öğrencinin beceri edinimine katkı sunmaktan öte beceriyi göstermesini gerçekleştiren bir yapı üzerine bina edilmiş vaziyettedir.

2.4. Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre tema değerlendirme sorularının dağılımı.

Tablo 12

Türkçe Dersi Öğretim Programı'na Göre Tema Değerlendirme Soruları

Kazanımlar	(f)	%
"T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder."	5	6,94
"T.8.3.7. Metindeki söz sanatlarını tespit eder."	2	2,77
"T.8.3.8. Metindeki anlatım bozukluklarını belirler."	6	8,33
"T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar."	4	5,55
"T.8.3.11. Metindeki anlatım biçimlerini belirler."	2	2,77
"T.8.3.14. Metinle ilgili soruları cevaplar."	20	27,7
"T.8.3.16. Metnin konusunu belirler."	1	1,38
"T.8.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler."	5	6,94
"T.8.3.19. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler."	3	4,16
"T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur."	8	11,1
"T.8.3.27. Görsellerle ilgili soruları cevaplar."	1	1,38
"T.8.4.18. Cümlelerin öğelerini ayırt eder."	8	11,1
"T.8.4.19. Cümle türlerini tanıır."	4	5,55

Tema değerlendirme soruları incelendiğinde ders kitabında 35 kazanım temelinde etkinlik hazırlanmış olmasına rağmen bunun tema değerlendirme sorularına yansımamış olduğu görülmektedir. Nitekim 72 tema değerlendirme sorusunun 14 kazanım özelinde hazırlandığı tespit edilmiştir. 21 kazanıma ilişkin herhangi bir soru sorulmadığı gözlemlenirken bazı kazanımlara ilişkin sıklıkla soru üretildiği görülmüştür. En sık yoklanan kazanımların “T.8.3.14.” (f:20), “T.8.3.25.” (f:8), “T.8.4.18.” (f:7) olduğu görülürken bu kazanımları “T.8.3.8.” (f:6), “T.8.3.5.” (f:5) ve “T.8.3.17.” (f:5) takip etmiştir.

“T.8.3.14.” kazanımına yani tek bir kazanıma ilişkin ağırlık %27,7 olurken, dil bilgisi becerisine yönelik, “T.8.3.8.”, “T.8.3.9.”, “T.8.4.18.”, “T.8.4.19.” ve “T.8.4.20.” kazanımlarının toplam ağırlık düzeyi %36,09’dur.

Tema değerlendirme sorularının öğretim programında yer alan tüm kazanımları değerlendirmeyi hedeflediği kabulü, olması gerekli olana ilişkin mantıksal çıkarımdan ileri gelmektedir. Aksi halde bazı kazanımlara ilişkin değerlendirme yapmayı gerekli, bazılarına ilişkin ise gereksiz görme yaklaşımı; öğretim programından hareketle hazırlanmış bir ders kitabında öğretim programında yer alan bazı kazanımları gereksiz bulma sonucu ders kitabına yansıtma tercihinin mümkün kılmasıdır. Ancak bu durumda ders kitabı öğretim programı kapsamında değil tercihler kapsamında hazırlanmış olacaktır. Elbette ki bu durumun kabul edilebilirliği mümkün değildir. Dolayısı ile tema değerlendirme sorularında öğretim programında yer alan tüm kazanımlara ilişkin en azından bir soruya yer verilmesi zorunlu bir durum olarak ele alınabilir.

2.5.Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre LGS Türkçe testi, yayımlanan örnek sorular, ders kitabında yer alan etkinlikler ve tema değerlendirme sorularının karşılaştırmalı dağılımları.

Tablo 13

LGS Türkçe Soruları ile Örnek Soruların Karşılaştırılması

Kazanımlar	(f) / %			
	LGS		ÖS	
"T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder."	3	15	6	7,5
"T.8.3.7. Metindeki söz sanatlarını tespit eder."	-	-	1	1,25
"T.8.3.8. Metindeki anlatım bozukluklarını belirler."	1	5		
"T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar."	1	5	1	1,25
"T.8.3.11. Metindeki anlatım biçimlerini belirler."	-	-	2	2,5
"T.8.3.14. Metinle ilgili soruları cevaplar."	2	10	10	12,5
"T.8.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler."	-	-	1	1,25
"T.8.3.20. Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler."	-	-	2	2,5
"T.8.3.21. Metnin içeriğini yorumlar."	-	-	3	3,75
"T.8.3.23. Metinler arasında karşılaştırma yapar."	-	-	2	2,5
"T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur."	4	20	16	20
"T.8.3.26. Metin türlerini ayırt eder."	1	10	-	-
"T.8.3.27. Görsellerle ilgili soruları cevaplar."	1	5	5	6,25
"T.8.3.29. Medya metinlerini analiz eder."	-	-	1	1,25
"T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri	4	20	17	21,25
"T.8.3.34.Okuduklarında kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler."	-	-	3	3,75
"T.8.3.35. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar."	-	-	3	3,75
"T.8.4.11. Formları yönergelerine uygun doldurur."	-	-	1	1,25
"T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler."	2	10	4	5
"T.8.4.18. Cümlenin öğelerini ayırt eder."	-	-	1	1,25
"T.8.4.19. Cümle türlerini tanır."	1	5	4	5

“T.8.4.20. Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar.”	-	-	1	1,25
“T.6.3.27. Şiirin şekil özelliklerini açıklar.”	-	-	1	1,25

Yayımlanan örnek sorular ve LGS Türkçe testi kapsamında yer alan soruların temel aldığı kazanımlar karşılaştırılmıştır. Bu kapsamda hem örnek sorular hem de LGS düzeyinde sorulan sorularda temel alınan kazanımlar; “T.8.3.5.”, “T.8.3.9.”, “T.8.3.14.”, “T.8.3.25.”, “T.8.3.27.”, “T.8.3.32.”, “T.8.4.16.”, “T.8.4.19.” kazanımlarıdır.

Yayımlanan örnek sorularda sorgulanan ancak LGS kapsamında sorgulanmayan kazanımlar; “T.8.3.7.”, “T.8.3.11.”, “T.8.3.17.”, “T.8.3.20.”, “T.8.3.21.”, “T.8.3.23.”, “T.8.3.29.”, “T.8.3.34.”, “T.8.3.35.”, “T.8.4.6.”, “T.8.4.11.”, “T.8.4.18.” ve “T.8.4.20.” kazanımları olurken LGS Türkçe testi kapsamında sorgulanan ancak örnek sorularda yer verilmeyen kazanımlar; “T.8.3.8.” ve “T.8.3.26.” kazanımları olmuştur.

Yayımlanan örnek soruların temel aldığı kazanımların temel alınma sıklığı incelendiğinde en fazla “T.8.3.25.” (f:16), “T.8.3.32.” (f:17) kazanımlarına ilişkin soru üretildiği görülmüş olup LGS’ de oransal olarak benzer bir sıklıkla “T.8.3.25.” (f:4), “T.8.3.32.” (f:4) kazanımlara yönelik sorular sorulduğu görülmüştür. Bununla birlikte örnek sorularda “T.8.3.5.” kazanımı (f:6) şeklinde iken LGS’ de “T.8.3.5.” kazanımı (f:3) şeklinde yer almıştır. “T.8.3.5.”, “T.8.3.25.” ve “T.8.3.32” kazanımları LGS’ de ağırlık olarak sırasıyla %15, %20, %20 oranında olurken örnek sorularda %8, %20 ve %21,25 oranında temel alınmıştır.

“T.8.3.32.” ve “T.8.3.25.” kazanımlarının temsil edildiği örnek soru sayısının yayımlanan örnek soruların tamamına oranının %41,25, aynı kazanımların LGS Türkçe testinde %40 oranında temel alınmış olması yordayıcılık açısından öğrenci lehine önemlidir.

Bunun yanı sıra “T.6.3.27. Şiirin şekil özelliklerini açıklar.” kazanımına yönelik örnek sorular hazırlanmış olmasının LGS Türkçe testinin öğretim programının 8. sınıf düzeyine yönelik kapsam sınırlılığını ihlal etmiş olduğu gözlemlenmiştir. Bu

konuda sınırlı düzeyde hazırlanan örnek soruların sınav kapsamını daha isabetli bir biçimde örneklendirmiş olmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Tablo 14

LGS Türkçe Soruları ile Ders Kitabı Etkinliklerinin Karşılaştırılması

Kazanımlar	(f) / %			
	DK	LGS		
"T.8.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.	1	0,43	-	-
"T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder."	27	11,63	3	15
"T.8.3.6. Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler."	2	0,86	-	-
"T.8.3.7. Metindeki söz sanatlarını tespit eder."	6	2,58	-	-
"T.8.3.8. Metindeki anlatım bozukluklarını belirler."	9	3,87	1	5
"T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar."	12	5,17	1	5
"T.8.3.10. Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir."	1	0,43	-	-
"T.8.3.11. Metindeki anlatım biçimlerini belirler."	2	0,86	-	-
"T.8.3.13. Okuduklarını özetler."	3	1,29	-	-
"T.8.3.14. Metinle ilgili soruları cevaplar."	26	11,20	2	10
"T.8.3.15. Metinle ilgili sorular sorar."	5	2,15	-	-
"T.8.3.16. Metnin konusunu belirler."	6	2,58	-	-
"T.8.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler."	9	3,87	-	-
"T.8.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler."	4	1,72	-	-
"T.8.3.19. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler."	8	3,44	-	-
"T.8.3.20.Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler."	4	1,72	-	-
"T.8.3.21. Metnin içeriğini yorumlar."	15	6,46	-	-

“T.8.3.22. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.”	8	3,44	-	-
“T.8.3.23. Metinler arasında karşılaştırma yapar.”	2	0,86	-	-
“T.8.3.24. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.”	1	0,43	-	-
“T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.”	14	6,03	4	20
“T.8.3.26. Metin türlerini ayırt eder.”	4	1,72	1	5
“T.8.3.27. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.”	1	0,43	-	-
“T.8.3.28. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.”	1	0,43	-	-
“T.8.3.29. Medya metinlerini analiz eder.”	1	0,43	-	-
“T.8.3.31. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.”	1	0,43	-	-
“T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.”	1	0,43	4	20
“T.8.3.33. Edebî eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır.”	1	0,43	-	-
“T.8.3.34. Okuduklarında kullanılan düşüncüyü geliştirme yollarını belirler.”	1	0,43	-	-
“T.8.3.35. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.”	1	0,43	-	-
“T.8.4.11. Formları yönergelerine uygun doldurur.”	5	2,15	-	-
“T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler.”	21	9,05	2	10
“T.8.4.18. Cümlenin ögelerini ayırt eder.”	15	6,46	-	-
“T.8.4.19. Cümle türlerini tanıır.”	9	3,87	1	5
T.8.4.20. Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar.”	5	2,15	-	-

LGS Türkçe testinde sorgulanan kazanımların ders kitabında yer alan etkinlikler kapsamında sorgulanan kazanımlar ile ne düzeyde örtüştüğü

incelenmiştir. LGS' de sorgulanan kazanımların tümünün ders kitabında da etkinlik şeklinde yer aldığı tespit edilmiştir.

Ders kitabında en sık sorgulanan kazanımlar "T.8.3.5." (f:27), "T.8.3.14." (f:26), "T.8.4.16." (f:21) olurken LGS Türkçe testinde "T.8.3.5." (f:3) "T.8.3.25." (f:4), "T.8.3.32." (f:4) kazanımları olmuştur.

LGS' de toplam 20 soruda en çok sorgulanan "T.8.3.32." ve "T.8.3.25." kazanımlarına toplamda 8 soruda yer verilirken ders kitabında 232 etkinlikte "T.8.3.25." kazanımına 14 kez, "T.8.3.32." kazanımına ilişkin ise yalnızca 1 etkinliğe yer verilmiştir. Söz konusu kazanımların ders kitabında kullanılma oranı %6,86 olurken bu oran LGS Türkçe testinde %40 olarak bulgulanmıştır. Bir başka ifade ile "T.8.3.32." kazanımı LGS düzeyinde 4 soru ile sorgulanırken ilgili kazanımın ders kitabında yalnızca 1 etkinlik ile kazandırılmaya çalışıldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte LGS' de 1 kez sorgulanan "T.8.3.27." kazanımına ilişkin ders kitabında yine sadece 1 etkinliğe yer verilmiştir. Elde edilen nicel verilerden hareketle "Tablo 11 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na Göre Ders Kitabı Etkinlikleri" tablosunda ders kitabı etkinliklerinin öğretim programında yer alan bazı kazanımlara ilişkin öğrenme yaşantısı oluşturmadığı hususunun beceri edinim dezavantajının yanı sıra sınav başarısını da olumsuz etkileyen bir durum oluşturma ihtimalinin vurgulanması gerekmektedir. Zira ders kitabındaki etkinliklerde yalnızca bir kez yer verilmiş bir kazanımın öğrencilerin geleceklerini bu denli somut bir biçimde etkileyecek bir sınavda 4 ayrı soru ile sınanmış olması ciddiye alınması gereken bir uyumsuzluktur. Benzer durumların yaşanmaması adına ders kitabında gerek etkinlik gerekse de sorular vasıtası ile her bir kazanım özelinde gerekli öğrenme süreci inşa edilmelidir.

Tablo 15

LGS Türkçe Soruları ile Tema Değerlendirme Sorularının Karşılaştırılması

Kazanımlar	(f) / %			
	TDS		LGS	
"T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder."	5	6,94	3	15
"T.8.3.7. Metindeki söz sanatlarını tespit eder."	2	2,77	-	-

“T.8.3.8. Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.”	6	8,33	1	5
“T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.”	4	5,55	1	5
“T.8.3.11. Metindeki anlatım biçimlerini belirler.”	2	2,77	-	-
“T.8.3.14. Metinle ilgili soruları cevaplar.”	20	27,7	2	10
“T.8.3.16. Metnin konusunu belirler.”	1	1,38	-	-
“T.8.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.”	5	6,94	-	-
“T.8.3.19. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.”	3	4,16	-	-
“T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.”	8	11,1	4	20
“T.8.3.26. Metin türlerini ayırt eder.”	-	-	1	5
“T.8.3.27. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.”	1	1,38	1	5
“T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.”	-	-	4	20
“T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler.”	-	-	2	10
“T.8.4.18. Cümlenin öğelerini ayırt eder.”	8	11,1	-	-
“T.8.4.19. Cümle türlerini tanıır.”	4	5,55	1	5
“T.8.4.20. Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar.”	4	5,55	-	-

LGS Türkçe testi ve ders kitabında yer alan tema sonu değerlendirme sorularının kazanımlar bağlamında ne düzeyde örtüştüğü incelenmiştir.

Tema değerlendirme sorularında yer alan 72 soruda en sık yoklanan kazanımların “T.8.3.14.” (f:20), “T.8.3.25.” (f:8), “T.8.4.18.” (f:8) olduğu görülürken bu kazanımlara ilişkin LGS Türkçe testinde “T.8.3.14.” (f:2), “T.8.3.25.” (f:4), “T.8.4.18.” (f:0) şeklinde yer verilmiştir. Bununla birlikte LGS’ de sırasıyla (f:1), (f:4), (f:2) şeklinde sorgulanan “T.8.3.26.”, “T.8.3.32.”, “T.8.4.16.” kazanımlarına ilişkin ise tema değerlendirme sorularında herhangi bir soruya yer verilmediği görülmüştür. Bu durumda öğrencilerin ders kitabı özelinde ifade edilen kazanımlar özelinde herhangi bir soruyla karşılaşmadıkları söylenebilir. Türkçe ders kitabında yer alan tema değerlendirme sorularını nicel olarak sınırlandıran bir durum söz konusu değilken beklenen, her kazanımın bu bölümlerde soru hâline getirilerek öğrenci için gerekli edinimlerin değerlendirilmesidir. Bu durum öğretim programının temel gereksinimidir. Bunun ötesinde öğrencilerin üst öğrenimde gidecekleri kurumları

belirleyen bir sınavda karşılaştıkları sorular ile öncesinde ders kitabı vasıtası ile hiç karşılaşmamış olması kabul edilebilir değildir.

Bununla birlikte tema değerlendirme sorularında yer alan ve dil bilgisine yönelik “T.8.3.8.”, “T.8.3.9.”, “T.8.4.18.”, “T.8.4.19.” ve “T.8.4.20.” kazanımlarının toplam ağırlık düzeyi %36,09’ken LGS Türkçe testinde anılan kazanımların toplam ağırlığının %15 olması dikkat çekici bir başka yaklaşım farkıdır.

Tablo 16

Örnek Sorular ile Ders Kitabı Etkinliklerinin Karşılaştırılması

Kazanımlar	(f) / %			
		DK	ÖS	
“T.8.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.	1	0,43	6	7,5
“T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	27	11,63	-	-
“T.8.3.6. Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.	2	0,86	-	-
“T.8.3.7. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.	6	2,58	1	1,25
“T.8.3.8. Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.	9	3,87	-	-
“T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.	12	5,17	1	1,25
“T.8.3.10. Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir.”	1	0,43	-	-
“T.8.3.11. Metindeki anlatım biçimlerini belirler.”	2	0,86	2	2,5
“T.8.3.13. Okuduklarını özetler.”	3	1,29	-	-
“T.8.3.14. Metinle ilgili soruları cevaplar.”	26	11,20	10	12,5
“T.8.3.15. Metinle ilgili sorular sorar.”	5	2,15	-	-
“T.8.3.16. Metnin konusunu belirler.”	6	2,58	-	-
“T.8.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.”	9	3,87	1	1,25
“T.8.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler.”	4	1,72	-	-
“T.8.3.19. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.”	8	3,44	-	-
“T.8.3.20.Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler.”	4	1,72	2	2,5

“T.8.3.21. Metnin içeriğini yorumlar.”	15	6,46	3	3,75
“T.8.3.22. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.”	8	3,44	-	-
“T.8.3.23. Metinler arasında karşılaştırma yapar.”	2	0,86	2	2,5
“T.8.3.24. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.”	1	0,43	-	-
“T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.”	14	6,03	16	20
“T.8.3.26. Metin türlerini ayırt eder.”	4	1,72	-	-
“T.8.3.27. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.”	1	0,43	5	6,25
“T.8.3.28. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.”	1	0,43	-	-
“T.8.3.29. Medya metinlerini analiz eder.”	1	0,43	1	1,25
“T.8.3.31. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.”	1	0,43	-	-
“T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.”	1	0,43	17	21,25
“T.8.3.33. Edebî eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır.”	1	0,43	-	-
“T.8.3.34. Okuduklarında kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.”	1	0,43	3	3,75
“T.8.3.35. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.”	1	0,43	1	1,25
“T.8.4.11. Formları yönergelerine uygun doldurur.”	5	2,15	1	1,25
“T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler.”	21	9,05	4	5
“T.8.4.18. Cümlelerin öğelerini ayırt eder.”	15	6,46	-	-
“T.8.4.19. Cümle türlerini tanıır.”	9	3,87	-	-
T.8.4.20. Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar.”	5	2,15	1	1,25
T.6.3.27. Şiirin şekil özelliklerini açıklar.”	-	-	1	1,25

MEB tarafından yayımlanan örnek soruların ders kitabında yer alan etkinlikler ile kazanımlar bağlamında ne düzeyde örtüştüğü incelenmiştir.

Yapılan incelemede yayımlanan örnek sorularda sorgulanan iki soru hariç tüm kazanımların ders kitabında da etkinlik olarak yer aldığı görülmektedir.

Ders kitabında en fazla sorgulanan kazanımlar “T.8.3.5.” (f:27), “T.8.3.14. (f:26), “T.8.4.16.” (f:21), “T.8.4.18.” (f:15), “T.8.3.21.” (f:15), “T.8.3.25.” (f:14),

“T.8.4.19.” (f:9) kazanımları olurken; örnek sorularda “T.8.3.32.” (f:17), “T.8.3.25.” (f:16), “T.8.3.14.” (f:10), “T.8.3.5.” (f:6), kazanımları olmuştur.

Ders kitabında en az sorgulanan kazanımlar “T.8.3.27.”, “T.8.3.29.”, “T.8.3.32.”, “T.8.3.34.”, “T.8.3.35.”, (f:1) kazanımları olurken; örnek sorularda “T.8.3.7.”, “T.8.3.9.”, “T.8.3.17.”, “T.8.3.29.”, “T.8.3.35.” ve “T.8.4.11.” kazanımları (f:1) olmuştur.

Yapılan inceleme neticesinde dikkat çeken en önemli husus örnek sorularda temel alınan ve kapsam dışında bulunan “T.6.3.27.” kazanımının doğal olarak ders kitabında etkinlik olarak yer almamasıdır. Bununla birlikte örnek sorularda “T.8.3.27.” ve “T.8.3.32.” kazanımlarına sırasıyla (f:3) ve (f:17) kez yer verilmiş olması diğer bir dikkat çekici unsurdur. Nitekim ders kitabı söz konusu kazanımlara yönelik etkinliklere sadece 1’er kez yer vermiştir. Bu anlamda ders kitabı etkinlikleri ile örnek sorular arasında mevcut bir uyum sorunu olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 17

Örnek Sorular ile Tema Değerlendirme Sorularının Karşılaştırılması

Kazanımlar	(f) / %			
	TDS		ÖS	
“T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.”	5	6,94	6	7,5
“T.8.3.7. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.”	2	2,77	1	1,25
“T.8.3.8. Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.”	6	8,33	-	-
“T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.”	4	5,55	1	1,25
“T.8.3.11. Metindeki anlatım biçimlerini belirler.”	2	2,77	2	2,5
“T.8.3.14. Metinle ilgili soruları cevaplar.”	20	27,7	10	12,5
“T.8.3.16. Metnin konusunu belirler.”	1	1,38	-	-
“T.8.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.”	5	6,94	1	1,25
“T.8.3.19. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.”	3	4,16	-	-
“T.8.3.20. Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler.”	-	-	2	2,5
“T.8.3.21. Metnin içeriğini yorumlar.”	-	-	3	3,75
“T.8.3.23. Metinler arasında karşılaştırma yapar.”	-	-	2	2,5

“T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.”	8	11,1	16	20
“T.8.3.27. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.”	1	1,38	3	3,75
“T.8.3.29. Medya metinlerini analiz eder.”	-	-	1	1,25
“T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.”	-	-	17	21,2
“T.8.3.34. Okuduklarında kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.”	-	-	3	3,75
“T.8.3.35. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.”	-	-	1	1,25
“T.8.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.”	-	-	2	2,5
“T.8.4.11. Formları yönergelerine uygun doldurur.”	-	-	1	1,25
“T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler.”	-	-	4	5
“T.8.4.18. Cümlenin öğelerini ayırt eder.”	8	11,1	1	1,25
“T.8.4.19. Cümle türlerini tanıır.”	4	5,55	4	5
“T.8.4.20. Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar.”	4	5,55	1	1,25
“T.6.3.27. Şiirin şekil özelliklerini açıklar.”	-	-	1	1,25

Yayımlanan örnek sorular ve ders kitabında yer alan tema değerlendirme soruları kazanımlar bağlamında karşılaştırılmıştır.

Hem tema değerlendirme sorularında hem de yayımlanan örnek sorularda temel alınan kazanımlar; “T.8.3.5.”, “T.8.3.7.”, “T.8.3.9.”, “T.8.3.11.”, “T.8.3.14.”, “T.8.3.17.”, “T.8.3.25.”, “T.8.3.27.” ve “T.8.4.11.” kazanımlarıdır.

Tema değerlendirme sorularında yer alan ancak yayımlanan örnek sorularda kullanılmayan kazanımlar “T.8.3.8.”, “T.8.3.16.”, “T.8.3.19.” kazanımlarıdır.

Tema değerlendirme sorularında yer almayan ancak yayımlanan örnek sorularda temel alınan kazanımlar; “T.8.3.20.”, “T.8.3.21.”, “T.8.3.23.”, “T.8.3.29.”, “T.8.3.32.”, “T.8.3.34.”, “T.8.3.35.”, “T.8.4.6.” kazanımlarıdır.

Örnek sorularda en sık temel alınan kazanımlar “T.8.3.32.” (f:17), “T.8.3.25.” (f:16), “T.8.3.14.” (f:14) olurken tema sonu değerlendirme sorularında “T.8.3.14.” (f:20), “T.8.3.25.” (f:7), “T.8.4.18.” (f:7) olmuştur.

Tema değerlendirme sorularında yer alan ve dil bilgisine yönelik “T.8.3.8.”, “T.8.3.9.”, “T.8.4.18.”, “T.8.4.19.” ve “T.8.4.20.” kazanımlarının toplam ağırlık düzeyi %36,09’ken örnek sorularda söz konusu kazanımların toplam ağırlığı %8,75’tir.

Örnek sorularda 17 kez temel alınarak soru oluşturulan kazanım “T.8.3.32.” olurken tema değerlendirme sorularında söz konusu kazanıma hiç yer verilmemiş olması dikkat çekici olmakla birlikte mutlaka giderilmesi gerekli bir sorun alanıdır.

Tablo 18

Ders Kitabı Etkinlikleri ile Tema Değerlendirme Sorularının Karşılaştırılması

Kazanımlar	(f) / %			
	DK	TDS		
“T.8.3.3. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.”	1	0,43	-	-
“T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.”	27	11,63	5	6,94
“T.8.3.6. Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.”	2	0,86	-	-
“T.8.3.7. Metindeki söz sanatlarını tespit eder.”	6	2,58	2	2,77
“T.8.3.8. Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.”	9	3,87	6	8,33
“T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.”	12	5,17	4	5,55
“T.8.3.10. Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir.”	1	0,43	-	-
“T.8.3.11. Metindeki anlatım biçimlerini belirler.”	2	0,86	2	2,77
“T.8.3.13. Okuduklarını özetler.”	3	1,29	-	-
“T.8.3.14. Metinle ilgili soruları cevaplar.”	26	11,20	20	27,7
“T.8.3.15. Metinle ilgili sorular sorar.”	5	2,15	-	-
“T.8.3.16. Metnin konusunu belirler.”	6	2,58	1	1,38
“T.8.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.”	9	3,87	5	6,94
“T.8.3.18. Metindeki yardımcı fikirleri belirler.”	4	1,72	-	-

“T.8.3.19. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.”	8	3,44	3	4,16
“T.8.3.20.Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler.”	4	1,72	-	-
“T.8.3.21. Metnin içeriğini yorumlar.”	15	6,46	-	-
“T.8.3.22. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.”	8	3,44	-	-
“T.8.3.23. Metinler arasında karşılaştırma yapar.”	2	0,86	-	-
“T.8.3.24. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.”	1	0,43	-	-
“T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.”	14	6,03	8	11,1
“T.8.3.26. Metin türlerini ayırt eder.”	4	1,72	-	-
“T.8.3.27. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.”	1	0,43	1	1,38
“T.8.3.28. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.”	1	0,43	-	-
“T.8.3.29. Medya metinlerini analiz eder.”	1	0,43	-	-
“T.8.3.31. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.”	1	0,43	-	-
“T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.”	1	0,43	-	-
“T.8.3.33. Edebî eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır.”	1	0,43	-	-
“T.8.3.34. Okuduklarında kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.”	1	0,43	-	-
“T.8.3.35. Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.”	1	0,43	-	-
“T.8.4.11. Formları yönergelerine uygun doldurur.”	5	2,15	-	-
“T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler.”	21	9,05	-	-
“T.8.4.18. Cümlenin öğelerini ayırt eder.”	15	6,46	8	11,1
“T.8.4.19. Cümle türlerini tanır.”	9	3,87	4	5,55
T.8.4.20. Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar.”	5	2,15	4	5,55

Ders kitabında yer alan etkinlikler ile tema değerlendirme soruları kazanımlar bağlamında karşılaştırılmıştır.

Yapılan karşılaştırma neticesinde “T.8.3.5.”, “T.8.3.7.” “T.8.3.8.” “T.8.3.9.” “T.8.3.11.” “T.8.3.14.” “T.8.3.16.”, “T.8.3.17.”, “T.8.3.19”, “T.8.3.25.”, “T.8.3.27.”, “T.8.4.18.”, “T.8.4.19.” ve “T.8.4.20.” kazanımları hem ders kitabı hem tema değerlendirme sorularında yoklanan kazanımlar olduğu tespit edilmiştir.

Ders kitabında yer alan etkinliklerde en sık yoklanan kazanımlar “T.8.3.5” (f:27), “T.8.3.14.” (f:26), “T.8.4.16.” (f:21), “T.8.4.18.” (f:15), “T.8.3.21.” (f:15), “T.8.3.25.” (f:14) ve “T.8.3.9.” (f:12) kazanımları olurken tema sonu değerlendirme sorularında “T.8.3.14.” (f:20), “T.8.3.25.” (f:8), “T.8.4.18.” (f:8) olmuştur.

Tema değerlendirme sorularında “T.8.3.3.” “T.8.3.6.” “T.8.3.10.” “T.8.3.13.” “T.8.3.15.” “T.8.3.18.” “T.8.3.20.”, “T.8.3.21.”, “T.8.3.22.”, “T.8.3.23.”, “T.8.3.24.”, “T.8.3.26.”, “T.8.3.28.”, “T.8.3.29.” “T.8.3.31.”, “T.8.3.32.”, “T.8.3.33.”, “T.8.3.34.”, “T.8.3.35.”, “T.8.4.11.” ve “T.8.4.20.” olmak üzere toplamda 21 kazanıma ilişkin herhangi bir değerlendirme süreci işletilmezken bu kazanımlar içerisindeki 10 kazanım etkinlikler içerisinde de yalnızca 1 kez temel alınmıştır.

Ders kitabı etkinlikleri ile tema değerlendirme soruları karşılaştırıldığında ilk dikkat çekici bulgu tema değerlendirme sorularında etkinliklerde ele alınan tüm kazanımlara yönelik en az bir değerlendirme sorusu üretilmediği, başka bir ifade ile pek çok kazanımın değerlendirilmediğidir. Bu doğrultuda kitabın etkinlikler ve tema değerlendirme soruları bağlamında iç tutarlılığının olmadığını ifade etmek mümkündür.

Tablo 19

LGS, ÖS, DK ve TDS'nin Karşılaştırmalı Dağılımı

Kazanımlar	(f) / %							
	LGS		ÖS		DK		TDS	
“T.8.3.3.”	-	-	-	-	1	0,43	-	-
“T.8.3.5.”	3	15	6	7,5	27	11,63	5	6,94
“T.8.3.6.”	-	-	-	-	2	0,86	-	-
“T.8.3.7.”	-	-	1	1,25	6	2,58	2	2,77

“T.8.3.8.”	1	5	-	-	9	3,87	6	8,33
“T.8.3.9.”	1	5	1	1,25	12	5,17	4	5,55
“T.8.3.10.”	-	-	-	-	1	0,43	-	-
“T.8.3.11.”	-	-	2	2,5	2	0,86	2	2,77
“T.8.3.13.”	-	-	-	-	3	1,29	-	-
“T.8.3.14.”	2	10	10	12,5	26	11,20	20	27,7
“T.8.3.15.”	-	-	-	-	5	2,15	-	-
“T.8.3.16.”	-	-	-	-	6	2,58	1	1,38
“T.8.3.17.”	-	-	1	1,25	9	3,87	5	6,94
“T.8.3.18.”	-	-	-	-	4	1,72	-	-
“T.8.3.19.”	-	-	-	-	8	3,44	3	4,16
“T.8.3.20.”	-	-	2	2,5	4	1,72	-	-
“T.8.3.21.”	-	-	3	3,75	15	6,46	-	-
“T.8.3.22.”	-	-	-	-	8	3,44	-	-
“T.8.3.23.”	-	-	2	2,5	2	0,86	-	-
“T.8.3.24.”	-	-	-	-	1	0,43	-	-
“T.8.3.25.”	4	20	16	20	14	6,03	8	11,1
“T.8.3.26.”	1	5	-	-	4	1,72	-	-
“T.8.3.27.”	1	5	3	3,75	1	0,43	1	1,38
“T.8.3.28.”	-	-	-	-	1	0,43	-	-
“T.8.3.29.”	-	-	1	1,25	1	0,43	-	-
“T.8.3.31.”	-	-	-	-	1	0,43	-	-
“T.8.3.32.”	4	20	17	21,25	1	0,43	-	-
“T.8.3.33.”	-	-	-	-	1	0,43	-	-
“T.8.3.34.”	-	-	3	3,75	1	0,43	-	-

“T.8.3.35.”	-	-	1	1,25	1	0,43	-	-
“T.8.4.11.”	-	-	1	1,25	5	2,15	-	-
“T.8.4.16.”	2	10	4	5	21	9,05	-	-
“T.8.4.18.”	-	-	1	1,25	15	6,46	8	11,1
“T.8.4.19.”	1	5	4	5	9	3,87	4	5,55
“T.8.4.20.”	-	-	1	1,25	5	2,15	4	5,55
“T.6.3.27.”	-	-	1	1,25	-	-	-	-

LGS Türkçe testi, yayımlanan örnek sorular, ders kitabında yer alan etkinlikler ve tema değerlendirme soruları; öğretim programında yer alan kazanımlar kapsamında bütünsel olarak karşılaştırıldığında “T.8.3.5.”, “T.8.3.9.”, “T.8.3.14.”, “T.8.3.27.” ve “T.8.4.19.” kazanımları tüm test ve etkinliklerde ele alınmış olduğu görülmektedir.

Tüm test ve etkinliklerde en sık ele alınan kazanımlar sırasıyla “T.8.3.14.” (f:58), “T.8.3.5.” (f:41), “T.8.4.16.” (f:27), “T.8.3.32.” (f:22), “T.8.4.19.” (f:18) şeklinde olurken “T.8.3.3.”, “T.8.3.10.”, “T.8.3.28.”, “T.8.3.31” ve “T.8.3.33.” kazanımlarına herhangi bir testte yer verilmeksizin kazanımlar sadece bir kez ders kitabı etkinlik bölümlerinde ele alınmıştır.

“T.8.3.3.”, “T.8.3.6.”, “T.8.3.10.”, “T.8.3.13.”, “T.8.3.15.”, “T.8.3.18.”, “T.8.3.22.”, “T.8.3.28.”, “T.8.3.31.” ve “T.8.3.33.” kazanımları yalnızca ders kitabında yer alan etkinliklerde ele alınırken söz konusu kazanımlar LGS, örnek sorular ve tema değerlendirme sorularında temel alınmamıştır. Bu anlamda tüm kazanımların en azından tema değerlendirme sorularında ölçme ve değerlendirmeye tabi tutulmadığını vurgulamak gerekmektedir.

Bununla birlikte “T.8.3.24.” ve “T.8.3.26.” kazanımları LGS Türkçe testinde sorgulanırken söz konusu kazanımlara örnek sorular ve tema değerlendirme sorularında yer verilmemiştir. LGS Türkçe testinde sorgulanan “T.8.3.32.” ve “T.8.4.16.” kazanımlarına ise ders kitabı etkinliklerinde ve örnek sorularda yer verilirken tema değerlendirme sorularında söz konusu kazanımlara yönelik soru üretilmediği görülmüştür. Tablo bütün olarak incelendiğinde göze çarpan bir diğer

unsur LGS ve örnek sorular arasında ele alınan kazanımlar ve nicelikleri itibari ile bir uyum söz konusu iken ders kitabı etkinlikleri ile LGS, örnek sorular ve tema değerlendirme soruları arasında tercih edilen kazanımlar ve sıklıkları itibari ile bir uyum olduğunu ifade etmek güçtür. Aynı güçlük tema değerlendirme soruları ile LGS ve örnek sorular arasında uyum yakalayabilme açısından da mevcuttur. Bu doğrultuda aynı Bakanlıkça hazırlanmış olan dört inceleme nesnesi arasında olması gerekli tutarlık sadece LGS ve örnek sorular özelinde gerçekleşmiş görünmektedir.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

“YBT’ye göre LGS Türkçe soruları, yayımlanan örnek sorular, ders kitabında yer alan etkinlikler ve tema değerlendirme sorularının dağılımları nasıldır?” sorusu kapsamında yapılan inceleme neticesinde tüm test türlerinde ve ders kitabında yer alan etkinlikler kapsamında ele alınan becerilerin, bilişsel basamaklar özelinde dengeli bir dağılım göstermediği, anlama ve çözümlleme basamaklarında yoğunlaştığı görülmüştür. Bununla birlikte hatırlama basamağına LGS Türkçe testinde, uygulama basamağına LGS Türkçe testi ve örnek sorularda, değerlendirme basamağına LGS Türkçe testi, örnek sorular ve tema değerlendirme sorularında, yaratma basamağına ise LGS Türkçe testi ve örnek sorularda karşılık gelen herhangi bir soruya yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonucun literatürde farklı yıllarda uygulanmış olan merkezî sınavlar, ders kitaplarında yer alan etkinlikler ve tema değerlendirme sorularının karşılık geldiği bilişsel alanları ölçme amacı kapsamında yapılan çalışmalar ile uyumlu olduğu ifade edilebilir.

Nitekim Kurnaz (2013) tarafından Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında bulunan tema değerlendirme sorularının incelendiği çalışmada soruların yarısının anlama basamağına karşılık geldiği belirtilirken değerlendirme ve yaratma basamaklarına karşılık gelen soruların toplam ağırlık düzeyinin %2 olduğu ve soruların YBT’nin bilişsel alan basamaklarına göre dengeli bir dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Dalak (2015) tarafından TEOG’da yer alan sorular ile öğretim programlarında yer alan kazanımların YBT’nin bilişsel alan sınıflaması kapsamında yapılan bir başka çalışmada yıl içerisinde gerçekleştirilen iki ayrı sınav sorularının da anlama ve çözümlleme basamağında yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Durukan ve Demir (2017) tarafından Türkçe öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin YBT’nin bilişsel alan sınıflaması kapsamında incelendiği çalışmada hazırlanan etkinliklerin bilişsel basamaklar kapsamında orantılı bir dağılım göstermediği, yaratma ve değerlendirme basamaklarına yönelik etkinlik sayısının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yine Vural (2020) tarafından yapılan çalışmada son 10 yılda gerçekleştirilen merkezî sınavlarda değerlendirme ve yaratma basamağına yönelik sorulara yer

verilmediği, sınavların öğrencilerin üst düzey becerilerini ölçmede yetersiz olduğu soruların genel olarak anlama basamağında yoğunlaştığı sonucuna varılmıştır.

Gökdemir vd. (2021) tarafından 2020 yılında gerçekleştirilen LGS Türkçe soruları ile Türkçe ders kitapları arasındaki uyumun incelendiği çalışmada soruların ve etkinliklerin taksonominin alt düzey basamağında yer aldığı tespit edilirken çoğunlukla hatırlama ve anlama basamağında olduğu belirlenmiştir.

Altun (2021) tarafından 2020 yılında okutulan Türkçe ders kitabı tema değerlendirme sorularının YBT ve PISA'da tanımlanan beceri düzeyleri açısından incelendiği çalışmada tema değerlendirme sorularının YBT'nin bilişsel alan sınıflaması bakımından dengeli bir dağılım gözetmediği, soruların genel olarak alt düzey becerilerden hatırlama ve anlama düzeyinde kaldığı, üst düzey becerileri ölçmede yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Söz konusu çalışma sonuçları incelendiğinde farklı yıllarda gerçekleştirilmiş çeşitli sınavlar ve gerek etkinlik gerekse de tema değerlendirme soruları kapsamında ders kitaplarını inceleyen çalışmalar ulaştıkları sonuçlar itibari ile benzerlik göstermektedir. Nitekim yıllara göre değişen sınav sistemleri, ders kitapları ve öğretim programlarına rağmen sınavlarda tercih edilen sorular, ders kitaplarında tercih edilen etkinlikler ve değerlendirme sorularının karşılık geldikleri bilişsel basamaklar ekseriyetle anlama düzeyinde yoğunlaşırken üst bilişsel basamaklar ihmal edilmiştir. Bununla birlikte bilişsel basamaklarda dengeli bir dağılım görülmediği ve üst düzey bilişsel becerilere sahip öğrenciler yetiştirmek hedefi ile uyumlu olmayan bir durum söz konusudur.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre LGS Türkçe sorularının, yayımlanan örnek soruların, ders kitabında yer alan etkinliklerin ve tema değerlendirme sorularının dağılımı nasıldır? sorusu kapsamında yapılan inceleme neticesinde;

LGS Türkçe sorularının temel almış olduğu kazanımların öğretim programı ile uyumlu olduğu tespit edilirken sorulan sorularda temel alınan bazı kazanımların nicel olarak daha sık tercih edildiği gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda söz konusu soruların öğretim programında yer alan kazanımları temsil edebilme açısından kapsamı sınırlı tuttuğu ifade edilebilir.

MEB tarafından yayımlanan örnek sorularda öğretim programında yer alan tüm kazanımların sorulaştırılarak geniş bir örneklem ve dengeli bir dağılım gözetmenin aksine pek çok kazanımın göz ardı edildiği, bazı kazanımlarınsa daha sık tercih edilmesine yönelik dikkat çekici bir eğilim olduğu tespit edilmiştir.

Türkçe ders kitabı etkinliklerinde ise kazanımların temel alınmasında eşit bir dağılım gözetilmediği gözlenmiştir. Bazı kazanımlara yönelik pek çok kez etkinlik üretilirken bazı kazanımlar ise sadece bir etkinlik ile sınırlı tutulmuştur. Bu bağlamda beceri geliştirme amacı ile öğretim programında öğrenciye edindirilmesi gerekli olan kazanımların pek çoğu için tek bir etkinlik hazırlanmış olduğu tespit edilirken söz konusu etkinliklerin gerekli öğrenme yaşantısını oluşturmadığı görülmüştür. Bu durumun yanı sıra etkinliklerin öğrenciye bir beceri kazandırma, beceriyi kazanmada rehberlik etme, öğrenme yaşantıları oluşturma açılarından gerekli desteği sağlamada kurgusal sorunlar olduğu görülmüştür. Nitekim etkinliklerin öğrencinin beceri edinimine katkı sunmaktan öte beceriyi göstermesini gerçekleştiren bir yapı üzerine inşa edildiği tespit edilmiştir. Yine bazı kazanımlara yönelik etkinlik üretilmezken bu kazanımlar daha çok derse hazırlık sürecinde öğrenciye hatırlatılması gerekli uyarılara dönüştürülerek ders kitabında yerini almıştır.

Tema değerlendirme soruları, çalışmanın kapsamından hareketle incelendiğinde öğretim programında yer alan pek çok kazanım defalarca sorgulanırken bazı kazanımlara ise hiç yer verilmediği görülmüştür. Bu doğrultuda tema değerlendirme soruları hazırlanırken kazanım tercihlerinin belirlenmesindeki kıstasın ne olduğu anlaşılammakla birlikte tema değerlendirme sorularının öğretim programında yer alan kazanımları olması gereken kapsamda yansıtmadığı tespit edilmiştir.

LGS Türkçe soruları, yayımlanan örnek sorular, Türkçe ders kitabında yer alan etkinlikler ile tema değerlendirme soruları öğretim programı kapsamında karşılaştırıldığında tercih edilen kazanımların ele alınma sıklığı ve ağırlığı itibari ile LGS ve örnek sorular arasında gerekli uyumun sağlandığı görülürken iki dokümanın mukayesesinde elde edilen uyum haricinde kazanım tercihlerinde dört inceleme nesnesinin karşılıklı mukayeselerinde öngörülebilirliği mümkün kılacak bir tutarlık ve uyumun sağlanamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte ders kitabı etkinliklerinde ve tema değerlendirme soruları toplamında yalnızca bir etkinlikte temel alınmış bir kazanımın LGS ve örnek sorularda toplam yirmi bir kez temel alınmış olması var olması gereken örtüşmenin olmadığını somut bir biçimde ortaya koymaktadır. Ulaşılan sonuçların literatürde farklı dönemlerde merkezî sınavlarda sorulmuş Türkçe soruları ile ders kitaplarının öğretim programları ölçüsünde

karşılaştırma amacıyla yapılan çalışmaların sonuçları ile uyumlu olduğu görülmüştür.

Çetindağ (2003) tarafından yapılan LGS Türkçe sorularının 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarıyla karşılaştırıldığı çalışmada LGS Türkçe sorularının ve ders kitaplarında yer alan konuların dağılımı belirlenirken ders kitaplarında kullanılan terimlerin birbirlerine ve LGS'ye göre farklılıklar barındırdığı ve ders kitaplarının LGS başarısı için yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır.

Kurnaz (2013) tarafından Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında bulunan tema değerlendirme sorularının incelendiği çalışmada tema değerlendirme sorularının öğretim programında yer alan kazanımlar itibari ile gerekli kapsam geçerliğini sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yorgancı (2015) tarafından TEOG sınavında yer alan Türkçe sorularının öğretim programında yer alan kazanımlar kapsamında incelendiği çalışmada sınavın öğretim programında yer alan konuları kapsamakta yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır.

Çemrek (2019) tarafından 2018 LGS Türkçe sorularının öğretim programında yer alan kazanımlara uygunluğunun araştırıldığı çalışmada LGS'de temel alınan kazanımların öğretim programı ile örtüştüğü ancak kazanım seçiminde dağılımın dengeli olmadığı sonucuna varılmıştır.

Ordu vd. (2021) tarafından 2019 LGS Türkçe soruları ile örnek soruların uyum düzeylerinin tespit edilmesi amacı ile yapılan çalışma sonucunda LGS Türkçe soruları ile yayımlanan örnek sorular arasında kazanımlar bağlamında yüksek oranda uyum olduğu tespit edilmiştir.

Calp ve Alpakaya'nın (2021) tarafından LGS Türkçe sorularının Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarına uygunluğunun tespit edilmesi amacıyla yapılan çalışmada 2018 yılında yapılan LGS sınavı ile Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar doğrultusunda karşılaştırılmış ve sınavın kazanımları ölçmede yeterli olduğu ancak bazı beceri alanlarına yönelik kazanımların ölçülmesinin ihmal edildiği belirlenmiştir.

Batur ve İnce (2021) tarafından yapılan LGS Türkçe sorularının ders kitaplarında yer alan etkinliklerle örtüşme düzeyinin araştırıldığı çalışmada genel olarak LGS'de yer alan tüm soruların öğretim programında yer alan kazanımlar kapsamında hazırlandığı, ders kitaplarında yer alan etkinliklerinde öğretim programındaki kazanımları yansıttığı ifade edilirken LGS sorularının düzey olarak

ders kitaplarında yer alan etkinliklerin üzerinde olduğu, dolayısı ile ders kitaplarının öğrencileri LGS'ye hazırlamakta yetersiz olduğu vurgulanmıştır.

Kaya (2021) tarafından yapılan 2018 Türkçe dersi öğretim programı ile 2019 Lise Giriş Sınavı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada LGS Türkçe sorularının öğretim programında yer alan kazanımları yeterince örneklediği ve beceri alanlarından en çok okumaya yer verildiği, yazma becerisinin ise oldukça az oranda yer aldığı, dinleme ve konuşma becerilerine ise hiç yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Söz konusu çalışma sonuçları incelendiğinde farklı yıllarda gerçekleştirilmiş çeşitli sınavları ve gerek etkinlik gerekse de tema değerlendirme soruları kapsamında ders kitaplarını inceleyen çalışmalar ulaştıkları sonuçlar itibari ile benzerlik göstermektedir. Nitekim yıllara göre değişen sınav sistemleri, ders kitapları ve öğretim programlarına rağmen sınavlarda tercih edilen sorular, ders kitaplarında tercih edilen etkinlikler ve değerlendirme sorularının temel aldıkları kazanımlar bazında dengeli bir dağılım gözetilmediği, bazı kazanımlara yönelik tercih eğilimi olduğu görülürken kapsam geçerliğinin de göz ardı edilebildiği görülmektedir.

Bu doğrultuda çalışma sonuçlarından hareketle aşağıda yer alan öneriler geliştirilmiştir:

1. Öğretim programı özelinde ve Bakanlık tarafından hazırlanan çeşitli dokümanlarda (MEB, 2017; MEB, 2019b) ifade edilen üst düzey bilişsel becerilere sahip öğrenciler yetiştirmek amacı doğrultusunda ders kitaplarında yer alan etkinlikler ve tema değerlendirme sorularında bilişsel basamaklara göre daha dengeli bir yaklaşım sergilenmesi ve üst düzey bilişsel basamaklara daha fazla ağırlık verilmesi gerekli bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Zira bu yaklaşım hedeflenen amaçların gerçekleşmesi ve üst öğretim kurumlarına görece daha başarılı ve üst düzey bilişsel becerilere sahip olan öğrencileri seçmek maksadıyla yapılan seçme sınavlarında da işe koşulması gerekli bir anlayış olarak ele alınabilir. Bununla birlikte hazırlanan örnek sorular ve tema değerlendirme sorularının tüm bilişsel basamaklara karşılık gelebilecek bir seçkide hazırlanmasının LGS sınavında yoklanması muhtemel her basamağın örneklendirilmiş olması açısından daha yordayıcı bir soru havuzu elde edilmesini sağlayacağı değerlendirilmelidir.

2. LGS soruları hazırlanırken öğretim programında kazanım olarak ifade edilen becerilerin daha geniş bir kapsamda ele alınması, üst düzey bilişsel

becerilere sahip öğrenci seçiminin yanı sıra daha geniş bir düzlemde beceri yoklamasını sağlayabileceği hesaba katılmalıdır.

3. Örnek soruların hazırlanırken öğretim programında yer alan kazanım kapsamının geniş tutularak sınavda sorgulanması muhtemel soruları somutlaştırmanın öğrenci lehine bir uygulama olacağı dikkate alınmalıdır.

3. Ders kitabı hazırlayıcılarının etkinlik oluştururken öğretim programında yer alan kazanımlar bazında dengeli bir dağılım gözetmesinin gerek öğretim programının hedeflerinin gerçekleştirilmesi gerekse de LGS özelinde öğrenci lehine bir durum yaratacağı düşünülmektedir. Aksi halde mevcut durumda olduğu üzere etkinlik bazında ihmal edilen her bir kazanım, özellikle yalnızca ders kitabına erişim sağlayabilen öğrenciler için LGS’de dezavantaja neden olabilecek bir duruma sebebiyet verebilecektir.

4. Ders kitabı etkinliklerinde öğretim programında yer alan her bir kazanımın yalnızca bir etkinlikle kazandırılabilmesi anlayışının ötesinde gerekli öğrenme yaşantısı oluşturacak bir biçimde sürece yayılması, sınav hazırlığı gereksiniminin yanında programda hedeflenen becerilerin kazandırılmasında önemli bir rol oynayacaktır.

5. Ders kitabında yer alan tema sonu değerlendirme soruları olması gerektiği için olan ve üzerine düşünülmesinin pek de gerekli olmadığı bölümler değildir. Bu bölümler öğretim programında var olan her bir kazanımın öğrenci tarafından edinilip edinilmediğini mutlak suretle yoklayan ve edinilmediğinin tespiti halinde telafi çalışmalarına dayanak sağlayan yapılar olarak ele alınmalıdır. Aksi halde bazı kazanımlara ilişkin değerlendirme yapmayı gerekli, bazılarına ilişkin ise gereksiz görme yaklaşımı; öğretim programından hareketle hazırlanmış bir ders kitabında öğretim programında yer alan bazı kazanımları gereksiz bulma sonucu ders kitabına yansıtılmama tercihinin mümkün kılmasıdır.

6. Bununla birlikte yayımlanan örnek sorularla LGS arasında var olan uyumun aynı Bakanlıkça hazırlanan ders kitabı ve tema değerlendirme soruları özelinde de olması elzem bir durumdur. Bu minvalde ders kitabı hazırlayıcıları ve inceleycileri ile soru hazırlama komisyonunda görev alanların çalışmalarını benzer ve bütüncül bir anlayış ile sürdürmeleri, “nitelikli” üst öğretim kurumlarına erişimde öğrenciler açısından fırsat eşitliği oluşturabileceği öngörüsünü mümkün kılmaktadır. Bu doğrultuda ders kitabı hazırlayıcıları ve inceleycileri için güncel ölçme ve değerlendirme anlayışını içeren eğitim planlamalarına ihtiyaç olduğu ifade edilebilir.

Kaynaklar

- Akın, E., ve Cayhan, C. (2015). TEOG sınavı Türkçe dersi sorularının Türkçe Dersi Öğretim Programındaki kazanımlar açısından değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(4), 119-128.
- Aksoy, T. (2018). *Okuma alışkanlığının temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akyürek, G. (2019). *LGS ve TEOG sınavlarının fen bilimleri dersi öğretim programı ve yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Altun, K. (2021). *8. sınıf Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme sorularının PISA düzeylerine ve yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Amer, A. (2006). Reflections on Bloom's Revised Taxonomy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8, 4 (1), 213-230.
- Anderson, L. W. (1999). Rethinking Bloom's Taxonomy: Implications for Testing and Assessment. *U. S. Department of Education Reports*. ED: 435630
- Anderson, L. W. (2002). Curricular Alignment: A Re-Examination. *Theory Into Practice*, 41(4), 255-260.
- Anderson, L. W. (2005). Objectives, Evaluation, And The Improvement of Education. *Studies in Educational Evaluation*, 31, 102-113.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. (Ed.) (2014). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama*. (D. A. Özçelik, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Anderson, L. W., ve Krathwohl, D. R. (Ed.). (2001). *A Taxonomy For Learning Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Arı, T. (2018). *2015 ve 2017 ortaokul Türkçe öğretim programlarındaki kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arslan, D., ve Dirik, M. Z. (2008). İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin okuma güçlüklerini gidermede okumayı geliştirici duyuşsal yaklaşımın etkisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI (1), 2008, 1-18.
- Aslantaş, T. (2017). *Türkiye ve PISA' da başarılı olan ülkelerin (Finlandiya, Güney Kore, Singapur) anadili öğretim programlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

- Atılğan, H. (2018). Türkiye’de Kademeler Arası Geçiş: Dünü-Bugünü ve Bir Model Önerisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 1–18.
- Bahadır, E. (2012). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programına (PISA 2009) göre Türkiye’deki öğrencilerin okuma becerilerini etkileyen değişkenlerin bölgelere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Batur, Z. ve İnce, H. (2021). Liselere Geçiş sınavı (LGS) sorularının ders kitaplarında yer alan etkinliklerle örtüşme düzeyi: Türkçe ders kitapları örneği. *Öğretmen Eğitiminde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 42-54.
- Batur, Z., Ulutaş, M., ve Beyret, T. N. (2019). 2018 LGS Türkçe Sorularının PISA Okuma Becerileri Hedefleri Açısından İncelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 595-615.
- Bekdemir, M. ve Selim, Y. (2008). Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi ve Cebir Öğrenme Alanı Örneğinde Uygulaması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 185–196.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3–14.
- Büyükalan, S. (2007). *Soru sorma sanatı*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 345-356.
- Calp, M. ve Alpkaya, C. (2021). LGS Türkçe sorularının Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarına uygunluğu üzerine bir çalışma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 632-654.
- Coşguner, T. (2013). *Uluslararası Öğrenci Başarı Değerlendirme Programı (PISA) 2009 uygulaması okuma becerileri okuryazarlığını etkileyen faktörler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Cunningham, A. E. And Stanovich, K. E. (1998). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934– 945.
- Çeçen, A. ve Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6.Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 173, 39.
- Çemrek, (2019). *Liselere Geçiş Sınavı (2018) Türkçe sorularının Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımlara uygunluğu açısından*

değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Çetin A. ve Ünsal S. (2018). Merkezi Sınavların Öğretmenler Üzerinde Sosyal, Psikolojik Etkisi ve Öğretmenlerin Öğretim Programı Uygulamalarına Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323.

Çetindağ. Z. (2003). *Liselere giriş sınavı (LGS) Türkçe soru profili ve bunun 6, 7, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarıyla karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Dalak, O. (2015). *TEOG sınav soruları ile 8. sınıf öğretim programlarındaki ilgili kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Demirbaş, H. (2006). Sosyal bilimler öğretiminde tematik yaklaşım. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 75, 29.

Demirel, Ö. (2002). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme. Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.

Diren, E. (2010). *Türkçe öğretim programı 8. sınıf okuma alanı kazanımlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Dökmen, Ü. (1990). Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Okuma Becerileri, İlgileri, Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 23(2) 395-418.

Durukan, E. ve Demir, E. (2017). 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1619-1629.

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. (2009). *National testing of students in Europe: Objectives, organisation and use of results*. Brussels: EURYDICE.

Ercan, B. (2019). *İlkokul (2-4. sınıflar) İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Kayseri ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Gökdemir, C., Aydaşgil, B. S. ve Toğçuoğlu Ünal, F. (2021). 2020 liseye geçiş soruları ile Türkçe ders kitaplarındaki etkinlik ve soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 9 (1), 263-279.

- Gün, M. ve Kaya, İ. (2018). Türkçe öğretmenlerinin yenilenen ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 71(2), 68-80.
- Güneş, F. (1997). *Okuma–yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2002). *Ders Kitaplarının İncelenmesi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gür B., S., Çelik Z. ve Coşkun İ. (2013). Türkiye’de ortaöğretimin geleceği: Hiyerarşi mi, eşitlik mi? *SETA|Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*. 69, 1-28.
- Gürbüz, M. Ç. (2016). *Uluslararası sınavların ve bazı ülkelerin merkezi sınav sistemlerinin ve soru örneklerinin tanıtımı*. S. Çepni (Ed.). *PISA ve TIMSS mantığını ve sorularını anlama* (s. 45-95). Ankara: Pegem Akademi.
- Hauser, R. M., Edley Jr, C. F., Koenig, J. A. and Elliott, S.W. (2005). *Measuring literacy: performance levels for adults*. The National Academies Press: Washington, D.C.
- Holloway, J. H. (1999). Improving the Reading Skills of Adolescents. *Educational Leadership*.57 (2),80–82.
- İnce, Y. (2016). *Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının uluslararası öğrenci değerlendirme programında (PISA) yoklanan “okuma becerileri” açısından analizi (Zonguldak örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karabulut, A. (2017). MEB’in Yayınlamış Olduğu Örnek PISA Sorularının 2015 Türkçe Öğretim Programı Okuma Anlama Kazanımları Çerçevesinde Analizi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 3 (3), 166 -174.
- Karadağ, R. ve Kaya, Ş. (2017). Marzano Taksonomisi’ne Göre İlkokul Programlarındaki Kazanımların Değerlendirilmesi: Bir Durum Çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(2), 220-250.
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Kavcar C., Oğuzkan F. ve Sever S. (1995). *Türkçe öğretimi (Türkçe ve sınıf öğretmenleri için)*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaya, D. (2021). *2018 Türkçe dersi öğretim programı ile 2019 Lise Giriş Sınavı arasındaki ilişki üzerine bir inceleme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

- Krathwohl, R., D. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218.
- Kurnaz, H. (2013). *Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme soruları üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Manguel, A. (2007). *Okumanın tarihi*. (Çev. Füsün ELİOĞLU). İstanbul: YKY.
- Merriam, S., B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Selahattin TURAN). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Miles, M., B. ve Huberman, A., M. (1994). *Qualitative data analysis: An expended sourcebook*. (2nd Edition). SAGE Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2017a). *Basın Bilgi Notu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2017b). *Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi (ABİDE) projesi*. <http://abide.meb.gov.tr/proje-hakkinda.asp>. Erişim Tarihi: 04.09.2019.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018a). *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretime Geçiş Yönergesi*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2005.pdf>. Erişim Tarihi: 04.09.2019.
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2018b). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2019a). *2019 Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2019b). *Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınav Başvuru ve Uygulama Kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2019c). *Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezî sınava yönelik örnek sorular*. <https://odsgm.meb.gov.tr/>. Erişim: 15.11.2018.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2019d). *Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezî sınav*. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/02125953_2019_SOZEL_BOLUM.pdf. Erişim: 05.10.2019.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2019e). PISA 2018 Türkiye Ön Raporu. *Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No 10*, Ankara.

- Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2020). *Dört beceride Türkçe dil sınavı: pilot çalışma sonuçları*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2021). Millî Eğitim Bakanlığı *Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği*. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_10/15214644_derskitaplari_yonetmeli.pdf. Erişim Tarihi: 01.11.2021.
- Nas, R. (2004). *Metinlerle ilk okuma yazma öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Ordu, H. H. , Engin, A. S. ve Topçuoğlu Ü., F. (2021). MEB'in 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılında LGS'ye Yönelik Yayınlamış Olduğu Türkçe Dersi Örnek Soruları ile 2019 LGS Türkçe Sorularının Karşılaştırılması . *SDU International Journal of Educational Studies*, 8 (2), 102-113.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (OECD). (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do - Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*. Paris.
- Ornstein A., C. ve Hunkins, F., P. (1988). *Curriculum: foundations, principles, and issues*. New Jersey: Prentice Hall.
- Öntaş, T. (2012). *Eğitimde ölçme-değerlendirme ve taksonomi*. <https://pdfslide.net/education/turgayoentasegitimde-oelcme-degerlendirme-ve-taksonomi.html>. Erişim Tarihi: 04.09.2019.
- Özatalay, H. (2007). *İlköğretim I. kademe Türkçe öğretim programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel becerilerin ders kitaplarında kullanılmasına ilişkin durum çalışması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Perie, M., Grigg, W. ve Donahue, P. (2005). *The Nation's Report Card: Reading*. National Center for Educational Statistics: Washington DC.
- Razon, N. (1982). Okuma güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 39, 11-8.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim. Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Smith, B., C. ve Elliot, P., G. (1986). *Reading Activities for Middle And Secondary Schools, A Handbook for Teachers*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Sözen, N. ve Akyol, H. (2018). Rehberli Okuma Yöntemi: Bir Eylem Araştırması. *Turkish Studies*, 13(19), 1633-1638.
- Sülükçü, Y. (2018). *MEB Taslak Türkçe Ders Kitaplarının İncelemesi Sırasında Karşılaşılan Problemler ve İnceleme Kriterlerine Dair Bazı Eleştiriler*. *Ders*

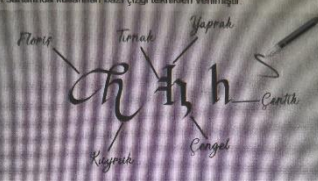
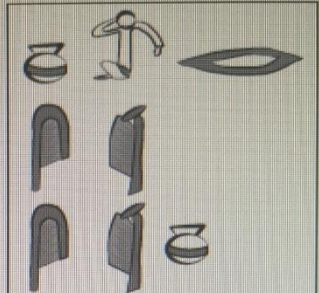
Kitapları Uluslararası Sempozyumu. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye, DEKUS 2018 International Symposium on Textbooks, 12-14 Nisan.

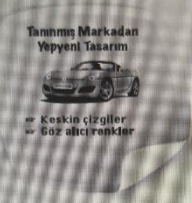


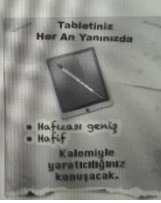
- Şad, S., N. ve Şahiner, Y., K. (2016). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sistemine İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri. *İlköğretim Online*. 15(1), 53-76.
- Ulum H. (2017). *MEB ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünal, F. ve Yeğen, Ü. (2013). Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Yöntem-Tekniklerini ve Araç-Gereçlerini Kullanma Durumları. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8 (4), 1351-1365.
- Variş, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler*. İstanbul: Alkım.
- Vural, C. (2020). *Son 10 yılda yapılan liselere giriş sınavlarında (SBS, TEOG ve LGS) yer alan Türkçe dersi sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Wolf, D., Bixby, J., Glenn, J. ve Gardner, H. (1991). To Use Their Minds Well: Investigating New Forms of Student Assessment. *Review of Research in Education*.17, 31-125.
- Yalınkılıç, K. (2014). *Bir öğretim aracı olarak ders kitabı*. (Ed. Hakan Ülper). *Türkçe ders kitabı çözümlenmeleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yelken, E. (2016). *Eğitimi uluslararası sınavlarla yeniden düzenlemek: bağlamı, kapsamı ve dönüştürücü gücüyle PISA* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, Ö. (2012). *Okuduğunu anlama başarısıyla ilişkili faktörlerin aşamalı doğrusal modellemeyle belirlenmesi (PISA 2009 Hollanda, Kore ve Türkiye karşılaştırması)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, S., Ö. (2021). *8. sınıf öğrencileri için okuduğunu anlama becerisine ilişkin başarı testi geliştirme ve testin LGS'yi yordama düzeyi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yılmaz, G. (2014). *SBS ve TEOG sınavındaki söz varlığımızla ilgili Türkçe sorularının 2005 Türkçe öğretim programındaki sözcük varlığımızla ilgili kazanımları ölçme yeterlilik düzeyinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Üniversitesi, Erzincan.

- Yorgancı, O., K. (2015). *Sekizinci sınıf Türkçe dersi ortak sınavı sorularının öğretim programına göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yurdabakan, İ. (2012). Bloom'un Revize Edilen Taksonomisinin Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Etkileri. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 11(2), 327-348.
- Yücesu, A. (2005). *1994-2004 yılları arasında liselere giriş sınavında (LGS) çıkmış Türkçe sorularının dil bilgisel açıdan incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yüksel, S. (2007). Bilişsel Alın Sınıflamasında (Taksonomi) Yeni Gelişmeler ve Sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 479–509.

EK-A: LGS Türkçe Testi Değerlendirme Formu


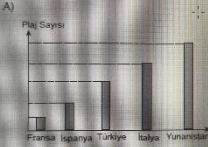

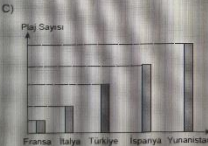
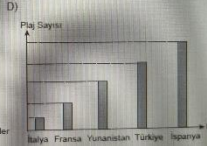

SORU	YBT	KAZANIM	DEĞERLENDİRME
<p>1. I. Tedirgin etmek, sataşmak II. İnsanın içine işlemek, duygulandırmak, etkilemek III. İlişkin olmak, ilgili olmak, değinmek</p> <p>“Dokunmak” sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde numaralanmış anlamlarından herhangi biriyle <u>kullanılmamıştır</u>?</p> <p>A) Masamın üzerindeki evraklara kimse dokunmasın. B) Bugün ona dokunmayın, keyfi yerinde değil. C) Bu konuya dokunduklarını pek görmedim eleştirmenlerin. D) Hiçbir şiirin bana bu kadar dokunduğunu hatırlamıyorum.</p>	Anlama	<p>T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır. b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.</p>	Bilişsel Basamak
			Kazanım
			Kazanım
<p>2. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “tecrübe”yi anlatan bir söz <u>kullanılmamıştır</u>?</p> <p>A) Bizim takımın teknik direktörü eski kurttur, maçlarda takıma iyi taktik veriyor. B) Sütten ağzi yandı, yoğurdu üfleyerek yiyor; artık arkadaş seçiminde daha dikkatli. C) Ben insan sarrafı oldum, beni kolay kolay kandıramazlar. D) İnce eleyip sık dokuduğundan işlerinde başarılı oluyor.</p>	Anlama	<p>T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır. b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.</p>	Bilişsel Basamak
			Kazanım
			Kazanım
<p>3. Birden çok yüklemlili cümlelerde öznenin bütün yüklemlerle uyumlu olması gerekir. Aksi takdirde özne eksikliğinden kaynaklanan anlatım bozukluğu meydana gelir.</p> <p>Aşağıdakilerin hangisinde bu açıklamayı örnekleyen bir anlatım bozukluğu vardır?</p> <p>A) Tarlaya tohumlar ekimde atılacak, ürün hazırlanıyor toplanacak. B) Bu hastalığın tedavisi bulunmalı, insanlığa tehdit olmaktan çıkarılmalı. C) Yazarın her kitabını okuyorum ve takdir ediyorum. D) Her akşam bizimle ilgilenir, yemek getirirdi.</p>	Çözümleme	<p>T.8.3.8. Metindeki anlatım bozukluklarını belirler. Dil bilgisi yönünden anlatım bozuklukları üzerinde durulur.</p>	Bilişsel Basamak
			Kazanım
			Kazanım

SORU	YBT	KAZANIM	DEĞERLENDİRME
<p>4. Kalligrafî sanatı, yazıya estetik ve anlamlı şekiller verme sanatıdır ve içinde birçok tekniği barındırır. Sanatçılar eserlerinde bu teknikleri kullanarak kendi tasarımlarını oluşturabilir. Harfin yapısına ve kalem isteklerine göre çizgi tekniklerinin yönlerini değiştirebilir.</p> <p>Görselde kalligrafî sanatında kullanılan bazı çizgi teknikleri verilmiştir.</p>  <p>Buna göre aşağıdaki sözcüklerden hangisi "tuyruk, çengel, çentik, tırmak" teknikleri kullanılarak yazılmıştır?</p> <p>A) <i>Tael</i> B) <i>Kum</i> C) <i>Maaz</i> D) <i>Lav</i></p>	Çözümleme	<p>T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. <i>Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, abartma, nesnel ve duygu belirten ifadeler üzerinde durulur.</i></p>	<p style="text-align: center;">Bilişsel Basamak</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Kazanım</p>
<p>5.</p>  <p>Bilim insanları, tarihî mağaralardan birinin duvarında yukarıdaki şekilleri buluyorlar. Bu şekillerin bilinmeyen bir yazı sistemi olduğuna karar veriyorlar. Bu yazı sisteminde her şeklin bir sözcük olduğu ve sözcüklerin soldan sağa dizildiği sonucuna varıyorlar.</p> <p>Bu bilgilere göre aşağıdaki şiirlerden hangisi mağara duvarında bulunan sembollerin düzenine uygun yazılmıştır?</p> <p>A) Bu bir türkü Toprak çanaklarda Güneşi içenlerin türküsü</p> <p>B) Görmek koklamak hissetmek Alabildiğine koşmak Alabildiğine koşmak gökyüzüne</p> <p>C) Kuşlar kanat çırpıyor Süzülüyor gökyüzünde Gökyüzünde süzülüyor kuşlar</p> <p>D) Sözlerin özlem kokulu Beni yüreklendirir Beni yüreklendirir sözlerin</p>	Çözümleme	<p>T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. <i>Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, abartma, nesnel, öznel ve duygu belirten ifadeler üzerinde durulur.</i></p>	<p style="text-align: center;">Bilişsel Basamak</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Kazanım</p>

SORU	YBT	KAZANIM	DEĞERLENDİRME
<p>6. Deneme, bir konu üzerinde yazarın kesin yargılara varmadan, kanıtama amacı gütmeyen kişisel görüşlerini ifade ettiği yazı türüdür.</p> <p>Aşağıdakilerden hangisi bu açıklamayı örneklendiren bir metindir?</p> <p>A) Bir melodi duyduğumuzda beynimizde, farklı işlevleri olan birçok bölge etkinleşir. Bir müzik aleti çaldığımızda ise bu etki çok daha belirgindir. Çünkü bir müzik aleti çalabilmek için kas hareketlerinin kontrollü ve uyum hâlinde olması gerekir. Bunun için de beyin daha aktif çalışır.</p> <p>B) Herkes kendi hayatından bilir ki her gün birbirini görmeyen tadı başka, ayrılıp kavuşmanın tadı başkadır. Ayrıntılar benim yakınlarıma sevgimi tazeler, ev hayatımın tadını artırır. Unutulmamalı ki sevginin kolları, birbirimizi dünyanın bir ucundan bir ucuna kucaklayabilecek kadar uzundur.</p> <p>C) Şefika Kutluer adına 1-21 Aralık tarihleri arasında uluslararası festival düzenleniyor. "Sihirli Flüt" unvanlı, Türk sanatçı Şefika Kutluer adına düzenlenen bu festivale bu yıl ABD, Çin, Portekiz, Slovakya, Polonya, Avusturya ve Filistin'den sanatçılar katılacak.</p> <p>D) On yıl kadar önce, annemin gençlik arkadaşı Bedia Muvahhit'le karşılaşmıştım bir lokantada. Yanına gittim, eğildim "Bedia Teyze, yetmişimi aştım." diye fısıldadım kulağına. Bu münasebetsiz lafımla onun da yetmişini çoktan aştığını söylemek istediğimi hemen anladı. "Sus kız! Herkese ilan edeceksin." diye beni şakadan azarttı.</p>	Anlama	<p>T.8.3.26. Metin türlerini ayırt eder.</p> <p>a) Fıkra (köşe yazısı), makale, deneme, roman, destan türleri üzerinde durulur.</p> <p>b) Metin türlerine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmemelidir.</p>	Bilişsel Basamak
<p>7. Miyoo, gözün uzaktaki cisimleri net olarak göremediği bir göz hastalığıdır. Uzağı yani geleceği göremeyen şirketler de "pazarlama miyobu" olarak adlandırılmıştır. Pazarlama miyoplunun nedeni şirketlerin pazara ve müşterilere eskü usul yaklaşımına devam etmeleridir. Bunun en açık belirtisi de reklamlarında, ürünün müşterilere fayda sağlayacak özelliklerini ön plana çıkarmamalarıdır.</p> <p>Bu metne göre, aşağıdaki reklam afişlerinden hangisi "pazarlama miyopluluğu" yaşayan bir firmaya ait olabilir?</p> <p>A) Tanınmış Markadan Yepyeni Tasarım  • Kesklin çalgılar • Göz alıcı renkler</p> <p>B) Ürünleriniz en güvenli bir üşeyiriz.  • Türkiye'nin her noktasına • Değer ve güven hizmetleri • Fiyat olmasın</p> <p>C) Takım elbiselerimizde gün boyu kırılmama garantisiz.  İster yatıp uyuyun İster spor yapın, üstüye hiç gerek duymayacaksınız.</p> <p>D) Tabletiniz Her An Yanınızda  • Hafızası geniş • Hafız Kalemle yaratıcılığınız konuşacak.</p>	Anlama	<p>T.8.3.27. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.</p> <p>a) Çizgi roman ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır.</p> <p>b) Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur.</p>	Bilişsel Basamak
			Kazanım


SORU	YBT	KAZANIM	DEĞERLENDİRME
<p>8. On yargı, kişinin bir kimse veya bir şeyle ilgili peşinen varsaydığı olumlu veya olumsuz tutumların tümüdür.</p> <p>Buna göre aşağıdakilerin hangisinde ön yargılı bir tutumdan <u>söz edilemez</u>?</p> <p>A) Emanete hıyanet olmaz. B) Kişi arkadaşından bellidir. C) İnsan yedisinde ne ise yetmişinde de odur. D) Çok havlayan köpek ısırmaz.</p>	Anlama	<p>T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.</p> <p>a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır.</p> <p>b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.</p>	<p>Bilişsel Basamak</p> <p>Kazanım</p>
<p>9. Anadolu'yu köy köy dolaşmış bir gezgin olarak Maçka'yı her zaman özlenir.</p> <p>Bu cümleyi dile getiren kişi için aşağıdakilerden hangisi <u>kesin olarak söylenir</u>?</p> <p>A) Anadolu'da en son Maçka'yı gezmiştir. B) Anadolu'nun dışında başka bir yer dolaşmıştır. C) Gezdiği yerler içinde aklında sadece Maçka kalmıştır. D) Maçka'yı tekrar görmek istemektedir.</p>	Anlama	<p>T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. <i>Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, abartma, nesnel, öznel ve duygu belirten ifadeler üzerinde durulur.</i></p>	<p>Bilişsel Basamak</p> <p>Kazanım</p>
<p>10. "Dedesinin elini öptü." cümlesinde "öptü" sözcüğü <i>çekimli fiildir</i> ve cümlenin yüklemidir. "Dedesinin öpülesi ellerini hatırladı." cümlesinde ise "öpülesi" sözcüğü fiil anlamını korumakla birlikte kendisinden sonra gelen ismi nitelediği için <i>sıfat-fiildir</i>.</p> <p>Buna göre aşağıdakilerin hangisinde sıfat-fiil kullanılmıştır?</p> <p>A) Meyvesiz ağaca kimse taş atmaz. B) Menfaatleri için küçülmeyen insan büyüktür. C) Hayat ancak yaşayarak tecrübe edilir. D) Öğrenmenin sınırlarını genellikle kendiniz koyarsınız.</p>	Anlama	<p>T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar. <i>Fiilimsilerin türleri fark ettirilir. Ekler ezberletilmez.</i></p>	<p>Bilişsel Basamak</p> <p>Kazanım</p>



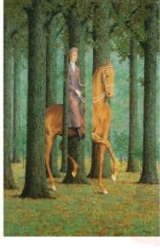

SORU	YBT	KAZANIM	DEĞERLENDİRME
<p>11. "Lavanta kokulu Kuyucak köyü, ziyaretçileri büyülüyor." cümlesi; "büyülüyor" yüklemi fiil olduğu için yüklem türüne göre <i>fiil cümlesi</i>, yüklem sonda olduğu için yüklem yerine göre <i>kurallı cümledir</i>.</p> <p>Bu bilgiye göre aşağıdakilerden hangisi kurallı bir fiil cümlesidir?</p> <p>A) Güneşli, güzel günlerin hayalini kuruyorum. B) Adım atmaya mecaliz bir ihtiyar oluyor böyle anlarda zaman. C) Soframıza bereket katan şey sıcak bir tebessümdür. D) Yapraklarından utanan solgun bir gül taşıyorum göğsümdü.</p>	Anlama	T.8.4.19. Cümle türlerini tanıır. Kavramsal tanımlamalara girilmez.	Bilişsel Basamak
			Kazanım
<p>12. • Başka bir kimseden veya yazıdan olduğu gibi aktarılan sözler tımkak içine alınır. Tımkak içindeki alıntının sonunda bulunan işaret tımkak içinde kalır. • Özel olarak vurgulanmak istenen sözler tımkak içine alınır. • Cümle içerisinde eserlerin ve yazıların adları ile bölüm başlıkları tımkak içine alınır. Bunlara getirilen çekim ekleri tımkakın dışında kalır.</p> <p>Bu açıklamalara göre aşağıdakilerin hangisinde tımkak işaretinin kullanımıyla ilgili yanlışlık yapılmıştır?</p> <p>A) İnsanın "sevgi" açılığı, maddi değerlere bağımlılığını artırıyor. B) Çoğu arkadaşım Attila İhan'ın "Ben Sana Mecburum" şiirini ezbere biliyor. C) Atatürk'ün "Bilgi kuvvettir." sözü günümüz çağının anahtarıdır. D) Kurtuluş Savaşı'nı anlatan "Küçük Ağa'yı" okuduğumda çok etkilendim.</p>	Anlama	T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler. a) Dil bilgisine dayalı anlatım bozuklukları bakımından yazdıklarını gözden geçirmesi ve düzeltmesi sağlanır. b) Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.	Bilişsel Basamak
			Kazanım
<p>13. Ay ve gün adları belirli bir tarih bildiriyorsa büyük harfle, bildirmiyorsa küçük harfle başlar.</p> <p>Bu açıklamaya göre,</p> <p>I. 2018'de ziyaret ettiğim Kuzey Ege'nin sevimli köyü Assos'u gezmek için Mart belki de en doğru zaman. II. Macar bir mimarın grafik resimlerinden oluşan "Türkiye'deki Macar İzleri" başlıklı sergi 2017'nin Eylül ayına kadar ziyaret edilebilecek. III. Şebiarus töreni için 15 Aralık çarşamba günü Konya'ya gideceğim.</p> <p>cümlelerinin hangilerinde yazım yanlışı vardır?</p> <p>A) Yalnız I. B) Yalnız II. C) I ve III. D) II ve III.</p>	Anlama	T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler. a) Dil bilgisine dayalı anlatım bozuklukları bakımından yazdıklarını gözden geçirmesi ve düzeltmesi sağlanır. b) Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.	Bilişsel Basamak
			Kazanım


SORU	YBT	KAZANIM	DEĞERLENDİRME																								
<p>17. 2018 Yılı Ülkelere Göre Mavi Bayraklı Plaj Sayısı Grafik</p>  <p>Bu bilgilere göre 2017 yılına ait "Ülkelere Göre Mavi Bayraklı Plaj Sayısı"nı gösteren grafik aşağıdakilerden hangisi olabilir?</p> <p>A)  B) </p> <p>C)  D) </p>	Çözümleme	T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	Bilişsel Basamak Kazanım																								
<p>18. Türk Dil Kurumunun e-sözlüğünde yer alan "testi" sözcüğüyle ilgili bazı açıklamalar aşağıda verilmiştir.</p> <p>testi Köken: Farsça <i>test</i> Geniş gövdeli, dar boğazlı, emzikli veya emziksiz; olabilen, toprak, cam, metal vb. maddelerden yapılan su kabı.</p> <p>Çeşme başında diğeri üstüne çökmüş bir ihtiyar kadın, testisini döktürün genç kıza bakıyordu, testi kırılmadan testi kırılma da kulpu elde kalır - testiyi kırın da bir, suyu getiren de</p> <p>"testi" Sözcüğünün Parmak Alfabesiyle Gösterilişi</p>  <p>Buna göre "testi" sözcüğünün açıklamalarında, sözlüklerde bulunması beklenen;</p> <ol style="list-style-type: none"> Sözcüğün tanımlanması ve tanıma uygun kullanımının örneklendirilmesi, Sözcüğün içinde kullanıldığı deyim ve atasözlerine yer verilmesi, Kırmı kavramların ifade ettiği anlamların resimle gösterilmesi, Sözcüğün ortaya çıkışı dil ve o dildeki hali ile ilgili bilgi verilmesi, Sözcüğün yaresel kullanımının belirtilmesi <p>niteliklerinden hangileri örneklendirilmiştir?</p> <p>A) I, II ve IV B) I, II ve V C) II, III ve IV D) III, IV ve V</p>	Anlama	T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	Bilişsel Basamak Kazanım																								
<p>19. Bazen ilacımızı zamanında içmeyi unuttuğumuz, bazen de içtiğimizi unutmuş olma ilacı tekrar alıyoruz. Bu soruna çözüm amaçlı bir akıllı ilaç kapakı tasarlanmıştır. Bu kapak telefona indirilen bir uygulamayla çalışıyor. Bu uygulamaya ilacın adı ve dozajı giriliyor. Kullanmanız gereken zamanda ilacın kapaklarını açmadığınızda telefonunuz "İlacını açilmi al", aynı ilacı içtiğinizde unutup ikinci kez almaya kalktığınızda telefonunuz "Onu zaten almıştın." uyarı mesajı geliyor. Akıllı ilaç kapaklarının zamanında açtığınızda ise "Teşekkür ederim." mesajı geliyor.</p> <p>Kıvanç Bey sabah olması gereken ilacını "V", öğle vakti olması gereken ilacını "Y", akşam olması gereken ilacını da "Z" şeklinde uygulamaya kaydediyor. Kıvanç Bey'in telefonuna gelen mesajlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.</p> <table border="1" data-bbox="127 1657 574 1769"> <thead> <tr> <th></th> <th>Sabah</th> <th>Öğle</th> <th>Akşam</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Pazartesi</td> <td>İlacını açilmi al.</td> <td>Onu zaten almıştın.</td> <td>Onu zaten almıştın.</td> </tr> <tr> <td>Salı</td> <td>Teşekkür ederim.</td> <td>Teşekkür ederim.</td> <td>Teşekkür ederim.</td> </tr> <tr> <td>Çarşamba</td> <td>Onu zaten almıştın.</td> <td>Teşekkür ederim.</td> <td>Teşekkür ederim.</td> </tr> <tr> <td>Perşembe</td> <td>Onu zaten almıştın.</td> <td>İlacını açilmi al.</td> <td>Teşekkür ederim.</td> </tr> <tr> <td>Cuma</td> <td>Teşekkür ederim.</td> <td>Teşekkür ederim.</td> <td>Teşekkür ederim.</td> </tr> </tbody> </table> <p>Bu bilgilere göre Kıvanç Bey'in ilaç kullanımıyla ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?</p> <p>A) Uygulamanın uyarıları, en çok pazartesi günü işine yaramıştır. B) Çarşamba günü "Y" ilacını içtiğini unutmuştur. C) Perşembe günü "Y" ilacını içmeyi uygulamaya sayesinde hatırlamıştır. D) Uygulamanın uyarılarına en çok "Z" ilacı için ihtiyacı duymuştur.</p>		Sabah	Öğle	Akşam	Pazartesi	İlacını açilmi al.	Onu zaten almıştın.	Onu zaten almıştın.	Salı	Teşekkür ederim.	Teşekkür ederim.	Teşekkür ederim.	Çarşamba	Onu zaten almıştın.	Teşekkür ederim.	Teşekkür ederim.	Perşembe	Onu zaten almıştın.	İlacını açilmi al.	Teşekkür ederim.	Cuma	Teşekkür ederim.	Teşekkür ederim.	Teşekkür ederim.	Çözümleme	T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	Bilişsel Basamak Kazanım
	Sabah	Öğle	Akşam																								
Pazartesi	İlacını açilmi al.	Onu zaten almıştın.	Onu zaten almıştın.																								
Salı	Teşekkür ederim.	Teşekkür ederim.	Teşekkür ederim.																								
Çarşamba	Onu zaten almıştın.	Teşekkür ederim.	Teşekkür ederim.																								
Perşembe	Onu zaten almıştın.	İlacını açilmi al.	Teşekkür ederim.																								
Cuma	Teşekkür ederim.	Teşekkür ederim.	Teşekkür ederim.																								

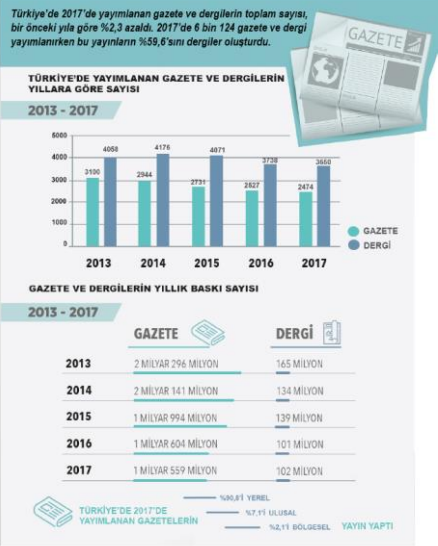
SORU	YBT	KAZANIM	DEĞERLENDİRME																		
<p>20. Trafik kurallarında uymayan sürücülere belirli oranlarda ceza puanı verilir. Bir yıl içinde ceza puanı 10'dan fazla olan sürücünün sürücü belgesine el konur.</p> <p>Bazı kural ihlalleri ve ceza puanları şu gibidir:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Kanun Maddesi</th> <th>Trafik Kural İhlalinin Konusu</th> <th>Ceza Puanı</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>44/B</td> <td>Araç kullanırken sürücü belgesi yanında bulunmaması</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>47/3-B</td> <td>Kırmızı ışık kuralına uymamak</td> <td>20</td> </tr> <tr> <td>51/2-a</td> <td>Hız sınırı olan 90'dan fazla gitmek</td> <td>15</td> </tr> <tr> <td>61/6</td> <td>Taahhüt yolu üzerinde engelli araçları için ayrılmış park yerlerini park etmek</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>78/3-a</td> <td>Emniyet kemeri kullanılmaması ve kullanılması</td> <td>15</td> </tr> </tbody> </table> <p>Ayhan, Mehmet, Rıza ve Veysele bir yıl içinde aldığı ceza puanlarıyla ilgili bilgileri şunlardır:</p> <ul style="list-style-type: none"> Veysele iki itirazdan toplam 35 ceza puanı almıştır. Ayhan sadece 70/3-a kanun maddesine uymadığı için ceza puanı almıştır. Mehmet sadece bu kural ihlali nedeniyle bulunmamıştır. Rıza bu yaz ayları kural ihlali nedeniyle bulunmamıştır. Mehmet ile Ayhan'ın ceza puanları aynıdır. <p>Bu bilgilere göre aşağıdakilerden hangisine kesin olarak ulaşıılır?</p> <p>A) Veysele kural ihlallerinden biri de 51/2-a kanun maddesine uymamıştır. B) Ayhan ve Rıza aynı kural ihlalden dolayı ceza puanı almıştır. C) Mehmet'in kural ihlalden dolayı 61/6 kanun maddesine uymamasıdır. D) Rızanın ceza puanı Veysele'inkinden fazladır.</p>	Kanun Maddesi	Trafik Kural İhlalinin Konusu	Ceza Puanı	44/B	Araç kullanırken sürücü belgesi yanında bulunmaması	5	47/3-B	Kırmızı ışık kuralına uymamak	20	51/2-a	Hız sınırı olan 90'dan fazla gitmek	15	61/6	Taahhüt yolu üzerinde engelli araçları için ayrılmış park yerlerini park etmek	10	78/3-a	Emniyet kemeri kullanılmaması ve kullanılması	15	<p>Çözümleme</p>	<p>T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.</p>	<p>Bilişsel Basamak</p> <hr/> <p>Kazanım</p>
Kanun Maddesi	Trafik Kural İhlalinin Konusu	Ceza Puanı																			
44/B	Araç kullanırken sürücü belgesi yanında bulunmaması	5																			
47/3-B	Kırmızı ışık kuralına uymamak	20																			
51/2-a	Hız sınırı olan 90'dan fazla gitmek	15																			
61/6	Taahhüt yolu üzerinde engelli araçları için ayrılmış park yerlerini park etmek	10																			
78/3-a	Emniyet kemeri kullanılmaması ve kullanılması	15																			

EK-B: Örnek Sorular Değerlendirme Formu

SORU	YBT	KAZANIM	DEĞERLENDİRME
<p>1.</p>  <p>EĞİTİMDE YENİ DÖNEM BAŞLIYOR Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu'na göre,</p> <ul style="list-style-type: none"> Her öğrenci bilimsel ve beceri alanlarında başarılı olacak. Teknolojiye bilgin, sorulara teknolojik, sosyal becerileri ve değişimci bakışla bakacak. Değerler eğitimiyle birlikte bir model oluşturulacak. Değerler eğitimiyle birlikte bir model oluşturulacak. Yabancı dil eğitimi yeniden değerlendirilecek. <p>I. Özel yetenekli öğrencilere yönelik seçmeli dersler geliştirilecek. II. Teneffüs süreleri uzatılacak. III. Okul ve mahalle spor kulüpleri kurulacak.</p> <p>Yukarıdaki bilgilendirme grafiğinde bazı simgelerin karşısındaki açıklama bölümleri boş bırakılmıştır. Bu simgeler ve numaralanmış cümleler eşleştirildiğinde doğru sıralama aşağıdakilerden hangisi olur?</p> <p>A) I-III-IV-II B) I-IV-III-II C) II-III-IV-I D) III-IV-III-II</p>	Anlama	T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	Bilişsel Basamak
<p>2. Ünlü besteci Beethoven, yirmili yaşlarının sonlarına doğru işitme sorunları yaşamaya başlamıştı. Bu sorunu neredeyse hiçbir şey --- hâle gelen Beethoven'ın bu esnada yeni bir yöntem geliştirdiği söylenir. Beethoven, nosuna tuttuğu metal bir çubuğu --- kemik titreşimi yoluyla sesleri duymaya çalışıyordu. Bu yöntemde, oluşan titreşimler metal çubuktan geçerek dişlere ulaşıyor ve buradan kafatası aracılığıyla iç kuluga iletiliyordu.</p> <p>Bu metinde boş bırakılan yerlere sırasıyla aşağıdakilerin hangisinde verilenler getirilmelidir?</p> <p>A) çözülünce - algılayamaz - tutarak B) ilerleyince - duyamaz - ısırarak C) ortaya çıkınca - işitemez - fırlatarak D) yaşıncıca - sezemez - bağlayarak</p>	Anlama	T.8.3.14. Metinle ilgili soruları cevaplar. Metin içi ve metin dışı anlam ilişkisi kurulur.	Bilişsel Basamak
<p>3. Beyin üzerine yapılan bazı araştırmalar, beynin sağ ve sol yarım kürelerinin farklı fonksiyonlara sahip olduğunu göstermiştir. Üzümün, bu yarım kürelerden baskın olan tarafta göre kişinin yeteneklerinin farklı olacağını ve yarım küreleri geliştirmek için farklı egzersiz uygulamaları yapılabileceğini belirtiyor. Araştırmalara göre,</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="width: 45%;"> <p>Beynin sol yarım küresi baskın olan kişilerin genel özellikleri şunlardır:</p> <ul style="list-style-type: none"> Matematiksel işlemlerde başarılıdır. Dil işi kullanır. Nit sonuçlarla ilgilenir. Subjektif sonuçla ilgilenir işi kurar ve analitik düşünme becerisine sahiptir. Etiksel konularda başarılıdır. Mantıklıdır. Yaratıcıdır. </div> <div style="width: 45%;"> <p>Beynin sağ yarım küresi baskın olan kişilerin genel özellikleri şunlardır:</p> <ul style="list-style-type: none"> Sanatçı konularında yeteneklidir. Gerçeküstü hayaller kurar, mezar anımlarla ilgilenir. İnsanı insan yapan özellikleri (empati, empati...) ağır basar. Yeni şeyler üretir. Bogeyleri işi algılar. Duygusalıdır. Niyete bakar, işi niyet arar. </div> </div> <p>Bu metinden hareketle, beynin sol yarım küresini geliştirmek isteyen birinden,</p> <p>I. Bulmaca çözmek II. Satranç oynamak III. Bir müzik aleti çalmak</p> <p>egzersizlerinden özellikle hangilerini tercih etmesi beklenir?</p> <p>A) Yalnız I B) Yalnız III C) I ve II D) II ve III</p>	Çözümleme	T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	Bilişsel Basamak
			Kazanım

SORU	YBT	KAZANIM	DEĞERLENDİRME
	BİLİŞSEL SÜREÇ		
<p>4. Ben Lecomte, Atlas Okyanusu'nu yüzme tahtası kullanmadan yüzerek geçen ilk kişidir.</p> <ul style="list-style-type: none"> Fransız yüzücünün 1998 yılında yaptığı bu yolculuk yetmiş üç gün sürmüştür. <p>Bu iki cümlede ifade edilenlerin anlamca doğru bir biçimde birleştirilmiş hâli aşağıdakilerden hangisidir?</p> <p>A) Atlas Okyanusu'nu yüzme tahtası kullanmadan yüzerek geçen Ben Lecomte'un 1998 yılında Fransa'da yaptığı yolculuk yetmiş üç gün sürmüştür.</p> <p>B) 1998'de yetmiş üç gün süren yolculuğunda Atlas Okyanusu'nu geçen ilk kişi olan Ben Lecomte adlı yüzücünün kökenlidir.</p> <p>C) Atlas Okyanusu'nu yüzme tahtası kullanmadan yüzerek geçen ilk kişi olan Fransız yüzücü Ben Lecomte, gün süren bu yolculuğu 1998'de gerçekleştirmiştir.</p> <p>D) Ben Lecomte, Atlas Okyanusu'nu 1998'de yüzme tahtası kullanmadan yetmiş üç günde yüzerek geçen ilk yüzücüdür.</p>	Çözümleme	T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, abartma, nesnel, öznel ve duygu belirten ifadeler üzerinde durulur.	Bilişsel Basamak
			Kazanım
<p>5. Sanatın, gerçekleri yansıtmaya gerektğini söyleyen Tolstoy, "Sanatta önemli olan, birtakım karakterler yoluyla anlatılmak değil, okuyucuya gerçekleri hatırlatmaktır." diyerek sanat eserlerinin insanlara boş şeylerle vakit kaybetmesi gerektiğini vurgular. Çünkü hangi sanat türü olursa olsun, sanatta gerçekçilik çok önemlidir. Sanatın farklı yönleriyle ve samimiyette anlamasındadır. Bu yüzden sanat eserlerinde gerçekler olduğu gibi ve Hayali ve gerçekleşmesi imkânsız birtakım eylemleri, durumları ve görüntüleri sanat diye sunmanın insanlara yararlıdır.</p> <p>Aşağıdaki tablolarından hangisi bu sözleri söyleyen kişinin onayladığı türden bir sanat eseri değildir?</p> <p>A) </p> <p>B) </p> <p>C) </p> <p>D) </p>	Çözümleme	T.8.3.27. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	Bilişsel Basamak
			Kazanım

SORU	YBT	KAZANIM	DEĞERLENDİRME
	BİLİŞSEL SÜREÇ		
<p>6. I. Derin uykunun ardından beyni ve en ilginç evreye geçilir, bu evrede rüya görülür. II. Bu araştırmaya göre yavaş yavaş uyanmaya başladığımız evre, uykunun birinci ve ikinci evrelerini oluşturur. III. Beynimiz, o gün yaşadıklarımızla geçmişte yaşadıklarımızı duydularımızla birleştirerek gerçeküstü filmler şeklinde bize sunar. IV. Derin uykuyu evresi olan üçüncü ve dördüncü evrelerde uyanmamız zor olur ve bedenimiz hem dinlenir hem de yenilenir. V. Bu evrelerde uyanmamız kolay olur, kimi hafif sesler, dokunmalar uyanmamıza yol açabilir. VI. Uykuya ilgili bir araştırmada, insan beyninin uykusu sırasında ürettiği elektrik dalgaları incelendi ve uykunun beş evreden oluştuğu anlaşıldı.</p> <p>Numaralanmış cümlelerle anlamlı bir metin oluşturulduğunda hangisi baştan üçüncü sırada yer alır?</p> <p>A) I. B) II. C) IV. D) V.</p>	Çözümleme	T.8.4.6. Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.	Bilişsel Basamak Kazanım
<p>7. </p> <p>Rus mühendisler 1971 yılında Türkmenistan'da, ki o zamanlar Sovyetler Birliği'ne bağlıydı, petrol arıyorlardı. Bu çalışmalar sırasında büyük bir doğal gaz rezervi bulundu. Doğal gazı çıkarmak ve işlemek için sondaj kuleleri, depolama alanları kuruldular. Ancak zemin, üzerindeki yükü taşıyamadı ve çöktü. Büyük bir krater oluştu ve çevreyi tehdit eder boyutta metan gazı ortaya çıktı. Elin insanları çevre köylereki insanları, hayvanları ve büklerini zarar görmesinden endişelenerek gazı kontrolü bir şekilde yakmaya karar verdiler. Bu kontrolü yangın şifonimizde de devam etmektedir.</p> <p>Bu metinde virgül, numaralanmış görevlerinden hangisiyle kullanılmamıştır?</p> <p>A) I. B) II. C) III. D) IV.</p>	Anlama	T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler. a) Dil bilgisine dayalı anlatım bozuklukları bakımından yazdıklarını gözden geçirmesi ve düzeltmesi sağlanır. b) Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.	Bilişsel Basamak Kazanım
<p>8. Olay : Bir balıkçının, ağına takılan küçük balıkları göle bırakması Yer : Göl Zaman : Kış, öğleden sonra Kişiler : Deniz ve köpeği Anlatıcı : 1. kişi</p> <p>Aşağıdaki metinlerden hangisi bu yapı unsurlarına uygun olarak kurgulanmıştır?</p> <p>A) Bütün göl buz kesmişti. Balıklar sabah erkenden ağları öğleden sonra toplamaya koydular. Ancak ağlara takılan balıklar çok küçüktü. Moraller bozdu ama balıkları tekrar göle bırakmak dışında bir seçeneğin yoktu. Gün karandı, kışkıkler hastıyordu, balıklar evlerine elen boş dönyordu.</p> <p>B) Geçen gün öğleden sonra karnepede uzanmış, karnı yağdığını idiyordum. O ara uyuykalmışım. Uykusu arasında benim "Denize güven olmaz, inşallah çıkarsın" diye bağırdığımı işitince sıçradım. İsimim kimin söylediğini anlamak için salona gittiğimde köpeğimin, ağzında kumandayı gevelediğini ve o sırada "Göl ve Deniz Balıkları" adlı belgeseli açtığını fark ettim. Balıkların, küçük balıkları göle bıraktıkları saatlerde bizimkinin nasıl yalandığını görmeliydiniz.</p> <p>C) Deniz, o kış her öğle sonu köpeğini de yanına alarak balığa çıkmış. Önceleri otla balıkçılığına merak salsada zamanla ağ ile balık avlamak onu daha çok sarmış. Öğle bir kaç balık tuttuysa mümkün olsa da onun tuma balığına olan merakı bir başkaymış. Varsa yoksa tuma... O kadar ki ağına başka balıklar takıldığında onları gersin genli göle bırakmış.</p> <p>D) Vakit öğleyi geçti, hava çok soğuk. Eee, ne de olsa ocak ayındayız. Buna rağmen köpeğime birlikte bir gölün ortasında. Neden mi bu havada bu göldeyim? Adımı boğuna Deniz koymamışlar. Herkesim bir uğraşı vardır ya, benim de balıkçılık. Yalnız benim için sabıyandır bu işte. Küçük balıkları avlamam. Örneğin şu ağsaki balıkların küçük olanlarını az evvel ayırıp göle bırakmış.</p>	Anlama	T.8.3.20. Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler. Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı üzerinde durulur.	Bilişsel Basamak Kazanım

SORU	YBT	KAZANIM	DEĞERLENDİRME																																				
	BİLİŞSEL SÜREÇ																																						
<p>9. Aşağıda yazılı medya istatistikleri ile ilgili bir görsel verilmiştir.</p>  <p>TÜRKİYE'DE YAYIMLANAN GAZETE VE DERGİLERİN YILLARA GÖRE SAYISI 2013 - 2017</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Yıl</th> <th>Gazete</th> <th>Dergi</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2013</td> <td>3100</td> <td>4058</td> </tr> <tr> <td>2014</td> <td>2944</td> <td>4176</td> </tr> <tr> <td>2015</td> <td>2791</td> <td>4071</td> </tr> <tr> <td>2016</td> <td>2627</td> <td>3728</td> </tr> <tr> <td>2017</td> <td>2414</td> <td>3660</td> </tr> </tbody> </table> <p>GAZETE VE DERGİLERİN YILLIK BASKI SAYISI 2013 - 2017</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Yıl</th> <th>Gazete</th> <th>Dergi</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2013</td> <td>2 MİLYAR 296 MİLYON</td> <td>165 MİLYON</td> </tr> <tr> <td>2014</td> <td>2 MİLYAR 141 MİLYON</td> <td>134 MİLYON</td> </tr> <tr> <td>2015</td> <td>1 MİLYAR 994 MİLYON</td> <td>139 MİLYON</td> </tr> <tr> <td>2016</td> <td>1 MİLYAR 604 MİLYON</td> <td>101 MİLYON</td> </tr> <tr> <td>2017</td> <td>1 MİLYAR 559 MİLYON</td> <td>102 MİLYON</td> </tr> </tbody> </table> <p>Bu görselden hareketle,</p> <ol style="list-style-type: none"> 2017'de yayımlanan gazete sayısının aynı yıl yayımlanan dergi sayısına oranı 2015-2017 yılları arasında yayımlanan yerel gazetelerin baskı sayısı 2016 yılında gazete ve dergi okuyucularının oranı 2013-2017 arasında Türkiye'de yayımlanan dergilerin yıllara göre sayısal dağılımı <p>Bilgilerinden hangilerine kesinlikle ulaşılır?</p> <p>A) I ve II. B) I ve IV. C) II ve III. D) III ve IV.</p>	Yıl	Gazete	Dergi	2013	3100	4058	2014	2944	4176	2015	2791	4071	2016	2627	3728	2017	2414	3660	Yıl	Gazete	Dergi	2013	2 MİLYAR 296 MİLYON	165 MİLYON	2014	2 MİLYAR 141 MİLYON	134 MİLYON	2015	1 MİLYAR 994 MİLYON	139 MİLYON	2016	1 MİLYAR 604 MİLYON	101 MİLYON	2017	1 MİLYAR 559 MİLYON	102 MİLYON	Çözümleme	T.8.3.32. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	<p>Bilişsel Basamak</p> <p>Kazanım</p>
Yıl	Gazete	Dergi																																					
2013	3100	4058																																					
2014	2944	4176																																					
2015	2791	4071																																					
2016	2627	3728																																					
2017	2414	3660																																					
Yıl	Gazete	Dergi																																					
2013	2 MİLYAR 296 MİLYON	165 MİLYON																																					
2014	2 MİLYAR 141 MİLYON	134 MİLYON																																					
2015	1 MİLYAR 994 MİLYON	139 MİLYON																																					
2016	1 MİLYAR 604 MİLYON	101 MİLYON																																					
2017	1 MİLYAR 559 MİLYON	102 MİLYON																																					
<p>10. Nesne alabilen fiillere geçişli fiil, nesne alamayan fiillere geçişsiz fiil denir. Örneğin "Utuk çay içiyor." cümlesindeki "iç-" fiili nesne alabilen bir fiildir. Oysa "Utuk gülüyordu." cümlesindeki "gül-" fiili nesne alamaz.</p> <p>Buna göre aşağıdaki cümlelerin hangisinde geçişsiz bir fiil vardır?</p> <p>A) İnsan, açıklayamadığı her olaydan korkar. B) Empati kurabilenler, karşısındakini daha iyi anlar. C) Gençler, duygularının yansımasını şiirlerde bulur. D) Yaşamdaki birtakım zorluklar insanı yorar.</p>	Anlama	T.8.4.20. Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar. <i>Kavram tanımlarına girilmeden anlamsal farklılıklara değinilir.</i>	<p>Bilişsel Basamak</p> <p>Kazanım</p>																																				

EK-C: Ders Kitabı Etkinlik Değerlendirme Formu

ETKİNLİK	YBT	KAZANIM	DEĞERLENDİRME																					
<p>1. ETKİNLİK</p> <p>a) Aşağıdaki sözcüklerin anlamını metinden hareketle tahmin ediniz. Tahminlerinizi sözlükten kontrol ediniz.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <thead> <tr style="background-color: #007bff; color: white;"> <th style="width: 15%;"></th> <th style="width: 35%;">Tahminim</th> <th style="width: 50%;">Sözlük Anlamı</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>benlik</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>şaheser</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>çipil</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>ruh</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>çaba</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>değer</td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table> <p>b) Yukarıdaki tabloda anlamını bulduğunuz sözcükleri birer cümlede kullanınız.</p>		Tahminim	Sözlük Anlamı	benlik			şaheser			çipil			ruh			çaba			değer			Anlama-Uygulama	<p>T.8.3.5. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.</p> <p>a) Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır.</p> <p>b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturma teşvik edilir.</p>	Bilişsel Basamak
		Tahminim	Sözlük Anlamı																					
	benlik																							
şaheser																								
çipil																								
ruh																								
çaba																								
değer																								
Kazanım																								
<p>2. ETKİNLİK</p> <p>Aşağıdaki soruları metne göre cevaplayınız.</p> <ol style="list-style-type: none"> Yazara göre kendine değer veren insan neler yapabilir? "Dünya sizin için bir şaheser olsun ve dünyaya şaheserler sunun." sözüyle ne anlatılmak istenmiştir? Metinde kendine değer vermekle kendini beğenmek arasındaki fark nasıl açıklanmıştır? Metnin ana fikri nedir? Hayatta değer verdiğiniz üç şey olarak neleri sıraladınız? Neden? Yazar benlik konusunu nasıl anlatmıştır? Değerlendiriniz. 	Hatırlama(1.Soru) Anlama(2, 3 ve 5.soru) Çözümleme (4. Soru) Değerlendirme (6. Soru)	<p>T.8.3.14. Metinle ilgili soruları cevaplar. <i>Metin içi ve metin dışı anlam ilişkisi kurulur.</i></p> <p>T.8.3.21. Metnin içeriğini yorumlar.</p> <p>a) Yazarın olaylara bakış açısının tespiti sağlanır.</p> <p>b) Metindeki öznel ve nesnel yaklaşımların tespiti sağlanır.</p> <p>c) Metindeki örnek ve ayrıntılara atıf yapılması sağlanır.</p>	Bilişsel Basamak																					
			Kazanım																					
<p>3. ETKİNLİK</p> <p>Metnin içeriğine uygun iki soru yazınız.</p> <div style="border: 1px solid #ccc; border-radius: 10px; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> </div>	Anlama	<p>T.8.3.15. Metinle ilgili sorular sorar.</p>	Bilişsel Basamak																					
			Kazanım																					

ETKİNLİK	YBT	KAZANIM	DEĞERLENDİRME																																																							
	BİLİŞSEL SÜREÇ																																																									
<p>4. ETKİNLİK</p> <p>Aşağıdaki bilgilerden okuduğunuz metne ait olanları X ile işaretleyiniz.</p> <table border="1"> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>İnsanı ve toplumu ilgilendiren bir konu seçilmiştir.</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>Hayali konular ele alınmıştır.</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>Yazar, kendisiyle konuşuyormuş gibi yazmıştır.</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>Anlaşılması zor bir dil kullanılmıştır.</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>Konu içten ve samimi bir dille anlatılmıştır.</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>Nesnel yargılara yer verilmiştir.</td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td>Öznel yargılara yer verilmiştir.</td></tr> </table>	<input type="checkbox"/>	İnsanı ve toplumu ilgilendiren bir konu seçilmiştir.	<input type="checkbox"/>	Hayali konular ele alınmıştır.	<input type="checkbox"/>	Yazar, kendisiyle konuşuyormuş gibi yazmıştır.	<input type="checkbox"/>	Anlaşılması zor bir dil kullanılmıştır.	<input type="checkbox"/>	Konu içten ve samimi bir dille anlatılmıştır.	<input type="checkbox"/>	Nesnel yargılara yer verilmiştir.	<input type="checkbox"/>	Öznel yargılara yer verilmiştir.	Çözümleme	T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. <i>Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, abartma, nesnel, öznel ve duygu belirten ifadeler üzerinde durulur.</i>	Bilişsel Basamak Kazanım																																									
<input type="checkbox"/>	İnsanı ve toplumu ilgilendiren bir konu seçilmiştir.																																																									
<input type="checkbox"/>	Hayali konular ele alınmıştır.																																																									
<input type="checkbox"/>	Yazar, kendisiyle konuşuyormuş gibi yazmıştır.																																																									
<input type="checkbox"/>	Anlaşılması zor bir dil kullanılmıştır.																																																									
<input type="checkbox"/>	Konu içten ve samimi bir dille anlatılmıştır.																																																									
<input type="checkbox"/>	Nesnel yargılara yer verilmiştir.																																																									
<input type="checkbox"/>	Öznel yargılara yer verilmiştir.																																																									
<p>5. ETKİNLİK</p> <p>"Ben değerliyim çünkü..." cümlesiyle başlayan hazırlıksız konuşma yapınız. Konuşmanızı aşağıdaki forma göre değerlendiriniz.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">ÖLÇÜTLER</th> <th>Evet</th> <th>Kısmen</th> <th>Hayır</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1</td><td>Konuşmama uygun bir hitapla başladım.</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>2</td><td>Konuşmaya başlamadan önce konuşmanın konusunu belirttim.</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>3</td><td>Konuşma stratejimi konuya göre ayarladım.</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>4</td><td>Konuşmamda uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullandım.</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>5</td><td>Sözcükleri anlamlarına uygun kullandım.</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>6</td><td>Konuşmamda konuyla ilgili çeşitli örnekler verdim.</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>7</td><td>Konuşmamda jest ve mimiklerimi etkili bir şekilde kullandım.</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>8</td><td>Konuşmamı konuyla ilgili güzel bir dilekle bitirdim.</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>9</td><td>Konuşma sonundaki sorulara yeterince cevap verdim.</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>10</td><td>Konuşmamı öğretmenimin verdiği sürede bitirdim.</td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>	ÖLÇÜTLER		Evet	Kısmen	Hayır	1	Konuşmama uygun bir hitapla başladım.				2	Konuşmaya başlamadan önce konuşmanın konusunu belirttim.				3	Konuşma stratejimi konuya göre ayarladım.				4	Konuşmamda uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullandım.				5	Sözcükleri anlamlarına uygun kullandım.				6	Konuşmamda konuyla ilgili çeşitli örnekler verdim.				7	Konuşmamda jest ve mimiklerimi etkili bir şekilde kullandım.				8	Konuşmamı konuyla ilgili güzel bir dilekle bitirdim.				9	Konuşma sonundaki sorulara yeterince cevap verdim.				10	Konuşmamı öğretmenimin verdiği sürede bitirdim.				Yaratma	T.8.2.2. Hazırlıksız konuşma yapar.	Bilişsel Basamak Kazanım
ÖLÇÜTLER		Evet	Kısmen	Hayır																																																						
1	Konuşmama uygun bir hitapla başladım.																																																									
2	Konuşmaya başlamadan önce konuşmanın konusunu belirttim.																																																									
3	Konuşma stratejimi konuya göre ayarladım.																																																									
4	Konuşmamda uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullandım.																																																									
5	Sözcükleri anlamlarına uygun kullandım.																																																									
6	Konuşmamda konuyla ilgili çeşitli örnekler verdim.																																																									
7	Konuşmamda jest ve mimiklerimi etkili bir şekilde kullandım.																																																									
8	Konuşmamı konuyla ilgili güzel bir dilekle bitirdim.																																																									
9	Konuşma sonundaki sorulara yeterince cevap verdim.																																																									
10	Konuşmamı öğretmenimin verdiği sürede bitirdim.																																																									
<p>7. ETKİNLİK</p> <p>Mutlu ve sağlıklı bir yaşam için sağlam bir kişilik gereklidir. Sağlam bir kişilik, <u>ben</u> için değil, yani kendini tanıyan insanla bütünleşmiştir. İnsanın sürdürülebilir mutlu ve sağlıklı yaşamın etkileri topluma da doğru çalışma ve üretme olarak <u>yaşar</u>. Sağlam kişilikli, benliğini tanıyan insan, toplum için de kazançtır. İnsan kendini algılayıp tanıırken başka insanları tanımayı da <u>öğrenir</u>. Bu nedenle benliğimiz hem kendi kişiliğimizin hem de başka insanları tanımamızın anahtarıdır. Kendimiz için attığımız her olumlu adımla aslında içinde yaşadığımız topluma da katkıda bulunmuş <u>oluruz</u>.</p> <p>a) Yukarıdaki parçada altı çizili sözcüklerden isim ve çekimli fiil olanları uygun buluta yerleştiriniz.</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid red; border-radius: 50%; padding: 5px; width: 100px; text-align: center;">İSİMLER</div> <div style="border: 1px solid red; border-radius: 50%; padding: 5px; width: 100px; text-align: center;">ÇEKİMLİ FİİLLER</div> </div> <p>b) Yukarıdaki metinde "sürdürülebilir, tanıyan" sözcüklerinde olduğu gibi kökü fiil olduğu hâlde zaman ve kişi eki almayan sözcükler vardır. Metindeki bu sözcükleri belirleyerek aşağıya yazınız.</p> <p>c) Yukarıda belirlediğiniz sözcüklerle cümleler yazınız.</p>	Uygulama	T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar. Fiilimsilerin türleri fark ettirilir. Ekler ezberletilmez.	Bilişsel Basamak Kazanım																																																							

ETKİNLİK	YBT	KAZANIM	DEĞERLENDİRME																												
	BİLİŞSEL SÜREÇ																														
<p>5. ETKİNLİK</p> <p>Okuduğunuz "Yünus Emre'nin Mezarları" adlı metinde işaretlediğiniz bölümlerden de yararlanarak metni özetleyiniz. Özeti aşağıdaki forma göre öğretmeninize değerlendiriniz.</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Evet</th> <th>Kısmen</th> <th>Hayır</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Kişi, yer adları vb. önemli bilgileri doğru olarak yazdım.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Metinde geçen olayların oluş sırasını doğru ifade ettim.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Metinde geçen olayları kendi cümlelerimle aktardım.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Olayların ayrıntıları üzerinde gereğinden fazla durmadım.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Özetimi metnin tümünü hatırlatacak şekilde oluşturduğum.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Özete kendi görüş ve düşüncemi katmadım.</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Evet	Kısmen	Hayır	Kişi, yer adları vb. önemli bilgileri doğru olarak yazdım.				Metinde geçen olayların oluş sırasını doğru ifade ettim.				Metinde geçen olayları kendi cümlelerimle aktardım.				Olayların ayrıntıları üzerinde gereğinden fazla durmadım.				Özetimi metnin tümünü hatırlatacak şekilde oluşturduğum.				Özete kendi görüş ve düşüncemi katmadım.				Anlama-Uygulama	T.8.3.13. Okuduklarını özetler. T.8.4.11. Formları yönergelerine uygun doldurur.	Bilişsel Basamak Kazanım
	Evet	Kısmen	Hayır																												
Kişi, yer adları vb. önemli bilgileri doğru olarak yazdım.																															
Metinde geçen olayların oluş sırasını doğru ifade ettim.																															
Metinde geçen olayları kendi cümlelerimle aktardım.																															
Olayların ayrıntıları üzerinde gereğinden fazla durmadım.																															
Özetimi metnin tümünü hatırlatacak şekilde oluşturduğum.																															
Özete kendi görüş ve düşüncemi katmadım.																															
<p>7. ETKİNLİK</p> <p>Aşağıdaki cümlelerde yüklemle ilgili anlatım bozukluklarını (yüklemin çatı, kişi, zaman, ek fiil, yardımcı fiil vb. bakımlardan cümleye uygunluk göstermemesi açısından) düzelterek cümlelerin doğrusunu yazınız.</p> <p>Alçakgönüllü ve dürüst konuşmalıyız.</p> <p>.....</p> <p>Kimin dürüst, kimin dürüst olmadığını biliyor.</p> <p>.....</p> <p>Çocuklarıyla bazen çok bazen de hiç ilgilenmezdi.</p> <p>.....</p> <p>Aldığı şeyler hem pahalı hem de kaliteli değilmiş.</p> <p>.....</p> <p>Suçlamaların yersiz ve doğru olmadığını söyle.</p> <p>.....</p> <p>Otobüsteki yaşlıya saygı duyulup yerini verdi.</p> <p>.....</p>	Çözümleme-Uygulama	T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler. a) Dil bilgisine dayalı anlatım bozuklukları bakımından yazdıklarını gözden geçirmesi ve düzeltmesi sağlanır.	Bilişsel Basamak Kazanım																												
<p>6. ETKİNLİK</p> <p>Aşağıdaki cümlelerde nesne eksikliğinden kaynaklanan anlatım bozukluklarını düzelterek cümlelerin doğrusunu boşluklara yazınız.</p> <p>Size teşekkür etmek ve kutlamak istiyorum.</p> <p>.....</p> <p>Yardıma muhtaç olanlara yardım eder, doyururdu.</p> <p>.....</p> <p>Onlara niçin bu kadar güveniyor ve destekliyorsunuz?</p> <p>.....</p> <p>Ona sevgiyle bakıyor, hiç üzmüyordu.</p> <p>.....</p> <p>Onunla görüşmek istedik ama bulamadık.</p> <p>.....</p> <p>Hayvanlara iyi davranın, koruyun.</p> <p>.....</p> <p>Sana kızmayacak, iyi niyetle karşılayacaktı.</p> <p>.....</p>	Çözümleme-Uygulama	T.8.4.16. Yazdıklarını düzenler. a) Dil bilgisine dayalı anlatım bozuklukları bakımından yazdıklarını gözden geçirmesi ve düzeltmesi sağlanır.	Bilişsel Basamak Kazanım																												

EK-D: Tema Değerlendirme Soruları Değerlendirme Formu

SORU	YBT	KAZANIM	DEĞERLENDİRME
	BİLİŞSEL SÜREÇ		
<p style="text-align: center;">ÖZ ELEŞTİRİ</p> <p>(...)</p> <p>Kendilerini kusursuz gören kimseler, yaşanan olumsuz olaylarda sorumlu olduklarını düşünmedikleri için öz eleştiri yapma gereği duymazlar. Öz eleştiri yapabilmek tekil sorumluluk açısından son derece önemlidir. Öz eleştiri yapmaktan uzak, mesuliyeti hep başkalarına yükleyen kimseler bu sorumluluğu dış sorumluluk hâline çevirirler. Bu noktada tekil sorumluluk ile sosyal sorumluluk arasındaki dengeyi kurabilmenin önemi ortaya çıkar.</p> <p>İnsanı öz eleştiri noktasına götürecektir olan şey, kişinin benlik algısıdır. Bununla birlikte ideal bir ben vardır. Bu kişinin olmak istediği benlik algısıdır. İnsanın hayalindeki durumuyla içinde bulunduğu durum arasındaki farkı bilmesi psikolojik bir ihtiyaçtır. Öz eleştiri yapamayan kişi, idealindeki benliği ile gerçekteki benlik algısı arasındaki farkı bilemez ve ideal "ben"ini gerçekteki benliği ile karıştırır. Bu da onu yanlış kararlara ve yanlış ilişkilere götürür. Örneğin kendisini öven kişilerin etkisinde kalır. Etrafındakilerin hatalarını görmediği için tökezler. Bazı insanlarda da durum tam tersidir. Kişi kendisini olduğu konumun çok altında görür. Değersiz ve işe yaramaz kabul eder. Öz eleştiride en önemli şey gerçekçiliktir.</p> <p style="text-align: right;">Nevzat TARHAN</p> <p>(1, 2 ve 3. soruları metne göre cevaplayınız.)</p> <p>1. Yazar, öz eleştiri yapmanın meydana getirdiği yanlışlarla ilgili hangi örnekleri veriyor?</p> <div style="border: 1px solid black; height: 30px; width: 100%;"></div>	Hatırlama	T.8.3.14. Metinle ilgili soruları cevaplar. Metin içi ve metin dışı anlam ilişkisi kurulur.	Bilişsel Basamak
	Kazanım		
<p>2. Metnin ana fikri nedir?</p> <div style="border: 1px solid black; height: 30px; width: 100%;"></div>	Çözümleme	T.8.3.17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	Bilişsel Basamak
Kazanım			
<p>3. Siz de metne farklı bir başlık yazınız.</p> <div style="border: 1px solid black; height: 30px; width: 100%;"></div>	Çözümleme	T.8.3.19. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.	Bilişsel Basamak
Kazanım			
<p>4. Aşağıdaki cümlelerden doğru olanların başına "D", yanlış olanların başına "Y" yazınız.</p> <p>() "Buraya seni görmek için geldim." cümlesinde "görmek" sözcüğü sıfat-fiildir.</p> <p>() "Bakmadan duramadı." cümlesinde zarf-til vardır.</p> <p>() "Elindeki çöpu yere atıp etrafına bile bakmadan koşar adım oradan uzaklaştı." cümlesinde iki fiilimsi vardır.</p> <p>() "Dükkanına yazar kasa aldı." cümlesinde fiilimsi vardır.</p>	Anlama	T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar. Fiilimsilerin türleri fark ettirilir. Ekler ezberletilmez.	Bilişsel Basamak
Kazanım			
<p>Küçük kedi durmadan kuyruğunu kovalıyormuş. Yakalayamadıkça da sinirlenmiş, daha da hırsla atılmış. Bunu gören büyük kedi küçük kediyi sormuş:</p> <p>"Neden kuyruğunu yakalamak istiyorsun?"</p> <p>Küçük kedi cevap vermiş:</p> <p>"Bana kuyruğumu yakalarsam mutluluğu bulacağımı söylediler de oradan."</p> <p>Büyük kedi gülmüş ve demiş ki:</p> <p>"Yıllar önce ben de senin gibiydim; kovaladım, kovaladım ama yakalayamadım. Bir gün kovalamaktan vazgeçtim ve yürümeye başladım. O benim peşimden geldi."</p> <p style="text-align: right;">Cengiz ERŞAHİN</p> <p>(5 ve 6. soruları metne göre cevaplayınız.)</p> <p>5. Metindeki büyük kedi aşağıdaki kavramlardan hangisini temsil etmektedir?</p> <p>A) Başarı B) Cesaret C) Deneyim D) Yetenek</p>	Anlama	T.8.3.25. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. <i>Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, abartma, nesnel, öznel ve duygu belirten ifadeler üzerinde durulur.</i>	Bilişsel Basamak
Kazanım			

SORU	YBT	KAZANIM	DEĞERLENDİRME
	BİLİŞSEL SÜREÇ		
<p>TEMA DEĞERLENDİRME</p> <p>Sakarya Zaferi'nin üzerinden yıllar geçmiştir. Dönemin ünlü ve bir o kadar yetenekli ressamlarından biri, Mustafa Kemal'e Sakarya Savaşı'nı gösteren bir tablo hediye eder. Savaşın tüm heybet ve azametiyle işlenmeye çalışıldığı bu tabloda Ata, ön planda yağız bir savaş hayvanına binmiş olarak tasvir edilmiştir.</p> <p>Ressam, bu kompozisyon karşısında tebrik beklerken Mustafa Kemal'in: "Bu tabloyu kimseye göstermeyin." demesi üzerine şaşırıp kalır. Herkes ne söyleyeceğini bilemez hâlde birbirlerine bakarken Mustafa Kemal şu açıklamayı yapar: "Savaşa katılmış olan herkes bilir ki hayvanlarımız bir deri bir kemikten ibaretti; bizim de onlardan arta kalır yanımız yoktu. Hepimiz iskelet hâlindeydik. Atları da savaşçıları da böyle güçlü kuvvetli göstermekle Sakarya'nın değerini küçültmüş oluyorsunuz dostum."</p> <p style="text-align: right;">Behçet Kemal ÇAĞLAR</p> <p>(İlk beş soruyu yukarıdaki metne göre cevaplayınız.)</p> <p>1. Ressam, Atatürk'e hediye ettiği tablo karşılığında ne beklemektedir?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	Hatırlama	T.8.3.14. Metninle ilgili soruları cevaplar. Metin içi ve metin dışı anlam ilişkisi kurulur.	Bilişsel Basamak
			Kazanım
<p>2. Tabloyu görünce Atatürk'ün tepkisi ne olmuştur?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	Hatırlama	T.8.3.14. Metninle ilgili soruları cevaplar. Metin içi ve metin dışı anlam ilişkisi kurulur.	Bilişsel Basamak
<p>3. Atatürk'ün yerinde siz olsaydınız ne yapardınız?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	Yaratma	T.8.3.14. Metninle ilgili soruları cevaplar. Metin içi ve metin dışı anlam ilişkisi kurulur.	Bilişsel Basamak
Kazanım			
<p>4. Yukarıdaki metne uygun bir başlık yazınız.</p> <p>.....</p>	Çözümleme	T.8.3.19. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.	Bilişsel Basamak
Kazanım			
<p>5. Aşağıdaki cümlelerden doğru olanların başına "D", yanlış olanların başına "Y" yazınız.</p> <p>() "Dönemin ünlü ve bir o kadar yetenekli ressamlarından biri, Mustafa Kemal'e Sakarya Savaşı'nı gösteren bir tablo hediye eder." cümlesinde sıfat-fiil vardır.</p> <p>() "Savaşın tüm heybet ve azametiyle işlenmeye çalışıldığı bu tabloda Ata, ön planda yağız bir savaş atına binmiş olarak tasvir edilmiştir." cümlesi nesnel bir cümledir.</p> <p>() "Savaşa katılmış olan herkes bilir ki hayvanlarımız bir deri bir kemikten ibaretti." cümlesinde isim-fiil vardır.</p> <p>() "Sakarya'nın değerini düşürmüş olursunuz dostum." cümlesi özne bir cümledir.</p>	Anlama	T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar. Fiilimsilerin türleri fark ettirilir. Ekler ezberletilmez.	Bilişsel Basamak
Kazanım			

EK-E: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Tez Çalışması/Araştırma Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu

F46

10 / 12 / 2021

Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı Başkanlığına

Tez/Araştırma Başlığı	Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitabının Liselere Geçiş Sınavı Kapsamında İncelenmesi
-----------------------	--

Yukarıda başlığı/konusu verilen tez/araştırma çalışmam,

1. İnsan ve hayvan üzerinde deney niteliği taşımamaktadır.
2. Biyolojik materyal (kan, idrar vb. biyolojik sıvılar ve numuneler) kullanılmasını gerektirmemektedir.
3. Beden bütünlüğüne veya ruh sağlığına müdahale içermemektedir.
4. Anket, ölçek (test), mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme gibi teknikler kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen araştırmalar niteliğinde değildir.
5. Diğer kişi ve kurumlardan temin edilen veri kullanımını (kitap, belge vs.) gerektirmektedir. Ancak bu kullanım, diğer kişi ve kurumların izin verdiği ölçüde Kişisel Bilgilerin Korunması Kanuna riayet edilerek gerçekleştirilecektir.

Çalışmada kullanacağım veriler:

- () Kamusal erişime açık (buraya yazınız): LGS Soruları, MEB tarafından yayımlanan örnek sorular, Türkçe Dersi Öğretim Programı, Türkçe Dersi Ders Kitabı.....
- () Özel izin ve onaya tabi (buraya yazınız):
- () Üretilmiş veri (buraya yazınız):
- () Diğer (buraya yazınız):

Yükseköğretim Kurumları Etik Kurulları ve Komisyonlarının Yönergelerini inceledim ve bunlara göre çalışmamın yürütülebilmesi için herhangi bir Etik Komisyondan/Kuruldan izin alınmasına gerek olmadığını; aksi durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Melih TAŞIYARAN
(Araştırmacı Adı Soyadı, İmzası)

Araştırmacı Bilgileri

Adı Soyadı	Melih TAŞIYARAN
Öğrenci ise No	N18131787
Ana Bilim Dalı	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Programı	Türkçe Eğitimi
Statüsü	<input checked="" type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Dr. <input type="checkbox"/> Diğer

Danışman Görüşü ve Onayı*

Prof. Dr. Özay KARADAĞ
(İmza)
(Danışmanın Ünvanı, Adı ve Soyadı)

*Tez ve tezden üretilen yayınlarda gerekli

EK-F: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

25/01/2022

Melih TAŞIYARAN

EK-G: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

25/01/2022

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: LGS Türkçe Sorularının Öğretim Programı, Ders Kitabı ve Bilişsel Alan Sınıflaması Açılımlarından İncelenmesi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
25/01/2022	73	17692	04/01 /2022	%12	1747794846

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve 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 eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Melih TAŞIYARAN

Öğrenci No.: N18131787

Ana Bilim Dalı: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

Programı: Türkçe Eğitimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Prof. Dr. Özay KARADAĞ

EK-H: Thesis/Dissertation Originality Report

25/01/2022

HACETTEPE UNIVERSITY

Graduate School of Educational Sciences

To The Department of Turkish and Social Sciences Teaching Programme

Thesis Title: Examining Turkish Questions in LGS According to Curriculum, Textbook and Classification of Cognitive Fields

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
25/01/2022	73	17692	04/01 /2022	%12	1747794846

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Melih TAŞIYARAN

Student No.: N18131787

Department: Turkish and Social Sciences Teaching Programme

Program: Turkish Teaching Programme

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED

Prof. Dr. Özey KARADAĞ

EK-I: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

25/01/2022

Melih TAŞIYARAN

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

(1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü Üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanın önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

(3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü Üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.