



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Programı

TÜRKÇE EĞİTİMİNDE DEĞERLENDİRME BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİ

Zehra Nur BAYINDIR

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2023

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Programı

TÜRKÇE EĞİTİMİNDE DEĞERLENDİRME BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİ

TEACHING ASSESSMENT SKILLS IN TURKISH EDUCATION

Zehra Nur BAYINDIR

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2023

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Zehra Nur BAYINDIR'ın hazırladığı “T¼rkçe Eğitiminde Değerlendirme Becerilerinin Öğretimi” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **T¼rkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, T¼rkçe Eğitimi Bilim Dalında Y¼ksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı	Prof. Dr. Bilginer ONAN	İmza
J¼ri Üyesi (Danışman)	Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU	İmza
J¼ri Üyesi	Prof. Dr. Özey KARADAĞ	İmza

Enstit¼ Y¼netim Kurulunun
..../..../.... Tarihli ve
sayılı kararı.

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, Öğretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından / / tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu araştırma Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) ve Türkçe ders kitaplarını, değerlendirme becerisi kapsamında incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın ana problemi Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2019) değerlendirme becerisi kazanımlarının durumunu ortaya koymak ve Türkçe ders kitaplarındaki değerlendirme becerisine yönelik etkinliklerin, öğrenme sürecinin nasıl yapılandırıldığını saptamaktır. Bu doğrultuda program ve ders kitabına ek olarak öğretmen görüşlerine de başvurulmuştur. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) ve MEB tarafından hazırlanan 5-8. sınıf düzeyleri arasında hâlihazırda öğretim materyali olarak kullanılan Türkçe ders kitapları araştırmanın inceleme nesnelere oluşturmuştur. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) ve Türkçe ders kitaplarındaki veriler doküman analiziyle elde edilmiştir. Kitaplardaki değerlendirme etkinliklerinin incelenmesinde araştırmacı tarafından oluşturulan "Değerlendirmeye Yönelik Bilişsel İşlemler Kontrol Listesi" kullanılmıştır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasının iç içe geçmiş çoklu durum deseni ile yapılandırılmış, verilerin çözümlenmesi içerik ve betimsel analiz tekniği ile yapılmıştır. Araştırmada, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) değerlendirme becerisine ilişkin kazanımların öğrenme alanlarına göre eşit dağılım göstermediği, MEB tarafından hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin değerlendirme becerisi ile ilgili öğrenme süreci oluşturma konusunda yetersiz kaldığı, öğretmenlerin değerlendirme becerilerine yönelik bilgilerinin yanlış ve yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: değerlendirme, Türkçe eğitimi, beceri öğretimi, Türkçe ders kitapları

Abstract

The current study aims to examine the Turkish Language Curriculum (2019) and Turkish Course textbooks in terms of assessment skills. The main goal of the study is to reveal the objectives of the assessment skills in the Turkish Language Curriculum and to determine how the activities for the assessment skills in the Turkish textbooks structure the learning process. In this regard, teachers' opinions were gathered in addition to the analysis of the textbooks and the curriculum. The main research materials were Turkish Course Curriculum (2019) and Turkish Course textbooks for the grades 5th-8th prepared by the Ministry of National Education and currently used as teaching materials. The data from the Turkish Course Curriculum and Turkish course textbooks were obtained by document analysis. "The Checklist of Cognitive Operations for Assessment" created by the researcher was used for the analysis of the assessment activities in the books. The study was structured with the embedded multiple-case pattern of the case study as one of the qualitative research methods, and the analysis of the data was carried out through content and descriptive analysis. The present study concluded that the objectives related to the assessment skills in the Turkish Course Curriculum did not show an equal distribution according to the learning areas, the activities in the Turkish textbooks prepared by the Ministry of National Education were insufficient to create a learning process related to the assessment skills, and the teachers had misconceptions and insufficient knowledge of assessment skills.

Keywords: assessment, Turkish education, skill teaching, Turkish Course textbooks

Teşekkür

Süreç boyunca verdiği kıymetli destek ve bana olan inancı için saygıdeğer danışman hocam Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU'na, tüm aşamalarda büyük bir sabırla bana yol gösteren değerli hocam Prof. Dr. Özay KARADAĞ'a, çok değerli görüşleriyle tezimin biçimlenmesine önemli katkı sağlayan kıymetli hocam Prof. Dr. Bilginer ONAN'a, nitelikli bir bilim insanı olma yolunda desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, kendisiyle çalışma fırsatım olduğu için şanslı hissettiğim çok değerli hocam Prof. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA'ya,

“Acaba” diyerek gittiğim şehir için bana “iyi ki” dedirten, kendilerinden yalnızca iş yapmayı değil, hayatı paylaşmayı öğrendiğim, yan yanayken mesai saatinin bitmemesini istediğim canım ablalarım Doç. Dr. Aytuğ ÖZALTUN ÇELİK'e, Arş. Gör. Dr. Merve CANBELDEK'e ve Arş. Gör. Dr. Sibel KAHRAMAN ÖZKURT'a, çalışkanlığıyla örnek aldığım ve “umarım ben de Ahmet hocam gibi olurum” dediğim Arş. Gör. Dr. Ahmet EROL'a,

Yine aynı mesaiyi paylaşmaktan büyük keyif aldığım, zaman zaman “nasıl bitecek bu tez?” kaygılarına düştüğümde dünyanın en harika sosyal desteğini sunan Arş. Gör. Betül ORMAN SEZER'e, Arş. Gör. Ayşe Cansu BİLGİN'e, Arş. Gör. Funda YILDIRIM BEKİL'e ve Arş. Gör. Yılmaz HASRET'e,

Lise yıllarından bu yana ellerimizin ve gönüllerimizin ayrılmadığı, buluşma planı yaparken “Zehra'nın akademik takvimine göre ayarlayalım” düşüncesiyle her zaman anlayışlı davranan güzel arkadaşlarım Büşra GİRGİN'e, Sıla KARPUZKALDIRAN'a, Simge İrem ÖZCAN'a ve Tuğçe KARAKUZU'ya,

Hacettepe'nin kazandırdığı en güzel şeylerin başında gelen, adlarını andığım her anda yüzümdeki gülümsemeye vesile olan neşe kaynağı dostlarım Bilge Işık AYBER'e, Nazlıcan AKGÜL TUNER'e ve Cuma TUNER'e,

Birlikte işe gidip gelerek başladığımız yol arkadaşlığımızın zaman içinde yoldaşlığa dönüştüğü, beni pomodoro tekniğiyle tanıştırmak tezi bitirmemde büyük yeri olan, gerek

harika espri anlayışı gerek mükemmel çalışma arkadaşlığıyla motivasyon kaynağı canım Arş. Gör. Elif ELUMAR'a,

Kardeş olmak için kan bağıнын gerekli olmadığını kanıtlar nitelikte yaşamın bana sunduğu, dostluğunu en büyük şansım bildiğim, her zaman olduğu gibi bu süreçte de manevi desteğini en çok hissettiğim dostum Duygu ÇAPTUĞ'a,

Beni her zaman koşulsuz destekleyen, kilometrelerce ötede de olsa her an yanı başımda hissettiren, varlığından güç aldığım Batuhan PAMPAL'a,

Eğitim hayatım boyunca her türlü maddi ve manevi desteği esirgemeyen, her daim yanımda olan, varlıklarından tarif edilemeyecek mutluluk ve güven duyduğum babam Yusuf BAYINDIR'a, annem Özgül BAYINDIR'a ve kardeşim Batuhan BAYINDIR'a,

Yüksek lisans eğitimim boyunca burs olanağı sağlayan Türk Dil Kurumu'na,

Bu süreçte bana destek olan herkese, çok teşekkür ederim.

Bu çalışmayı "seni her zaman yüksek yerlerde görmek isterim" sözüyle hayallerimin peşinden koşmayı destekleyen, rahmetli canım dedem, öğretmen Şaban BAYINDIR'a armağan etmekten gurur duyarım.

İçindekiler

Kabul ve Onay	ii
Öz.....	iii
Abstract	iv
Teşekkür.....	v
İçindekiler	vii
Tablolar Dizini.....	xi
Şekiller Dizini	xiii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini	xv
Bölüm 1 Giriş	1
Problem Durumu	2
Araştırmanın Amacı ve Önemi	3
Araştırma Problemi.....	3
Alt Problemler	3
Sayıtlılar	4
Sınırlılıklar	4
Tanımlar.....	4
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar	7
Düşünme.....	7
Düşünme Süreci.....	8
Boyut 1: Bilişsel Farkındalık (Biliş Bilgisi)	9
Boyut 2: Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme	9
Boyut 3: Düşünme Süreçleri	9
Boyut 4: Temel Düşünme Becerileri.....	10
Boyut 5: İçerik-Alan Bilgisi	11
Bir Beceri Olarak Düşünme	11
Beceri.....	11

Düşünme Becerileri	12
Üst Düzey Düşünme	15
Bilinç ve Bilgiş	17
Bilgi Depoları (Bellek) ve Bilişsel Süreçler	19
Bellek.....	19
Duyusal Kayıt	19
Kısa Süreli Bellek / İşleyen Bellek	20
Uzun Süreli Bellek	20
Bilişsel Süreçler.....	21
Dikkat	21
Algı	22
Sürekli Tekrar	23
Gruplama.....	23
Kodlama	23
Geriye Getirme	24
Bilişin Taksonomisi	24
Bilişsel Değerlendirme Basamağı.....	30
Değerlendirmeye Yönelik Bilişsel İşlemler	33
Ölçütü Saptama	33
Ölçüt Geliştirme	34
İlgili Araştırmalar	36
Bölüm 3 Yöntem	38
Araştırmanın Türü	38
İnceleme Nesneleri ve Çalışma Grubu	39
Veri Toplama Süreci.....	41
Veri Toplama Araçları.....	42
Değerlendirmeye Yönelik Bilişsel İşlemler Kontrol Listesi	42
Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu	46

Verilerin Analizi	46
Araştırmanın İnanırcılığı ve Aktarılabirliği.....	48
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar	49
Değerlendirme Kazanımlarının Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorum.....	49
Türkçe Ders Kitaplarında Değerlendirmeye Yönelik Etkinliklerin Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	54
Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Değerlendirmeye Yönelik Etkinliklerin Öğrenme Sürecine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	57
5. Sınıf MEB Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı Üzerine Bulgular ve Yorumlar	57
6. Sınıf MEB Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı Üzerine Bulgular ve Yorumlar	67
7. Sınıf MEB Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı Üzerine Bulgular ve Yorumlar	75
8. Sınıf MEB Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı Üzerine Bulgular ve Yorumlar	84
Türkçe Öğretmenlerinin Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Görüşleri Hakkında Bulgular ve Yorum.....	96
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	115
Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) Değerlendirme Kazanımlarının Durumu ile İlgili Sonuç ve Tartışma	115
Türkçe Ders Kitaplarında Değerlendirme Çalışmalarının Dağılımı İle İlgili Sonuç ve Tartışma.....	118
Türkçe Ders Kitaplarında Değerlendirme Çalışmalarının Öğrenme Süreci Örüntüsü İle İlgili Sonuç ve Tartışma	119
Türkçe Eğitimi Sürecinde Değerlendirme Becerisine İlişkin Öğretmen Görüşleri İle İlgili Sonuç ve Tartışma	121
Öneriler	124
Kaynaklar.....	126
EK-A: Değerlendirmeye Yönelik Bilişsel İşlemler Kontrol Listesi	135

EK-B: Öğretmen Gönüllü Katılım Formu	137
EK-C: Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu.....	138
EK-Ç: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	139
EK-D: MEB Uygulama İzni.....	140
EK-E: Etik Beyanı	141
EK-F: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	142
EK-G: Thesis/Dissertation Originality Report	143
EK-Ğ: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	144

Tablolar Dizini

Tablo 1 Bloom'un Aşamalı Sınıflandırmasında Bilişsel Süreç Boyutu (Bloom vd., 1956) ..25	
Tablo 2 Bloom'un Yenilenmiş Aşamalı Sınıflandırmasında Bilişsel Süreç Boyutu (Anderson ve Krathwohl, 2001).26	
Tablo 3 PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesinde Tanımlanan Bilişsel Süreçler26	
Tablo 4 PIRLS Kavrama Süreçleri (PIRLS, 2001)27	
Tablo 5 Hannah ve Michaelis Bilişsel Alan Sınıflandırması (Hannah ve Michaelis, 1977)28	
Tablo 6 ABİDE Bilişsel Düzeyler ve Okuma Yeterlilikleri29	
Tablo 7 Değerlendirme Düzeyindeki Öğrenme Çıktılarını Tanımlayan Eylemler (Landmarkoutreach, 2022, aktaran Çetinkaya, 2022).....31	
Tablo 8 Çalışmanın İnceleme Nesnesi39	
Tablo 9 Puanlayıcılar Arası Güvenilirlik Çözümleme Sonucu43	
Tablo 10 Puanlayıcılar Arası Güvenilirlik Çözümleme Sonucu43	
Tablo 11 Değerlendirmeye Yönelik Bilişsel İşlemler Kontrol Listesi44	
Tablo 12 Değerlendirme Kazanımları (TÖP, 2019).....49	
Tablo 13 Değerlendirme Kazanımları Sayısı53	
Tablo 14 Türkçe Ders Kitaplarında Değerlendirmeye Yönelik Yönerge/Soru/Etkinliklerin Dağılımı54	
Tablo 15 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Değerlendirme Etkinlikleri58	
Tablo 16 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Değerlendirmeyle İlişkili Etkinlikler61	
Tablo 17 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Değerlendirme Etkinlikleri68	
Tablo 18 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Değerlendirmeyle İlişkili Etkinlikler69	
Tablo 19 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Değerlendirme Etkinlikleri76	
Tablo 20 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Değerlendirmeyle İlişkili Etkinlikler79	
Tablo 21 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Değerlendirme Etkinlikleri85	
Tablo 22 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Değerlendirmeyle İlişkili Etkinlikler89	
Tablo 23 Bilişsel Aşama Olarak Değerlendirme Becerisi Hakkında Öğretmen Görüşleri .97	
Tablo 24 Değerlendirmenin Bilişsel Aşamaları Hakkında Öğretmen Görüşleri99	
Tablo 25 Öğrenciye Değerlendirme Yeterliliği Sağlanması Hakkında Öğretmen Görüşleri101	
Tablo 26 Ders Kitabında Öğrencinin Değerlendirme Yapmasını Gerektiren Etkinlikler Hakkında Öğretmen Görüşleri103	
Tablo 27 Değerlendirmeyle İlgili Uygulama ve Etkinlikler Hakkında Öğretmen Görüşleri105	

Tablo 28 <i>Değerlendirmeye İlgili Öğretmen Uygulama ve Etkinlikleri Hakkında Öğretmen Görüşleri</i>	106
Tablo 29 <i>Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Değerlendirme Becerisini Geliştirme Yeterliliği Hakkında Öğretmen Görüşleri</i>	108
Tablo 30 <i>Türkçe Ders Kitaplarının Değerlendirme Becerisini Geliştirme Yeterliliği Hakkında Öğretmen Görüşleri</i>	111
Tablo 31 <i>Değerlendirme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Öğretmen Önerileri</i>	113

Şekiller Dizini

Şekil 1 <i>Bilgiyi İşleme Modeli (Senemoğlu, 2018. s.271)</i>	18
Şekil 2 <i>Değerlendirmeye Yönelik Bilişsel İşlemler</i>	32
Şekil 3 <i>Çalışma Grubunun Eğitim Durumu</i>	40
Şekil 4 <i>Çalışma Grubunun Mesleki Deneyim Süresi</i>	40
Şekil 5 <i>Türkçe Ders Kitaplarında Değerlendirmeye Yönelik Yönerge/Soru/Etkinliklerin Dağılımı</i>	55
Şekil 6 <i>Türkçe Ders Kitaplarında Değerlendirmeye Yönelik Yönerge/Soru/Etkinliklerin Toplam Yönerge/Soru/Etkinliklere Göre Yüzdellik Dağılımı</i>	56
Şekil 7 <i>Türkçe Ders Kitaplarında Değerlendirmeye Yönelik Yönerge/Soru/Etkinliklerin Sınıf Düzeylerine Göre Yüzdellik Dağılımı</i>	56
Şekil 8 <i>5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Değerlendirme Etkinliklerinin Temalara Göre Dağılımı</i>	57
Şekil 9 <i>5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Değerlendirme Etkinliklerinin Bilişsel İşlemlere Göre Yüzdellik Dağılımı</i>	65
Şekil 10 <i>6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Değerlendirme Etkinliklerinin Temalara Göre Dağılımı</i>	67
Şekil 11 <i>6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Değerlendirme Etkinliklerinin Bilişsel İşlemlere Göre Yüzdellik Dağılımı</i>	74
Şekil 12 <i>7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Değerlendirme Etkinliklerinin Temalara Göre Dağılımı</i>	75
Şekil 13 <i>7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Değerlendirme Etkinliklerinin Bilişsel İşlemlere Göre Yüzdellik Dağılımı</i>	83
Şekil 14 <i>8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Değerlendirme Etkinliklerinin Temalara Göre Dağılımı</i>	84
Şekil 15 <i>8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Değerlendirme Etkinliklerinin Bilişsel İşlemlere Göre Yüzdellik Dağılımı</i>	93

Şekil 16 <i>Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Değerlendirme Etkinliklerinin Bilişsel İşlemlere Göre Yüzdelerle Dağılımı</i>	95
Şekil 17 <i>Çalışma Grubunun Belirlediği Değerlendirme Becerisi Ulamları</i>	96
Şekil 18 <i>Çalışma Grubunun Belirlediği Değerlendirmenin Bilişsel Aşamaları Ulamları</i>	98
Şekil 19 <i>Öğretmenlerin Değerlendirme Yeterliliğinin Faydaları Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Ulamlar</i>	100
Şekil 20 <i>Ders Kitabındaki Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Görüşlerin Ulamları</i>	102
Şekil 21 <i>Değerlendirmeye İlgili Uygulamalar ve Etkinliklere Yönelik Görüşlerin Ulamları</i>	104
Şekil 22 <i>Değerlendirmeye İlgili Öğretmen Uygulamaları ve Etkinliklerine Yönelik Görüşlerin Ulamları</i>	106
Şekil 23 <i>Değerlendirme Becerisi Bakımından Türkçe Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşlerin Ulamları</i>	107
Şekil 24 <i>Değerlendirme Becerisi Bakımından Türkçe Ders Kitaplarına Yönelik Görüşlerin Ulamları</i>	110
Şekil 25 <i>Değerlendirme Becerisini Geliştirmek İçin Öğretmenlerin Sunduğu Önerilerin Ulamları</i>	111

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

Çev: Çeviren

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

vd.: ve diğerleri

DYBİ: Değerlendirmeye Yönelik Bilişsel İşlemler

H.Ç.: Hazırlık Çalışması

öve: ölçütü verilen etkinlik

vögoye: verilen ölçütün göstergelerini oluşturmaya yönelik etkinlik

öge: ölçüt geliştirme etkinliği

ögyse: ölçüt geliştirmeye yönelik sınıflama etkinliği

ögysebge: ölçüt geliştirmeye yönelik sınıflama etkinliğiyle bağlantılı genelleme etkinliği

öçiyye: ölçüt çerçevesinde inceleme yapmaya yönelik etkinlik

dake: değerlendirme amacıyla karşılaştırma etkinliği

avadaeye: aynı ve ayrı durumları ayırt edebilmeye yönelik etkinlik

digage: değerlendirmeye ilişkin görüşlerini açıklarken gerekçelendirme etkinliği

yvösgge: yargıya varmadan önce seçenekleri gözden geçirme etkinliği

dbye: değer biçmeye yönelik etkinlik

dikae: değerlendirmeye ilişkin karar alma etkinliği

Bölüm 1

Giriş

Eğitimin temel amacı bireylere bilgi ve beceri öğretimini planlı ve düzenli bir programla sağlamaktır. Düşünme, bilginin işlenmesi sürecindeki zihinsel işlemleri; beceri ise bilginin performansa dönüştürülebilmesini ifade eder. Düşünmek için gerekli olan bilgi, içselleştirilip uygulandığında beceriye dönüşür ve anlam kazanır (Dilekli ve Tezci, 2015). Her becerinin öğretimi ancak sistematikleştirildiğinde öğrenci tarafından anlam kazanır ve verimli hale gelir. Bu nedenle bilişsel, duyuşsal veya devinişsel tüm becerilerin öğretim sürecinin iyi tasarlanması öğrencinin başarısı için bir zorunluluktur.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) özel amaçları başlığı altında *“Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır.”* (MEB, 2019a, s.8) ifadesiyle birçok beceriyi öğrenciye kazandırmak amacıyla tasarlandığı belirtilmiştir. Birçok bilişsel alan sınıflandırmasında yer alan, hem akademik yaşamda hem de günlük yaşamda bireyin başarıyla yerine getirmesinin kendisine fayda sağlayacağı bilinen değerlendirme becerisinin öğretiminin Türkçe dersinde nasıl oluşturulduğu merakı bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmuştur.

Bu bağlamda çalışmanın birinci bölümünde araştırmada ele alınan problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, araştırmada yer alan sınırlılıklar ve sayılılar açıklanmıştır. Çalışmanın ikinci bölümünde araştırmanın kuramsal temeli ve araştırma konusuyla ilgili diğer çalışmalara yönelik detaylı açıklamalara yer verilmiştir. Çalışmanın üçüncü bölümünde araştırmanın yöntemi, inceleme nesnesi, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri çözümlemesi süreçleri hakkında açıklamalar yapılmıştır. Çalışmanın dördüncü bölümünde elde edilen bulgulara yorumlar getirilmiştir. Çalışmanın beşinci ve son bölümü

olan sonuçlar kısmında bulgu ve yorumlar alanyazında yer alan bilgiler doğrultusunda tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Problem Durumu

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019), "Birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar kazanımların yapısı ve hiyerarşisi, öğrencilerin temel dil becerilerinin yanı sıra üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak şekilde düzenlenmiştir (MEB, 2019a, s.8)." ifadesiyle öğrencilerde özfarkındalık, özyeterlilik, değerlendirme, problem çözme gibi üst düzeye ilişkin becerilerin geliştirilmesinin önemsendiği belirtilmiştir. Türkçe dersi bireylerin üst düzey bilişsel becerilerden biri olan değerlendirme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Her beceri gibi bu becerilerin de öğrenciye kazandırılması için ders sürecine dâhil edilen tüm unsurlar planlanmalı ve sistematik bir biçimde işe koşulmalıdır.

Tüm gelişmelere rağmen günümüzde en fazla kullanılan ders aracı olan ders kitapları, MEB tarafından yayımlanan öğretim programları doğrultusunda hazırlanmaktadır. Program'daki her kazanımı öğrencide oluşturmak için ders kitabında kazanıma yönelik oluşturulmuş bir etkinlik mevcuttur. Metnin veya içeriğin, herhangi bir olgunun değerlendirilmesine ilişkin kazanımlar için planlanmış bir öğrenme süreci oluşturulması gerekmektedir. Herhangi bir metni değerlendirmenin alt basamaklarının bulunması gereklidir. Değerlendirme etkinliklerinde verilen "değerlendiriniz" biçimindeki yönergeler, öğrencilerin değerlendirmeyi nasıl yapacaklarını bildiğini varsayar niteliktedir. Bir şeyi değerlendirmek görüldüğü kadar basit bir işlem değildir. Bireyin değerlendirme becerilerini geliştirmek için söz konusu beceriye ilişkin kazanımların da programda yer alması ve bu kazanımların bilişsel süreç boyutları doğrultusunda aşamalandırılması gerekmektedir. Çünkü değerlendirme çok karmaşık bilişsel süreçler içermektedir. Bu durumun kısa zamanda doğru bir şekilde meydana getirilmesi mümkün olmadığı için değerlendirme becerisine yönelik öğretimin uzun ve planlı bir sürece yayılması sağlıklı olacaktır.

Çalışmada, söz edilen öğrenme süreçlerinin ders kitaplarında oluşturulup oluşturulmadığı sorgulanacaktır. Aynı zamanda, değerlendirme becerisinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2019) görünümü ve öğretmenlerin de bu konu hakkındaki yeterlilikleri belirlenecektir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmada, ortaokul Türkçe dersi öğretim programının ve ders kitaplarının değerlendirme bilişsel aşamasının geliştirilmesine yönelik içerik, kazanımlar ve metin sonu etkinlikler açısından nasıl bir görünüm sergilediğini saptamak ve Türkçe öğretmenlerinin değerlendirmeye ilişkin bilgi ve önerilerini almak amaçlanmıştır.

Değerlendirme kavramı, alanyazında çoğunlukla ölçme ve değerlendirme kapsamında öğreticinin öğrenciye yönelik ölçme sonuçlarını bir ölçütle karşılaştırarak, ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varması olarak ele alınmaktadır. Bu çalışmada işaret edilen değerlendirme kavramı ise bireyin birtakım bilişsel aşamaları başarıyla tamamladıktan sonra kendisinin belirlediği iç ve dış ölçütler doğrultusunda yargıya varması durumudur. Değerlendirme kavramının genellikle ölçme değerlendirmeyle öne çıkmış olması bilişsel bir kavram olarak görünürlüğünü perdelemiştir. Bu araştırma, değerlendirmeye farklı bir açıdan yaklaşarak bilişsel bir beceri veya boyut olarak değerlendirme kavramının ele alınması yönüyle önemlidir.

Araştırma Problemi

Türkçe ders kitaplarında ve öğretim programında değerlendirme becerisinin geliştirilmesine yönelik planlı bir öğretim süreci oluşturulma durumu ve Türkçe öğretmenlerinin bu konudaki görüşleri nedir?

Alt Problemler

Çalışmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) değerlendirme kazanımlarının durumu nedir?

2. Türkçe ders kitaplarında değerlendirmeye yönelik etkinliklerin dağılımı nasıldır?
3. Türkçe ders kitaplarında yer alan değerlendirmeye yönelik etkinliklerin öğrenme süreci örüntüsü nasıldır?
4. Türkçe öğretmenlerinin değerlendirme becerisi bakımından Türkçe öğretim sürecine yönelik görüşleri nelerdir?

Sayıtlılar

Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler öğretim programındaki kazanımlara yönelik hazırlanır. Türkçe ders kitaplarındaki çalışmalar değerlendirme becerisini geliştirmeye yönelik bir öğretim süreci oluşturur. Öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular uygun ve kapsayıcı sorulardır. Öğretmenlerin sorulan soruları içtenlikle yanıtladıkları düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Araştırma, Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) ve MEB tarafından hazırlanan Türkçe ders kitapları ile sınırlandırılacaktır. Kazanımlarla ilgili yapılan çözümlenmeler Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yer alan kazanımlardan oluşacaktır. Etkinliklerle ilgili yapılan çözümlenmeler yalnızca belirlenen ders kitaplarındaki etkinlikleri içerecektir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ise yalnızca seçili öğretmen grubuyla sınırlıdır. Bu çalışmaya ders kitaplarındaki tema sonu değerlendirme soruları dahil edilmeyecektir.

Tanımlar

Taksonomi: İstendik davranışların aşamalı bir biçimde basitten karmaşığa, kolaydan zora sınıflandırılmasıdır.

Değerlendirme becerisi: Bireyin hatırlama, kavrama, uygulama, çözümlenme gibi basamakları ve birtakım bilişsel süreç ve işlemleri başarıyla tamamladıktan sonra kendisinin belirlediği iç ve dış ölçütler doğrultusunda yargıya varması durumudur.

Değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemler: Değerlendirme sürecinde planlı ve düzenli olarak işe koşulan bilişsel süreçler bütünüdür.

Ölçütü verilen etkinlik: Verilen bir ölçütten yönelimle öğrencinin değerlendirme yapmasının istendiği etkinliklerdir.

Verilen ölçütün göstergelerini oluşturmaya yönelik etkinlik: Öğrencinin, söz konusu ölçütün göstergelerini (alt ölçütlerini) oluşturarak değerlendirme yapmasını gerektiren etkinliklerdir.

Ölçüt geliştirerek değerlendirmeye yönelik etkinlik: Değerlendirme için ölçütü öğrencinin geliştirmesi beklenen etkinliklerdir.

Sınıflama etkinliği: Birbiriyle ilişkili kavramları aynı çerçevede toplamayı gerektiren etkinliktir.

Genelleme etkinliği: Sınıflama becerisinde ortak yönler açısından bir araya getirilen kavramların arasındaki ilişkinin belirlendiği etkinliktir.

Ölçüt çerçevesinde inceleme yapma etkinliği: Eleştirme sürecinin ilk aşaması belirlenen ölçütlerle ilgili unsur ve durumlar arasında inceleme yapılmasıdır.

Karşılaştırma etkinliği: Bu aşamada ilgili unsurlar ve durumlar belirlenen ölçütlerle karşılaştırılır.

Aynı ve ayrı durumları ayırt edebilmeye yönelik etkinlik: Karşılaştırma sonucu ortaya çıkan sonuçların aynılık ve ayrılık özelliklerine göre tanımlanabilmesidir.

Gerekçeleştirme etkinliği: Eleştirme sürecinin sonucunda “bundan dolayı”, “bu nedenle”, “böyle olduğu için” tümcelerinin kurulduğu aşamadır.

Seçenekleri gözden geçirme etkinliği: Gerekçeleştirme aşamasından sonra ortaya çıkan tümceler seçenekleri oluşturur. Bu tümceler uygunluğunun gözden geçirildiği aşamadır.

Değer biçme etkinliği: Değerlendirilmesi söz konusu olan şeyi geçerli ilkeler, kurallar, normlar, standartlar, ölçütler bakımından nitelendirmektir. Değerlendirilen duruma yönelik yargıda bulunularak karar verilir.

Karar alma etkinliği: Verilen karar uygulanır ve sonuçları değerlendirilir. Değerlendirme süreci sonlanır.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Düşünme

İnsan aklının temel işlevlerinden biri olan düşünme, aynı zamanda insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliktir. Bilginin işlenmesine yönelik birtakım zihinsel süreçler içeren düşünme yetisi, karmaşık ve soyut bir kavramdır. Alanyazında bu kavrama ilişkin birçok tanım yer almaktadır.

Türk Dil Kurumu (TDK, 2022) tarafından “düşünmek işi, tefekkür; duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı olarak aklın bağımsız ve kendine özgü durumu; karşılaştırmalar yapma, ayırma, birleştirme, bağlantıları ve biçimleri kavrama yetisi” biçiminde tanımlanan düşünme; Nickerson’a (1988) göre zihinsel işlemlerin durumu anlamak amacıyla aktif ve düzenli yürütülmesidir.

Thomson (1969) düşünme kavramının kullanılabilceği beş farklı durumu şu şekilde sıralamıştır:

- İçeride dönük istekleri yansıtan hayal kurma gücü
- Anımsamak zihinde arayıp bulmak
- Hayal kurmak, imgelemek
- Dikkati çekmek amacına yönelik zihinsel süreç
- Akıl yürütme, sorun çözme ve eleştiriye yönelik zihinsel süreç (Akt. Kazancı, 1989, s.10)

Fisher (1995), düşünmenin zihnin hem eleştirel hem de yaratıcı yönlerini içeren, problemi tanımlama, oluşturma ve çözme, karar verme, seçenek üretme, araştırma gibi zihinsel etkinliklerden oluşan bir süreç olduğunu ifade etmiştir.

Cüceloğlu (1999) düşünmeyi, “içinde bulunulan durumu anlayabilmek amacıyla yapılan aktif, amaca yönelik organize zihinsel sürece verilen ad” olarak tanımlarken;

Özden'e (2005) göre düşünme; "gözlem, tecrübe, sezi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve değerlendirmenin disipline edilmiş şeklidir."

Lipman'ın (2003) aynı zamanda bilinçli deneyimler olarak adlandırdığı düşünme, ayırım ve bağlantıları oluşturma gibi karmaşık süreçler içerir. Düşünme, mantığı düzenleyen ve biçimlendiren yönleri sahiptir.

De Bono (2007) yaşantımızın her aşamasında varlığını gösteren ve insanın temel yetisi olan düşünmenin, geliştirilebilen bir beceri olduğunu belirtir.

Birçok araştırmacı tarafından tanımlanan düşünme için, çeşitli yollarla edinilen bilgi ve girdilerin işlenmesinde zihinsel girişimler gerektiren bir dizi sistemli işlemler bütünüdür denilebilir. Yapılan tanımlardan yönelimle düşünmenin bilişsel beceriler gerektiren çok yönlü bir süreç olduğu görülmektedir.

Tok ve Sevinç (2008, s.34-35) düşünmenin çok yönlü olması nedeniyle sahip olduğu birtakım özellikleri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Düşünme süreci dış dünyadaki nesne ve olayları semboller haline çevirmez.
- Düşünme doğal bir süreçtir.
- Düşünme aktif bir süreçtir.
- Düşünme karmaşık bir süreçtir.
- Düşünme bağlamdır.
- Düşünme sosyal yapı içinde meydana gelir.

Yukarıda belirtildiği gibi birçok özelliğe sahip olan düşünme, süreç içerisinde de farklı boyutları barındırır.

Düşünme Süreci

Düşünme kavramı, bilgi ve girdilerin işlenmesinde zihinsel beceriler gerektiren bir süreç olarak tanımlandığında, bilgi ve girdilerin algılanması, algılananların işlenmesi, işlenenlerin anlamlı çıktıya dönüşmesi gibi olgular içermelidir. Bu olguların geliştiği süreci açıklayan farklı görüşler mevcuttur.

Düşünme süreci girdi, işlem ve çıktı olmak üzere üç boyuttan oluşur (Hakkoymaz, 2017, s.25):

- Girdi Boyutu: Düşünmenin ham maddesi olan bilgiyi edinme.
- İşlem Boyutu: Edinilen bilgiyi yeni bir durumda bilinçli olarak kullanma.
- Çıktı Boyutu: Yeni bilgiye ulaşma veya davranış gösterme.

Bu süreç bilginin edinilmesi, kullanılması ve üretilmesi olarak özetlenebilir. Marzano vd., (1988) düşünme sürecini bilişsel farkındalık (bilgi bilgisi), eleştirel ve yaratıcı düşünme, düşünme süreçleri, temel düşünme becerileri ve içerik-alan bilgisi olmak üzere beş boyutta ulamlamışlardır. Bunlar herhangi bir sıralama gözetilmeden oluşturulan birbirleriyle ilişkili boyutlardır. Bu boyutlar aşağıdaki gibi açıklanmıştır (Doğanay ve Kara, 1995, s.26-37):

Boyut 1: Bilişsel Farkındalık (Biliş Bilgisi)

Bu boyut kişinin kendi düşüncelerinin farkında olup kontrol edebilmesiyle ilgilidir. Araştırmalar söz konusu boyutun “bilgi ve kendi kendinin denetimi”, “bilgi ve sürecin denetimi” olmak üzere iki ulamdan oluştuğunu göstermektedir. *Bilgi ve kendi kendinin denetimi* dikkat, tutum ve kendini vermenin birey başarısında önemli rol oynadığını belirtirken; *bilgi ve sürecin denetiminde* düşünme sürecinde değerlendirme, planlama ve düzenleme aşamalarını içerir (Çetin, 2008).

Boyut 2: Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme

En baskın düşünme temaları olan eleştirel ve yaratıcı düşünme, iki farklı boyut gibi görünse de düşünceyi karakterize etme bakımından birbirleriyle ilişkilidir. Süreç ve beceri ayrıntılarına değinilmeden bireyin düşüncesi az ya da çok eleştirel ve yaratıcı olarak tanımlanabilir. Eleştirel düşünme, düşüncenin sorgulanabilirliği ile ilintiliyken; yaratıcı düşünme, üretilen yeni düşünceleri kapsar.

Boyut 3: Düşünme Süreçleri

Zihinsel işlemler takımı olarak da anılan düşünme süreçleri boyutu, içerisinde sekiz süreç barındırmaktadır. Bunlar;

- Kavram oluşturma
- İlke oluşturma
- Anlama
- Sorun çözme
- Karar verme
- Araştırma
- Düzenleme
- Sözel anlatım

Bu süreçler doğrusal biçimde sıralanmalarına rağmen birbirleriyle etkileşimleri ardışık değil, dinamik ve yineleyicidir. İlk üç süreç; kavram oluşturma, ilke oluşturma ve anlama diğer süreçlere temel oluşturup bilginin kazanımına yöneliktir. Sorun çözme, karar verme, araştırma ve düzenleme süreçleri ise temelin üzerine konulup bilginin üretilmesi veya uygulanmasını içeren süreçlerdir. Son olarak sözel anlatım süreci, bilginin hem kazanılmasını hem de üretilmesini kapsar.

Boyut 4: Temel Düşünme Becerileri

Düşünme süreçleri karmaşık zihinsel süreçler içeren makro düzey işlemler iken; temel düşünme becerileri söz konusu düşünme süreçlerine hizmet eden mikro düzey işlemlerdir. Yani birey düşünme sürecinde amacına yönelik biçimde düşünme becerilerini işe koşar. Temel düşünme becerileri şu şekilde sınıflandırılabilir:

Odaklaşma Becerileri: Bireyin bir bilgi parçasını dikkate alıp diğerlerini önemsememe becerisidir.

Bilgi Toplama Becerileri: Bireyin bilgiyi işlemlenmede kullanacağı içeriği biriktirmesi becerisidir.

Hatırlama Becerileri: Bireyin önceden öğrendiği bilgileri bilinçli olarak uzun süreli bellekte depolayabilmesi ve gerektiğinde ilişki kurup geri çağırabilmesi becerisidir.

Düzenleme Becerileri: Bireyin bilgiyi anlaşılabilir ve etkili biçimde sunabilme becerisidir.

Analiz Becerileri: Bireyin var olan ilişkiyi açıklarken parça ve ilişkileri inceleme becerisidir.

Oluşturma Becerileri: Bireyin eski bilgilerle yeni düşünceler arasında bağlantı kurabilme becerisidir.

Birleştirme Becerileri: Bireyin bütünü oluşturan parçaları, çözüm ve ilkeleri bir araya getirme becerisidir.

Değerlendirme Becerileri: Bireyin düşüncelerin mantıksallığını ve niteliğini yargılama becerisidir.

Boyut 5: İçerik-Alan Bilgisi

İlk dört boyutun tamamı içerik alanının kazanılmasına yöneliktir. Son boyut olan içerik-alan bilgisi ise düşünmenin öğretiminde içeriğin öğretiminin ayrı tutulamayacağını vurgular. Bireyin düşüncesinin içeriği, nasıl düşündüğüne etki eder. İlk dört boyutla beşinci boyutun birleştirilmesi yani düşüncenin öğretimi, eğitim öğretim sürecini anlamlı kılacaktır.

Sonuç olarak düşünme süreci içerisinde birkaç zihinsel işlem barındıran basit bir yapılanma değildir. Aksine düşünme süreci, eğitim sürecinde bireyin birçok beceri kazanmasını gerektiren karmaşık bilişsel işlemler bütünüdür. Düşünme eyleminin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için sürecin tüm bileşenlerinin farkında olmak gereklidir.

Bir Beceri Olarak Düşünme

Düşünme, bilginin işlenmesi sürecindeki zihinsel işlemleri; beceri ise bilginin performansa dönüştürülebilmesini ifade eder. Düşünme becerileri teriminde yer alan “düşünme” sözcüğü öğrencilere eğitimsel olarak kazandırılması hedeflenen becerilerdir (Dilekli ve Tezci, 2015). Düşünmek için gerekli olan bilgi, içselleştirilip uygulandığında beceriye dönüşür ve anlam kazanır.

Beceri

Beceri, belirli bir şeyi yetkin bir şekilde yerine getirmek için genellikle eğitim ve deneyim yoluyla edinilen bir kapasitedir. Birbirine çok sık karıştırılan yetenek ve beceri kavramlarının anlamları farklıdır. Yetenek, bireyin bir şeyi yapabilme kabiliyeti olarak tanımlanabilir. Beceri ise daha yüksek düzeyde eğitim, deneyim ve yeterlilik anlamına gelir.

Smith (2002) beceri-yetenek ilişkisinin beraberinde 'beceri'nin iki farklı çağrışımını getirdiğini öne sürer. Bazı becerilerin edinilmiş bir yetenek veya kapasiteye atıfta bulunduğunu; diğerlerinin ise oldukça yetkin performans anlamına geldiğini belirtir. Örnek olarak; yeni yürümeye başlayan çocuğun yürüme becerisi kazanmasını edinilmiş bir yetenek olarak nitelendirir. Yetenekli bir sürücünün motorlu taşıtları kullanmaktan daha fazlasını yapabilmesini ise yetkin performans biçiminde tanımlar.

Beceriler tekrarlanabilir ve aktarılabilir (Smith, 1984). Bir beceri sınırlar dahilinde belirli bir görev için geçerlidir fakat görev türlerinin her zaman net sınırları yoktur. Bu bakımdan becerilerin strateji, yöntem ve tekniklerle pek çok ortak noktası vardır. Beceriler tipik olarak kısmen içselleştirilmiş, sorunsuz bir şekilde bir performans rutinine dahil edilmiş strateji ve yöntemlerden oluşur. Kişinin voleybol oynama becerisi, servis atma, smaç basma ve voleybolla ilgili diğer etkinlikler için öğrenilen strateji ve yöntemleri yansıtır.

Becerilerin de belirli bir kapsamı vardır. Geniş bir beceri, dar bir beceriden daha fazla etkinliği kapsar. Becerilerin bu özelliği, kavramın uygulanabilirliği konusunda kafa karışıklığı yaratmıştır. Smith (2002) beceri kavramını yalnızca, kurucu etkinlikleri sıralanmış veya bir şekilde tutarlı bütün biçiminde yapılandırılmış performanslar olarak tanımlamanın bu karışıklığı ortadan kaldıracığını söyler. Bu açıdan bakıldığında beyin ameliyatı yapmak bir beceridir fakat doktorluk değildir. Aynı şekilde değerlendirme becerisi, performans aşamaları veya bilişsel yükleri yeterince temsil edilebildiği ölçüde bir beceridir.

Düşünme Becerileri

Düşünmenin yapı taşları olarak kabul edilen ve özel bilişsel işlemler içeren düşünme becerileri birçok araştırmacı tarafından ele alınmıştır.

Lipman (2003) düşünme becerilerinin; özel becerilerden genel becerilere, mantıksal akıl yürütmeden uzak benzerlikleri algılayabilmeye, ayrıştırabilme becerisinden bütün oluşturma becerisine, sürece ilişkin tahmin yürütme becerisinden alternatif olasılıkları keşfetme gücüne, problem çözme becerisinden problemle birlikte çıkan engelleri aşabilme

becerisine, değerlendirme becerisinden yeniden değerlendirme ölçütü oluşturma becerisine uzandığını ifade eder. Bireylerin zeka işlevlerinin farklı olmasından kaynaklanarak düşünme becerilerinin de farklı olacağını ve kişiden kişiye değişiklik göstereceğini belirtir.

Beyer (1987) düşünme becerilerini üç ulamda düzenlemiştir: Problem çözme becerileri, eleştirel düşünme becerileri ve bilgiyi işleme becerileri. Karmaşık bir olgu olan düşünmenin çocukluk döneminden itibaren desteklenmesi gerektiğini söylemiştir.

Sternberg ve Grigorenko (2000), düşünme becerilerini analitik, yaratıcı ve uygulamalı düşünme olmak üzere üç düzeyde tanımlamışlardır. Analitik düşünme, bilgi temelli problem çözme ve karar verme; yaratıcı düşünme, problemlere yönelik alışılmadık dışında seçenekler ve karar oluşturma; uygulamalı düşünme, söz konusu becerilerin günlük hayattaki problemlere aktarılmasıyla ilgilidir.

Düşünme becerilerinin kuramsal ve eğitsel gücü olduğunu ifade eden McGuiness'a (2000) göre düşünme becerileri; bilgiyi elde etme, bilgiyi düzenleme ve analiz etme, bilgiden sonuç çıkarma, beyin fırtınası, problem çözme, neden ve sonuç ilişkisi belirleme, olanakları değerlendirme, amaçları oluşturma ve planlama, süreci gözlemleme, karar verme, kendi yaşantısına uygulama becerilerini kapsar (Aktaran Tok, 2008, s.37).

Taggart, Ridley, Rudd ve Benefield (2005), düşünme becerilerini bilgi işleme becerileri, akıl yürütme becerileri, soruşturma becerileri, yaratıcı düşünme becerileri ve değerlendirme becerileri biçiminde ulamlamışlardır. *Bilgi işleme becerileri*, bilginin sınıflandırılması, çözümlenmesi, karşılaştırılması üzerinedir. *Akıl yürütme becerileri*, eylemler ve fikirler için karar verip yargılamayı içerir. *Soruşturma becerileri*, problemle ilgili soru sorma, tanımlama, plan yapma ve fikir geliştirmeyi kapsar. *Yaratıcı düşünme becerileri*, fikir oluşturmaya, hipotez önermeyi, hayal kurmayı ve alternatif yeni sonuçlar üretmeyi sağlar. *Değerlendirme becerileri*, bireylerin bilgiyi sorgulamaları, kendilerinin ve diğerlerinin ürünleri hakkında yargıya varabilmeleri için önemlidir.

Görüldüğü gibi düşünme becerileri üzerine birçok araştırmacı farklı sınıflandırmalarda bulunmuştur. Bunun nedeni insan düşüncesini ve düşünme sürecini daha iyi tanımlamaktır. Yapılan tanımlarda ve sınıflandırmalarda tamamen bir benzerlik söz konusu olmasa da ortaklıklardan yola çıkarak düşünme becerilerinin düşünmeyle ilgili belli bir amaç için bireyin bilinçli olarak işe koştuğu zihinsel işlemlerdir denilebilir.

Smith (1984) düşünme becerileri kavramının eğitimsel açıdan birkaç anlamı olması gerektiğini düşünmektedir. Bunlardan ilki, düşünme becerilerinin öğretilebilir olduğudur. Eğitimdeki geniş düşünme becerileri çabalarının yalnızca öğretilebilir, öğrenilebilir zihinsel etkinlikler üzerine olması gerektiğini savunur. İkinci olarak, düşünme becerilerini “sadece düşünme yeteneği”nin ötesine uzanan “özel yetenekler” olarak görür. Çoğu insan bazı temel yetkinlik düzeyleriyle düşünebilir ancak düşünme becerilerine sahip olmak bunun ötesine geçmek demektir. Son olarak düşünme becerileri diğer beceriler gibi yapılandırılmış beceriler olsa da tamamen süreç işlemleri belirginleştirilmemiştir. Düşünme kavramı, dolayısıyla düşünme becerisi değer biçme yetkisinin, yargılama ve anlamının kullanımına, bağlama duyarlıdır. Bu durum düşünme becerisi süreç işlemlerinin net şekilde ortaya koyulamayacağına göstergesidir.

Düşünme becerisine sahip olmak, bir reçeteye veya her durumda ezbere uygulanabilecek eksiksiz bir yönergeye sahip olmak değildir. Düşünme becerisine sahip olan bireyler, düşünme becerilerinin nasıl gerçekleşeceğine ilişkin süreç bilgisine sahiptir. Dolayısıyla düşünme becerileri iki uç arasında yer alır. Bir yandan, bireylerin iradesiyle uygulanabilen, öğretilebilen, bilinçli olarak kontrol edilen zihinsel etkinlikler olacak şekilde yeterince yapılandırılmamalıdır. Öte yandan, kendi başına düşünmeden yoksun kalacak kadar süreç işlemleri belirginleştirilmemelidir. Düşünme becerileri sezgi ve algoritmalar arasında, normal bilişsel kapasitelerin ötesine ulaşan ve istendiğinde uygulanabilen, öğretilebilir, kısmen süreç işlemleri yapılandırılmış zihinsel etkinliklerdir (Smith, 1984).

Toplumdaki tüm bireylerin sınıf dışında gereksinim duyacakları evrensel düşünme becerilerinin öğretilmesi, eğitimin en önemli amaçlarından biridir (Chapin ve Messick, 1999).

Küçük yaşlardan itibaren düşünme becerilerine yönelik alışkanlıklar oluştuğu için düşünme becerilerinin geliştirilmesi sürecinin yaşamın ilk yıllarından başlaması önerilir (Baysal v.d., 2016). Bireylere erken yaşlardan başlayarak düşünme becerileri eğitimi verilmesi ile bireylerin sorgulama, değerlendirme, karar verme gibi hem bilgi hem de etik ve kişilik yönünden gelişimleri sağlanır. Nitelikli bir düşünme eğitimi, bireylerin erken yaşlarda neden ve nasıl düşündüklerini açıklamalarına ve düşünmenin her alanla ilişkilendirilebilmesine olanak tanır (Lipman, 1980, aktaran Mutlu ve Aktan, 2011). Bu önemi fark eden toplumlar, söz konusu becerileri öğretebilmek ve çağın istediği nitelikli bireyleri yetiştirebilmek için eğitim programlarında düzenlemeler yapmıştır.

Alanyazın incelendiğinde düşünmenin nasıl öğretilceğine ve bireylerin nasıl başarılı düşünürler olacağına dair farklı görüşlerin yer aldığı görülür. Araştırmacılar, düşünme becerileri bakımından başarılı buldukları bireylerin düşünme süreç işlemlerini, düşünme sürecine ilişkin başarılı bilişsel performans görevleri aracılığıyla tanımlar (Beyer, 1987). Bu bilişsel performans görevleri, söz konusu düşünme becerisiyle ilgili işe koşulan zihinsel işlemler bütünüdür. Bireylerin düşünme becerileri eğitiminde öncelik bilişsel performans görevlerine verilmelidir.

Üst Düzey Düşünme

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019), "Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Özel Amaçları" başlığı altında "Birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar kazanımların yapısı ve hiyerarşisi, öğrencilerin temel dil becerilerinin yanı sıra *üst düzey* bilişsel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak şekilde düzenlenmiştir." ifadesi bulunmaktadır. Söz konusu üst düzey düşünme kavramı, tanımı ve kapsamı bakımından farklı araştırmacılar tarafından tanımlanmıştır.

Doğanay (2013, s.306) üst düzey düşünmenin bir süreç olduğunu vurgulamış ve "ham bilgileri zihinde işleyerek onları manipüle ederek yeni anlam ve yapılar oluşturma süreci" tanımında bulunmuştur.

Özden (2003, s.208) ise üst düzey düşünmeyi; “öğrencinin bilgiyi kullanması, kendince anlamlandırması, açıklama, sentez, genelleme ve hipotez geliştirme yoluyla bilgi ve fikirleri değişik durumlara uyarlaması” biçiminde tanımlamıştır.

Newmann (1991) ise üst düzey düşünmeyi, alt düzey düşünmeyle karşılaştırarak açıklamıştır. Alt düzey düşünmenin tekrarlayan rutin işleri içerdiğini ve bireylerin bu sırada düşünme etkinlikleri açısından pasif kaldığını söyler. Üst düzey düşünmenin ise yorumlama, çözümlenme ve bilgileri yönlendirme gibi durumlarda ortaya çıkarak bireyi etkin kıldığını belirtir.

Harrington (2014) mantıksal ilişkiler kurabilme, değerlendirme, yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme, analiz ve sentez yapabilme gibi becerileri üst düzey düşünmenin kapsamına alırken; üst düzey düşünmeyi, sonuçları bilimsel temelli, tutarlı ve zihinsel etkinlikleri kapsamlı şekilde devindiren karmaşık düşünme biçimi olarak tanımlayan Aslan (2009) üstbilişsel, yansıtıcı, sorgulayıcı, eleştirel, yaratıcı düşünme, çıkarımda bulunma gibi becerileri üst düzey düşünmeye dahil eder.

Resnick (1987) üst düzey düşünme becerilerinin taşıdığı özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

- Kurallı, net ve kesin değildir. Eylem için izlenecek yollar önceden belirlenmemiştir.
- Karmaşıktır ve zihinsel anlamda izlenecek yolu görmek mümkün değildir, bilgileri düzenleme kişinin kendisine bağlıdır.
- Tek bir çözüm yolu yerine, artı ve eksileriyle çoklu çözüm yollarına götürür.
- Üst düzey düşünme birbiriyle zaman zaman çelişebilen birden fazla ölçütün kullanımını ve farklı yaklaşımları içerir.
- Düşünme sürecinin öz kontrolüyle ilgili olup üst düzeyde çaba gerektirir.
- Üst düzey düşünmede istenilen, sunulan bilgilerden çıkarımlar yapmak ve bu çıkarımlardan yeni bilgiler elde etmektir.

Yukarıdakilerden yönelimle üst düzey düşünmenin bilgiye erişebilme, bilgiyi düzenleyebilme ve yapılandırabilme becerileriyle ilgili olduğu söylenebilir. Sürekli gelişen bilgi toplumunda bireylerin yalnızca “bilme”si yeterli değildir, var olan bilgiyi işleyebilen ve karmaşık bilişsel süreçleri de işe koşabilen bireyler yetiştirilmelidir. Söz konusu bireylerin yetiştirilmesinde ders kitaplarının hazırlanmasına kaynaklık eden öğretim programlarının ve öğrencilere bu becerilerin kazandırılmasında rol oynayan öğretmenlerin etkisi büyüktür. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019, s.3), “Böylelikle üst bilişsel becerilerin kullanımına yönlendiren, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, sağlam ve önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde bütünleşmiş bir öğretim programları toplamı oluşturulmuştur.” ifadesinde de belirtildiği gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanmıştır. Üst düzey düşünme becerileri kapsamında karşımıza çıkan her becerinin bir bilişsel zemini vardır. Bu durum beceri öğretimi yapmak için gerekli olan biliş bilgisini de zorunlu kılmaktadır.

Bilinç ve Biliş

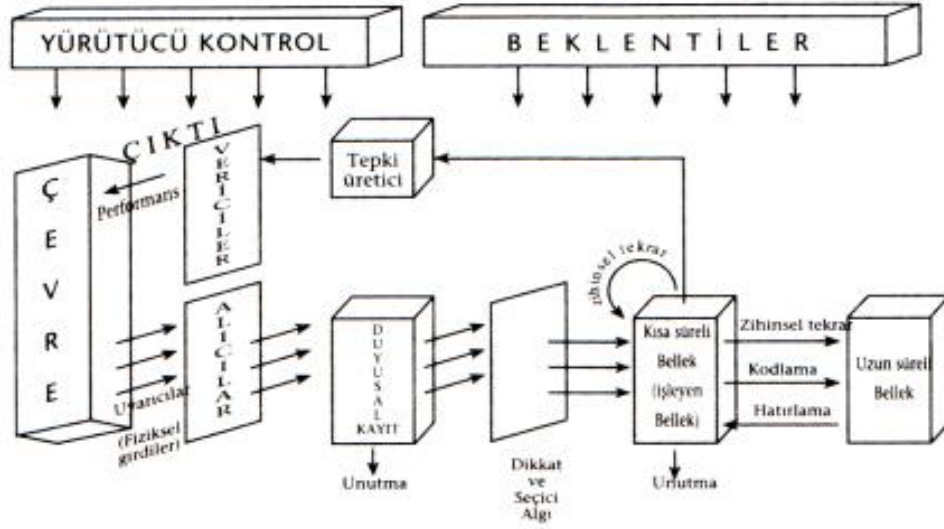
Türkçede “bir şeyi anlamış veya öğrenmiş bulunmak, bir iş yapmaya alışmış olmak” anlamına gelen “bilmek” eylemi, bir ruhbilim terimi olarak “herhangi bir şeyi, başka şeylerden ayırmaya yarayacak biçimde öğrenmiş olmak” demektir (Cemiloğlu ve Ogur, 2016, s.47). Aynı eylemden üretilen “bilinç” sözcüğü farkında olarak deneyimlediklerimizi kapsar. Searle (2005) bilimsel olarak bir bilinç tanımı yapmanın zor olduğunu söyler ve bilinci, “komaya girinceye, ölünceye veya bir şekilde bilinçsiz bir duruma girinceye dek süren, kişinin sabahleyin rüyasız uykudan uyandığında başlayan ve gece uyuyuncaya kadar gün boyu devam eden öznel duyarlılık durumu” olarak ifade eder. Bilincin tanımını yapmak insan duygu, düşünce ve davranışlarını inceleyen psikoloji bilimi için de önem arz etmektedir. Çünkü bireylerin karar sürecinde özgür iradenin mi yoksa kontrol dışındaki farklı etkenlerin mi etkili olduğu konusuna açıklık getirecektir. Bilinç, Cevizci (1999, s.145) tarafından insanda farkındalığın, duygunun, algının ve bilginin merkezi olarak kabul edilen

yeti biçiminde tanımlanırken; Cemiloğlu ve Ogur (2016) kavramın 'zihin' sözcüğüne işaret ettiğini ve ruhsal etkinliğin ya da ruhsal durumların tümü olduğunu belirtir. Bilinç, bireyin farkında olarak deneyimlediği bütün yaşantılarını kapsayan zihinsel bir kavramdır. "Farkında olmak" durumu beraberinde düşünsel süreçleri de gerektirir. Örneğin, değerlendirme becerilerinin Türkçe eğitimi açısından ele alındığı bu çalışmayı okuduğunuzun farkındasınız. Hatta bu çalışmayı anlayabilmek için üst düzey bilişsel becerilerinizi de işe koşuyorsunuz.

Yine "bilmek" eyleminden türetilen biliş ise psikolojide "bir nesne veya olayın varlığına ilişkin bilgili ve bilinçli duruma gelme" anlamında kullanılır (Cemiloğlu ve Ogur, 2016, s.47). Latince'de kavramsallaştırmak, bilmek ve tanımak anlamları 'cognoscere'; İngilizce'de 'cognition' sözcüğüyle karşılanır. Fidan'a (1986) göre biliş "insan zekâsı ve zihninin çevresindeki olayları ve dünyayı anlamaya yönelik olarak yaptığı zihinsel işlemlerin tamamı"dır. Akpunar (2011) ise bilişi "bir şeye vakıf olma, öğrenmiş olma, anlamış olma, kendi kendine öğrenme, söz konusu bilgiyi işleme ve bu işlemleri gerçekleştirme süreci" şeklinde tanımlamıştır. Biliş, öğrenme süreci boyunca zihinde gerçekleşen birtakım işlemleri kapsayan çerçeve bir kavramdır. Bilginin dışarıdan alınışından davranış değişimi olarak ortaya çıkışına kadar olan dönüştürülme biçimlerine "öğrenme süreçleri" denilir (Gagné ve Driscoll, s.13 aktaran Senemoğlu, 2018). Öğrenme ya da bilgiyi işleme sürecinde, öğrenenin merkezi sinir sisteminde var olduğu kabul edilen belirli yapılar bulunur. Bu yapıların sinirsel bir ağ olduğu ve bilgiyi dönüştüren süreçlerin de elektrokimyasal bir değişim olduğu sanılmaktadır. Bilgiyi işleme modeli *bilgi depoları* ve *bilişsel süreçler* olmak üzere iki başlık altında ulamlanmaktadır. Bilgi depoları duyuşsal, kısa süreli ve uzun süreli olmak üzere üç bellek türünü içerir. Bilişsel süreçler ise bilginin alınmasını ve bir bilgi deposundan diğerine aktarılmasını sağlayan içsel, bilişsel etkinlikler bütünüdür (Senemoğlu, 2018, s.270-271).

Şekil 1

Bilgiyi İşleme Modeli (Senemoğlu, 2018. s.271)



Bilgi Depoları (Bellek) ve Bilişsel Süreçler

Bellek

“Beynin en önemli işlevlerinden birisi de, insanın çevresinde olanları öğrenmesi ve edindiği bilgileri daha sonra kullanmak üzere depolamasıdır. Çevreden gelen uyarıların değerlendirilmesi ve uygun davranışların geliştirilmesi öğrenme yoluyla olurken, öğrenilen bilginin saklanması bellek sağlar” (Bingöl, 1997, s.103). Bellek üç temel zihinsel yapıdan oluşur: Duyusal kayıt, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek.

Duyusal Kayıt

Birey günlük yaşamda çevreden gelen birçok uyarıcıya maruz kalmaktadır. Bilgiyi işleme süreci, bu uyarıcıların alınmasıyla başlar. Öğrenen, alıcıları yani duyu organları aracılığıyla uyarıcıları alır ve duyusal kayıt yoluyla sinir sistemine aktarır. Gelen uyarıcıların duyu organları tarafından ilk algılanmasından duyusal kayıt sorumludur. Kendisinden sonraki bilişsel süreçler için de önem arz eden duyusal kayıta bilginin kalış süresi çok sınırlıdır. Buna rağmen duyusal kayıtın kapasitesi sınırsızdır ve uyarıcılar hangi duyuya algılandıysa o duyuya ait bir depo bulunmaktadır (Senemoğlu, 2018, s.273).

Kısa Süreli Bellek / İşleyen Bellek

Duyusal kayıta gelen uyarıcılar arasından dikkat ve algı ile seçilen bilgi, kısa süreli belleğe gelir. Söz konusu bellek, sınırlı bilgiyi kısa süreli de olsa depoladığı için “*kısa süreli bellek*”; zihinsel işlemleri içerdiği için de “*işleyen bellek*” olarak adlandırılmaktadır. Yetişkin bireyin kısa süreli belleği beş ile dokuz birim arasında değişebilen bilgi miktarını depolayabilmekte ve bu bilgi miktarını en fazla 20 saniye tutabilmektedir. Bu belleğin sınırlılıklarından biri olan kapasite azlığı bilginin gruplanmasıyla en üst düzeye çıkarılabilir. Gruplama yönteminde birimin içeriği genişletilip birim sayısı azaltılır ve böylece daha fazla bilgi miktarı depolanabilir. Belleğin diğer sınırlılıklarından biri olan süre kapasitesi ise zihinsel tekrar yoluyla aşılabilir (Senemoğlu, 2018, s.275). Kısa süreli bellekte bilginin üç aşamaya uğrama ihtimali vardır: Unutulma, tekrar edilerek kısa süreli bellekte tutulma ve kodlama ya da önceki bilgilerle birleştirilerek uzun süreli belleğe aktarılma.

Uzun Süreli Bellek

Tekrarı yapılmış, iyi özümsemiş bilgilerin kalıcı olarak uzun süre depolandığı yerdir (Onan, 2012). Tüm yaşantılarımızın ve edindiğimiz bilgilerin toplamıdır. Kısa süreli bellekten farklı bir yapıya sahiptir. Kısa süreli bellekte, uyarıcılar sinir sistemini uyardığı ve zihinsel tekrar yapıldığı sürece bilgi var olabilmektedir. Bilgi, uzun süreli belleğe geçirilmediğinde beyinde herhangi bir değişim meydana gelmemektedir. Kısa süreli bellek beyin elektrokimyasal etkinliğine dayalıyken; uzun süreli bellek beyin hücre yapılarında yapısal değişime yol açar. Değişim, bilgi aktarımının başlamasıyla ortaya çıkar ve bir dizi reaksiyon sonucu öğrenme gerçekleşir. Uyarıcı ve zihinsel tekrar sıklığına bağlı olarak kalıcı değişiklikler oluşur veya ortadan kalkar. Senemoğlu (2018) sınırsız kapasiteye sahip olan uzun süreli belleğin anısal, anlamsal ve işlemsel olmak üzere üç bölmesi olduğunu ifade eder:

Anısal Bellek (Epizodik Bellek): Bireyin hayatı boyunca başından geçen tüm yaşantılarının depolandığı bölmedir. Otobiyografik bellek olarak da anılan bu bölmedeki bilgiler, ne zaman ve nerede oluşturulduklarına yönelik organize edilirler. Okula başlanılan yıl, yakın birinin

doğum günü tarihi gibi bilgiler bu bölmenin kapsam alanına girer. Anısal bellekte alışılmalı ve sürekli tekrarlanan olayların hatırlanması zordur. Bunun nedeni güncel yeni olayların meydana gelmesidir. Güncel olaylar, öncekilere kıyasla daha kolay hatırlanır. Ancak özel ve sıradan olmayan olaylar rahatlıkla hatırlanabilir.

Anlamsal Bellek (Semantik Bellek): Bu bölmede konu alanlarının kavramları, olguları, genellemeleri, kuralları hem sözel hem de görsel olarak kodlanmış ve birbirine bağlanmış olan ağlarda depolanır. Çoğunlukla okulda öğrendiklerimizi kapsayan anlamsal bellek, önerme ağları ve şemalardan oluşan yapılar aracılığıyla bilgiyi depolar.

İşlemsel Bellek (Prosedürel Bellek): Bir şeyin veya işlemin nasıl yapılacağı ile ilgili bilgilerin depolandığı bellektir. Örneğin; nasıl bisiklet kullanılacağı, nasıl seramik yapılacağı, nasıl yüzüleceği gibi bilgiler burada depolanır. İşlemsel belleğin oluşumu zaman alır fakat söz konusu işlem bir kere meydana geldiğinde güçlü bir kalıcılığa sahiptir. Bu kalıcılığın sürmesi ve işlemin otomatikleşmesi için sık tekrar ve alıştırmalar yapılmalıdır.

Bilişsel Süreçler

Bilgiyi işleme modelinin ikinci temel ögesi olan bilişsel süreçler, bilginin alınmasını ve bir bilgi deposundan diğerine aktarılmasını sağlayan bilişsel etkinlikleri kapsayan içsel, bilişsel etkinlikler bütünüdür (Senemoğlu, 2018). Bu başlık altında incelenen bilişsel süreçler, bilginin duyuşsal kayıttan kısa süreli belleğe geçişinde etkili olan dikkat ve algı; kısa süreli bellekte depolama için sürekli tekrar ve gruplama; uzun süreli belleğe aktarmak için kodlama (anlamlandırma) ve geriye getirmedir.

Dikkat

Odaklanmak, konsantre olmak gibi karşılıkları olan dikkat, kontrol ve bilinç halinin bireyin bireysel kapasitesine bağlı olarak algıyı uyarıcılar aracılığıyla bir noktada odaklaması durumu olarak tanımlanabilir (Tekercioğlu, 2019). Zihinsel odağın içsel veya dışsal olaylara yoğun bir şekilde yönlendirilmesi olarak adlandırılan dikkat, öğrenmenin temel aşamalarındandır. Seçici, bölünmüş ve sürekli olmak üzere dikkat üç ulamda ele

alınmıştır (Posner, 1990). Seçici dikkat; dikkatin belirli bir sese, çevreye veya nesneye odaklanarak yönlendirilmesidir. Seçici dikkatin aksine bölünmüş dikkat, birden fazla veri kaynağına dikkatin paylaşılması durumudur. Bireylerin bilinçli katılımı ile gerçekleştirdiği bir eylem olduğu düşünülen sürekli dikkat, içsel ve dışsal uyarılara rağmen dikkatin uzun süreli olarak bir noktaya odaklanmasıdır (Mursalova, 2022). Öğrenmenin gerçekleşmesi için bireyin biyolojik olarak belli bir uyarana dikkat etmesi ve öğrenmenin artırılması için de dikkatin artırılması gerekir (Strickland, 2003). Bireylerde dikkat kapasitesinin sınırlı olduğu ve duyuşsal kayıttaki bilgilerin çok az bir bölümünün kısa süreli belleğe aktarılabilirdiği göz önüne alındığında öğrenme ortamının dikkati dağıtmayacak şekilde yapılandırılması önemlidir (Keleş ve Çepni, 2006).

Algı

Algı, duyuşsal organlarımız aracılığıyla bize ulaşan uyarılarla çevremizi anlamamızı sağlayan bilişsel süreç; insanların çevresindeki yer alan uyarılara anlam verme sürecidir (Arkonaç, 1998, s.65). Duyusal veriler görme, tatma, koklama, duyma gibi çeşitli duyu organlarından elde edilebilir. Birbirinden bağımsız elde edilen bu veriler bir araya getirilip yorumlanarak bir anlama kavuşturulur (Eren, 2010, s.69). Algı, beyne gönderilen bilgiyi seçip, düzenleyip, yorumlamayı gereken aktif bir süreçtir. Sürecin ilk adımı olan seçim aşamasında, maruz kalınan bilgi miktarı kapasiteyi aştığı için belirli bir süzgeçten geçirilir. Süzgecin üzerinde kalan bilgiler dikkat, deneyim, gereksinim ve tercih bakımından seçilenlerdir. Organizasyon aşamasında anlamlandırma süreci için uyarıcılar gruplar halinde yapılandırılır. Uyarıcıların düzenlenmesi rastgele değildir, belirli ölçütler doğrultusunda gerçekleşir. Algı sürecinin son aşaması olan yorumlamada ise düzenlenen uyarıcılara anlam kazandırılır (Cognifit Research, 2023). İnsanın genetik yapısı ve yaşantıları algı sürecini etkiler çünkü algı bireyin doğuştan getirdiği yeteneklerle sonradan kazandığı becerilerin birleşimidir (Arkonaç, 1998). Bu nedenle bireylere öğrenmelerini destekleyecek nitelikli yaşantı örnekleri sunmak önemlidir.

Sürekli Tekrar

Kısa süreli bellekte bilginin en fazla 20 saniye saklandığı daha önce belirtilmişti. Bilginin saklanma süresinin uzatılması için zihinsel ya da sesli olarak sürekli tekrar edilmesi gerekmektedir. Tekrar edilmeyen bilgi kısa süreli bellekten kaybolduğu gibi kodlanıp uzun süreli belleğe gönderilmeyen bilgiler de kullanıldıktan sonra kısa süreli bellekten atılır (Senemoğlu, 2018, s.297). Örneğin; eve gelen eşinizi telefonda iki ekmek, bir kilo yoğurt, üç şişe süt ve peynir alması için markete yönlendirdiğinizde eşiniz bu listeyi zihinsel ya da sesli olarak tekrar edecektir. Listedekileri aldıktan sonra tekrar hatırlamasına gereksinim duymayacağı için bilgileri uzun süreli belleğe aktarmaz ve kısa süreli bellekten silinir.

Gruplama

Kısa süreli bellek beş ile dokuz birim arasında değişebilen bilgi miktarını depolayabilmektedir. Bilginin saklanma süresini uzatmak sürekli tekrar yoluyla olanaklı olduğu gibi, depolanacak bilginin miktarını artırmak da gruplamayla olanaklıdır. Gruplama yönteminde birimin içeriği genişletilip sayısı azaltılır. Örneğin; 11 birimlik kimlik numarası 2-5-4-6-5-8-9-7-3-1-2 gruplanarak "254-658-973-12" biçiminde dört birime indirgenebilir veya "25-465-89-73-12" biçiminde beş birime de indirgenebilir. Böylelikle diğer bilgiler için kısa süreli belleğin deposunda yer açılmış olur.

Kodlama

Kısa süreli bellekteki bilginin uzun süreli bellekte var olan önceki bilgilerle ilişkilendirilerek uzun süreli belleğe aktarılma süreci kodlamadır. Bu süreçte yeni bilginin geçmişteki bilgiyle bağlanma, bütünleştirilme, eklenme ve örgütlenme biçimi bilgiyi işleme açısından önem arz eder. Yani zihnin bilgiye ulaşmasına aracı olan yolların oluşturulma ihtimali artırıldıkça bilginin kalıcılığı ve geri çağrılabilmesi daha olanaklı hale gelir. Senemoğlu (2018, s.302) kodlama sürecinde kullanılabilecek etkili dört yöntemi şu şekilde sıralar: Etkinlik, örgütlenme, eklemleme (genişletme) ve bellek destekleyici ipuçları kullanma.

Geriyeye Getirme

Kodlanmış ve depolanmış bilginin gerektiğinde geri çağırılması durumu olarak nitelendirilebilen geriyeye getirmede kodlama sürecinde kullanılan yöntemler önem arz eder. Şöyle ki bilgi ne kadar çeşitli yöntemle kodlanırsa o kadar anımsanması kolay olur (Çevik, 2019). Bireylerin öğrendikleri bilgileri geriyeye getirmesinde kodlamanın etkili olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Korkmaz ve Mahiroğlu, 2007; Dağıstan, 2015).

Bilişin Taksonomisi

Eğitim programları hedef, içerik, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme ögelerinden oluşmaktadır (Sönmez, 2005). Hedefler, sistemin diğer ögeleri üzerinde de belirleyici rol oynamaktadır. Hedeflerin doğru ve planlı yapılandırılması içeriğin, öğrenme-öğretme sürecinin ve ölçme-değerlendirmenin de sistematik işlemlerini sağlar (Öntaş, 2012). Hedeflerin belirlenmesi, hedefe ulaşmak için gerekli aşamaların oluşturulması ve ulaşılan düzeyin yoklanmasında taksonomiler oluşturulmuştur. Özel bir sınıflama yaklaşımı olan taksonomilerde eğitimle kazandırılmak istenen insan niteliklerinin ortak özellikleri eğitimciler tarafından seçilmiştir (Ornstein ve Hunkins, 2004; Doğanay ve Sarı, 2007). Söz konusu sınıflandırmalarda kazandırılmak istenilenler “basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, birbirinin önkoşulu olacak şekilde aşamalı” bir şekilde sıralanır (Sönmez, 2005). Taksonomiler bilişsel, duyuşsal, devinişsel vb. gibi alanlarda hazırlanmıştır. Zihinsel etkinliklerin yoğun olduğu bilişsel alanla ilgili birçok araştırmacı sınıflandırmalar üretmiştir. Bilişsel süreçlere yönelik yapılandırılan bu sınıflandırmaların adları, ölçütleri, süreç boyutları farklı olsa da sahip oldukları ortak nokta; düşünce düzeyi karmaşık hale geldikçe öğrencilerin, giderek artan miktarda bilgiyle haşır neşir olmaları ve bu bilgiler arasında daha karmaşık ilişkiler kurmaları gerektiğidir (Brookhart, 2021). Aşağıda değerlendirme basamağını içeren bilişsel sınıflandırmalardan örnekler verilmiş ve değerlendirme boyutunun bilişsel süreçleri ele alınmıştır.

Bilişsel alanın ilk sınıflandırması, en iyi bilinen ve en fazla kullanılan Bloom ve arkadaşları tarafından hazırlanan Taxonomy of Educational Objectives: Book 1, Cognitive

Domain (Bloom vd., 1956)'dir. Bu sınıflandırmada ulamlar basitten karmaşığa ve somuttan soyuta doğru düzenlenmiştir. Hiyerarşik bir yapıya sahip olduğu için her basamak bir öncekine dayalı ve bir sonrakine hazırlayıcıdır.

Tablo 1

Bloom'un Aşamalı Sınıflandırmasında Bilişsel Süreç Boyutu (Bloom vd., 1956)

Bilgi (Knowledge)
Kavrama (Comprehension)
Uygulama (Application)
Analiz (Analysis)
Sentez (Synthesis)
Değerlendirme (Evaluate)

Bu sınıflandırma içerisinde yer alan bilişsel değerlendirme basamağı, çeşitli amaçlar için kullanılacak ders araçlarının ve yöntemlerin değeri hakkında bir yargıda bulunmayı ifade eder. Değerlendirme düzeyindeki etkinlikler, genellikle öğrencilerden bir şeyin değeri hakkında bir iddiada bulunmalarını ve nedenini açıklamalarını ister. (Brookhart, 2021).

Sınıflandırmada, alt düzey bilişsel işlemler bilgi, kavrama, uygulama; üst düzey bilişsel işlemler ise analiz, sentez ve değerlendirme basamakları olarak belirlenmiştir. 1990'lara gelindiğinde dünyadaki bilimsel gelişmeler, yeni araştırma sonuçları, öğrenen profilinin değişmesi, eğitim alanındaki değişimler gibi nedenler eğitimdeki gereksinimlerin ve hedeflerin de değişmesine neden olmuştur. Tüm bu değişim ve gelişmeler, 1950'lerin eğitim gerçeklerine ve hedeflerine yönelik hazırlanmış Bloom Taksonomisi'nin yetersiz kalmasına yol açmıştır. Bu yetersizlik, gelişim ve öğrenme psikolojisi, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme değerlendirme ile ilgili çağdaş bilgilerin ışığında taksonominin yeniden yapılandırılmasını beraberinde getirmiştir (Anderson ve Krathwohl, 2001). Böylece Bloom'un Yenilenmiş Aşamalı Sınıflandırması, üç basamağın yeniden adlandırılması, iki basamağın yerlerinin değiştirilmesi ve ad biçiminden eylem biçimine dönüştürülmesiyle yeniden düzenlenmiştir. (Çetinkaya, 2022).

Tablo 2

Bloom'un Yenilenmiş Aşamalı Sınıflandırmasında Bilişsel Süreç Boyutu (Anderson ve Krathwohl, 2001).

Hatırlama (Remember)
Anlama (Understand)
Uygulama (Apply)
Analiz (Analyze)
Değerlendirme (Evaluate)
Yaratma (Create)

Yenilenmiş sınıflandırmada yer alan bilişsel değerlendirme basamağı ise bir ölçüte dayalı olarak verilen bir amaç çerçevesinde bir malzeme veya yöntemin değeri hakkında yargıda bulunmak anlamına gelir.

15 yaş grubundaki öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanma düzeylerini ölçmek amacıyla Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından üç yılda bir yapılan PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı), matematik, fen ve okuma becerileri okuryazarlığı olmak üzere üç alanda düzenlenmektedir (MEB, 2019b). PISA 2018 okuma becerileri değerlendirme çerçevesinde tanımlanan bilişsel süreçler aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 3

PISA 2018 Okuma Becerileri Değerlendirme Çerçevesinde Tanımlanan Bilişsel Süreçler

AKICI OKUMA	Bilgiye ulaşma
	▪ Metindeki bilgileri tarama ve bulma
	▪ İlgili metinleri arama ve seçme
	Anlama
	▪ Gerçek anlamı ifade etme
	▪ Çıkarımları birleştirme ve çıkarımlar oluşturmak
	Değerlendirme ve derinlemesine düşünme
	▪ Niteliği ve güvenilirliği değerlendirme
	▪ Metnin içeriği ve biçimi üzerine düşünme

-
- Uyuşmazlıkları belirleme ve uyuşmazlıkların üstesinden gelme
-

PISA 2018 okuma becerilerini değerlendirme kapsamında tanımlanan en üst düzeydeki bilişsel süreç “değerlendirme ve derinlemesine düşünme”dir. Bu süreç içerisinde üç alt sürece ayrılmıştır (OECD, 2019):

- Niteliği ve güvenilirliği değerlendirme sürecinde okuyucuların metnin kim tarafından, hangi niyetle yazıldığını ve içeriğin ne kadar doğru olduğunu belirleyebilmeleri gerekmektedir.
- Metnin içeriği ve biçimi üzerine düşünme sürecinde okuyucuların, içerik ve biçimin yazarın bakış açısıyla olan tutarlılığını değerlendirebilmeleri için bilgi ve deneyimlerinden yararlanarak farklı bakış açılarını karşılaştırabilmeleri gerekebilir.
- Uyuşmazlıkları belirleme ve uyuşmazlıkların üstesinden gelme sürecinde okuyucular metinleri ve metinlerdeki bilgileri karşılaştırabilmeli ve bu karşıtıkları gidermek için yapılması gerekenlere karar verebilmelidir (OECD, 2019).

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin farklı metin türlerine göre okuduğunu anlama becerilerini ölçmeyi hedefleyen Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Araştırması (PIRLS), Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (IEA) tarafından üye ve diğer katılımcı ülkelerde beş yıllık dönemler halinde uygulanmaktadır (2001 PIRLS Ulusal Raporu). PIRLS 2001’de yer alan kavrama süreçleri aşağıda verilmiştir:

Tablo 4

PIRLS Kavrama Süreçleri (PIRLS, 2001)

Açık Bir Şekilde İfade Edilmiş Bilgi Ve Fikirlerin Üzerinde Durma ve Çıkarımlar Yapma	Doğrudan Çıkarımlar Yapma	Fikir ve Bilgileri Birleştirme ve Yorumlama	Metnin Öğelerini, İçeriğini ve Dilini İnceleme ve Değerlendirme
Okumanın amacına ilişkin olan bilginin tanımlanması	Neden sonuç ilişkisinin çıkarılması	Bir metinden genel bir mesaj ya da tema çıkarılması	Anlatılan olayların gerçekte olma olasılığının değerlendirilmesi
Belirli fikirlerin aranması	Bir dizi tartışma sonucunda ana fikrin ne olduğunun ortaya	Karakterlerin eylemlerine bir alternatif bulunması	Yazarın nasıl sürpriz bir son hazırladığının tanımlanması

Kelime ya da kelime gruplarının anlamlarının bulunması	çıkarılması Bir zamirle ifade edilmiş ismin bulunması	Metinde yer alan bilginin karşılaştırılması ve kıyaslanması	Metindeki bilginin açıklığının ve doğruluğunun yargılanması
Hikayenin yeri ve zamanının vs. belirlenmesi	Metinde yapılan genellemelerin belirlenmesi	Hikâyede egemen olan düşüncenin tanımlanması	Ana fikir etrafında yazarın bakış açısının ne olduğunun belirlenmesi
Ana fikrin bulunması (açıkça ifade edilmiş ise)	İki karakter arasındaki ilişkinin tanımlanması	Metinde yer alan bilgilerin günlük yaşamda uygulanabilirliğinin yorumlanması	Seçilen sıfatların anlamı nasıl etkilediğinin tanımlanması

PIRLS'in kavrama süreçleri arasında da değerlendirme başlığına yer verilmiştir. Bu başlık altında öğrenciden sunulan metinle ilgili daha üst düzey sorulara yanıt vermesi beklenmektedir. Sorular ve etkinlikler metnin öğelerini hatırlamak, çıkarım yapmak, bir örneğe uygun örnek vermek gibi çalışmalardan ziyade metnin dışına çıkarak, gerçek yaşamla da bütünleştirerek yargıya varma çalışmalarıdır.

Hannah ve Michaelis'in (1977) sınıflaması bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere üç alanı içerir. Bilişsel alana yönelik hazırladıkları sınıflandırma Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5

Hannah ve Michaelis Bilişsel Alan Sınıflandırması (Hannah ve Michaelis, 1977)

Veri Toplama
Açıklama
Karşılaştırma
Sınıflama
Genelleme
Çıkarımda Bulunma
Yordama
Uygulama
Analiz
Hipotez Kurma
Sentez

Değerlendirme

Hannah ve Michaelis'in sınıflandırdığı bilişsel süreçler alanı Bloom'la benzerlik göstermektedir. Bloom'daki bilgi basamağı bu sınıflamada veri toplama olarak ifade edilmiş; kavrama basamağı ise kavrama eylemini içeren eylemler (açıklama, karşılaştırma, sınıflama, genelleme, çıkarımda bulunma ve yordama) eklenmiştir. Uygulama, analiz, sentez basamakları aynı kalırken araya hipotez kurma basamağı dahil olmuştur. Değerlendirme ise en üst basamak olarak zihinsel süreçlerin son aşamasında yer almıştır (Yüksel, 2007).

2016 yılında Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) çalışmasının ilk uygulaması yapılmıştır. Öğrencilerin okulda öğrendiklerini günlük yaşamda ne ölçüde kullanabildiklerinin ve bilişsel becerilere sahip olma durumlarının belirlenmesini bunun sonucunda da ulusal düzeyde bir izleme ve değerlendirme sisteminin kurulmasını planlayan ABİDE'de bilişsel süreçler düzeylere ayrılmıştır:

Tablo 6

ABİDE Bilişsel Düzeyler ve Okuma Yeterlilikleri

1.Düzye (Hatırlama-Tanım ve Seçme)	2.Düzye (Anlama ve Çıkarım)	3.Düzye (Anlama, çıkarım, yorumlama, metin dışı ilişkilendirme)	4.Düzye (Değerlendirme ve Yansıtma)
Okuduklarında açıkça verilen bilgileri bulma, hatırlama gerektiren sorulara cevap verebilir.	Okuduklarından hareketle metindeki bilgileri kullanarak çıkarımlar yapabilir.	Okuduklarından metin dışı anlam kurabilir.	Okuduğu metni dil, içerik ve yapı açısından eleştirebilir, değerlendirebilir.

Türkçe, Fen, Sosyal Bilgiler ve Matematik alanlarında uygulanan ABİDE projesinde, Türkçe eğitimi kapsamında değerlendirme şu şekilde tanımlanmıştır: "Okuyucu yazarın amacı, bakış açısı, sanatkârlığı ve etkililiği veya metnin boyutları (metin yapısı, düşüncelerin organizasyonları, cümle yapıları, kelime seçimi vb.) hakkında değerlendirmede bulunur. Değerlendirmeler kişisel tepkilere, düşüncelere veya eleştirel analizlere bağlı olabilir. Okuyucu başka metinlerle ilişki kurabilir veya birden fazla metinden alınmış bilgileri sentezleyebilir. Değerlendirmeler metnin yeni bir sunumunun oluşturulmasını veya belli bir

amaç doğrultusunda bilgilerin dönüştürülmesini veya ilişkilendirilmesini gerektirebilir.” (ABİDE, 2017).

Ele alınan bilişsel sınıflandırmaların hepsinde değerlendirme basamağının varlığı dikkat çekmektedir. Değerlendirme becerisi bilişsel alana ait üst düzey becerilerdendir. Bir sonraki başlıkta değerlendirme basamağı ayrıntılı şekilde ele alınacaktır.

Bilişsel Değerlendirme Basamağı

Değerlendirme kavramı alanyazında çoğunlukla, ölçme ve değerlendirme kapsamında öğreticinin öğrenciye yönelik ölçme sonuçlarını bir ölçütle karşılaştırarak, ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varması olarak ele alınmaktadır. Bu çalışmada işaret edilen değerlendirme kavramı ise bireyin birtakım bilişsel aşamaları başarıyla tamamladıktan sonra kendisinin belirlediği iç ve dış ölçütler doğrultusunda yargıya varması durumudur. Alanyazındaki çalışmaların çoğunlukla ölçme değerlendirmeye yönelik bakış açısına sahip olması ve bilişsel bir kavram olarak değerlendirmenin kuramsal zemininin oluşturulmaması *değerlendirmenin* bilişsel boyutuyla ele alınmasını engellemiştir. Bilişsel bir beceri veya boyut olarak değerlendirme kavramı sınıflandırmalarda ağırlıklı olarak yer almaktadır. Söz konusu sınıflandırmalarda kavramın yer aldığı basamakların neredeyse hepsi üst düzeyde bulunmaktadır. Yani değerlendirme basamağının başarıyla sonuçlanabilmesi için öncesindeki bilişsel işlemlerin iyi hazırlanması gereklidir. Bu da beraberinde iyi yapılandırılmış bir ders sürecini getirir.

Türkçe dersinde öğrenciye kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve değerler metinler üzerinden aktarılır. Mevcut programa göre her sınıf düzeyinde 8 tema ve her temada 4 metin kullanılır. Kullanılan metinlerin 3'ü okuma 1'i dinleme/izleme metnidir. Her temada 1 adet de serbest okuma metni yer alır. Toplamda 40 metin Türkçe ders kitabında bulunmalıdır. Ders kitaplarında yer alan etkinlikler metinlerden yönelimle ve öğretim programı temelli oluşturulmaktadır. Türkçe ders kitaplarındaki metin işleme sürecinin tekdüze ve kalıplaşmış etkinliklerden oluştuğunu söylemek mümkündür. Neredeyse her sınıf düzeyinde verilen bir metnin ardından sırasıyla şu etkinlikler

gelmektedir: anlamı bilinmeyen sözcüğü tahmin etmek, metinden yönelimle soru yanıtlamak, ilgili konuda konuşma veya yazma etkinliği, dilbilgisi etkinliği, ana fikir, konu ve özet yazma etkinliği vb. gibi. Her sınıf düzeyinde ve her metinde sürekli üstüne koymadan tekrarlayan bu etkinlikler öğrencinin bilişsel gelişimine katkı sağlamadığı gibi dersi de verimsiz kılar.

Türkçe ders kitabında değerlendirme düzeyindeki öğrenme çıktılarını tanımlayan bazı eylemler Tablo 7’de verilmiştir:

Tablo 7

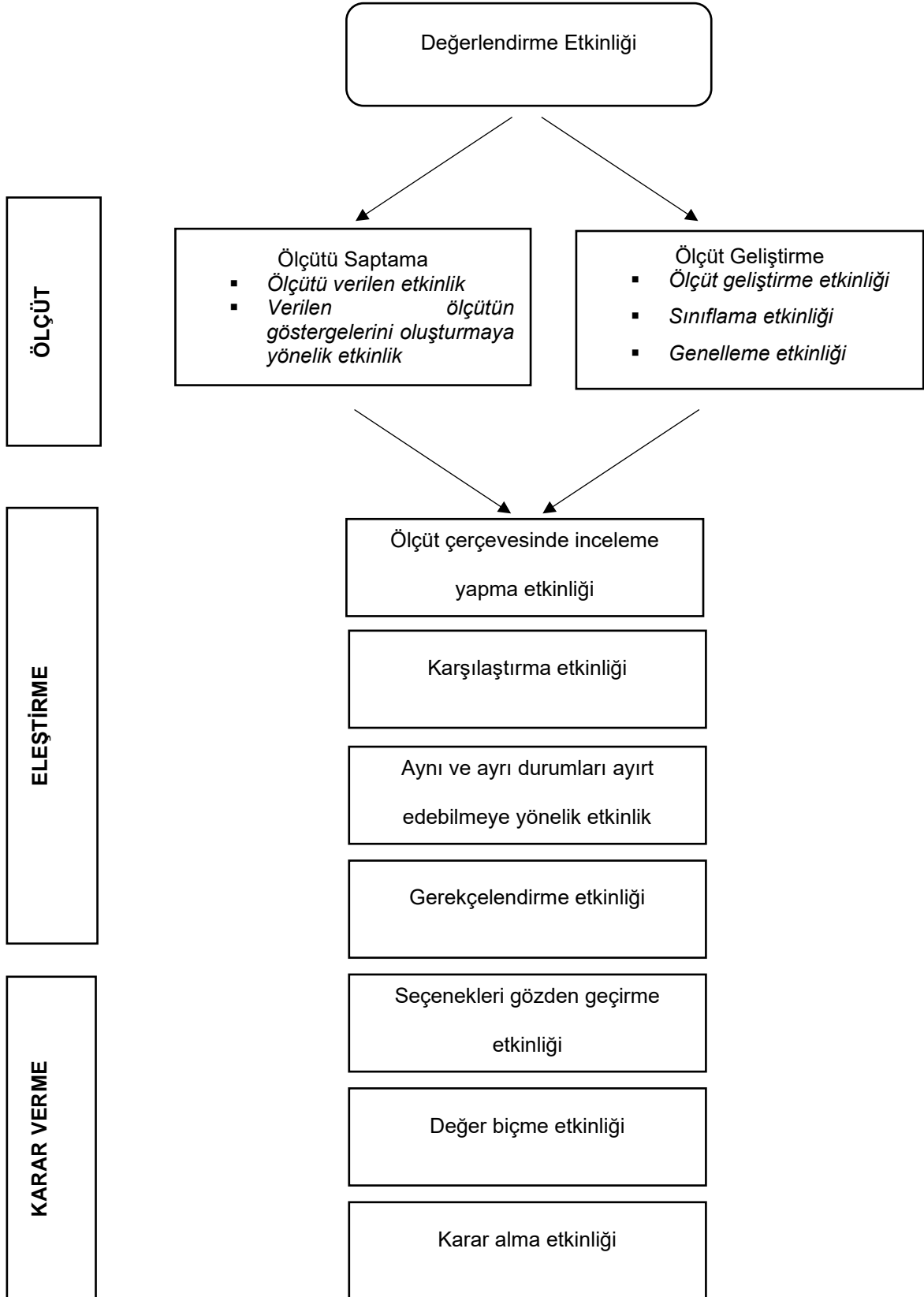
Değerlendirme Düzeyindeki Öğrenme Çıktılarını Tanımlayan Eylemler (Landmarkoutreach, 2022, aktaran Çetinkaya, 2022)

ayırarak	değer biçmek	değerlendirme	doğrulamak
eleştirmek	ele almak	düşünceyi savunmak	tartışmak
karar vermek	önermek	ölçüp tartmak	öncelik sırasına koymak
gerekçelendirmek	uygun görmek	yargılamak	savunmak

Türkçe ders kitabında değerlendirmeye yönelik hazırlanan etkinliklerin yönergelerinde ve soru köklerinde genellikle yukarıdaki eylemler yer almaktadır. Tek bir eylemle verilen yönergeden yönelimle öğrencinin belirtilen eylemi nasıl yapacağını bildiği varsayılmaktadır. Fakat bir şeyi değerlendirmek görüldüğü kadar basit bir işlem değildir. Metnin veya içeriğin, herhangi bir olgunun değerlendirilmesinin söz konusu olduğu durumlar için daha önceden planlanmış bir öğrenme izlencesi oluşturulması gerekmektedir. Değerlendirmenin gerçekleştirilebilmesi için bir dizi bilişsel işlemler işe koşulmalıdır ve bu işlemler belli bir örüntü oluşturmalıdır. Şekil 2’de değerlendirme etkinliğine ilişkin bir sürecin hangi bilişsel işlemlerden oluşması gerektiği verilmiştir:

Şekil 2

Değerlendirmeye Yönelik Bilişsel İşlemler



Değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemler dizisi ölçüt, eleştirme ve karar verme olmak üzere 3 süreç ve 12 bilişsel işlemde oluşmaktadır. Ölçüt süreci içerisinde “ölçütü saptama” ve “ölçüt geliştirme” olmak üzere iki başlık ve beş bilişsel işlem barındırmaktadır. Ölçütü saptama başlığı altında etkinlikte herhangi bir ölçüt olup olmadığı eğer ölçüt varsa verilen ölçütün göstergelerini oluşturmaya yönelik bir etkinlik olup olmadığı sorgulanmaktadır. Ölçüt geliştirme başlığında ise ölçüt geliştirerek değerlendirme yapılmasını gerektiren bir etkinlik olup olmadığı eğer varsa ölçüt geliştirmeye yönelik sınıflama etkinliği ve sınıflama etkinliğiyle bağlantılı genelleme etkinliği olup olmadığı kontrol edilmektedir. Eleştirme süreci içerisinde ölçüt çerçevesinde inceleme yapma, karşılaştırma, aynı ve ayrı durumları ayırt edebilme, gerekçelendirme bilişsel işlemleri yer almaktadır. Karar verme süreci ise seçenekleri gözden geçirme, değer biçme ve karar alma bilişsel işlemlerini içermektedir. Sıralanan bilişsel işlemler aşağıda ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

Değerlendirmeye Yönelik Bilişsel İşlemler

Bir yargıya varmak veya değer biçmek amacıyla başvuru alan ilke anlamına gelen ölçüt değerlendirmenin temel dayanağını oluşturur. Bu nedenle değerlendirmenin ilk adımı ölçüttür. Ölçüte yönelik etkinlikler iki biçimde karşımıza çıkabilir.

Ölçütü Saptama

Ölçütü verilen etkinlik

Bunlardan ilki verilen bir ölçütten yönelimle öğrencinin değerlendirme yapmasının istendiği etkinliklerdir. Örneğin; “Aile bireylerinizi iyimserlik ve kötümserlik açısından değerlendiriniz.” yönergesinde öğrencinin değerlendirme yaparken kullanması istenilen ölçüt verilmiştir. Öğrenciden iyimserlik ve kötümserlik kavramlarını ölçüt olarak değerlendirme yapması beklenir. Bu nedenle öğrencinin verilen ölçütü tanıması, ölçütü saptanması noktasında ilk aşamadır.

Verilen ölçütün göstergelerini oluşturmaya yönelik etkinlik

İkinci aşamada öğrenci, söz konusu ölçütün göstergelerini (alt ölçütlerini) oluşturarak bir değerlendirme yapmalıdır. Örneğin; İyimser ve kötümser olmanın belirleyici ölçütleri nelerdir? Hangi nitelikler iyimserliğe ilişkindir? soruları, alt ölçütlerin belirlenmesine yardımcı olacaktır.

Ölçüt Geliştirme

Ölçüt geliştirerek değerlendirmeye yönelik etkinlik

İkincisi ise değerlendirme için ölçütü öğrencinin geliştirmesi beklenen etkinliklerdir. Örneğin; “Aşağıdaki metni nasıl değerlendirirsiniz?” yönergesinde öğrencinin değerlendirme yaparken kullanacağı ölçütleri kendisinin belirlemesi gerekir. Ölçüt geliştirmek için gereksinim duyulan sınıflama ve genelleme aşamalarına aşağıda verilen metin üzerinden örnek verilmiştir.

“Deprem olduğu ilk gün evimiz yıkıldı, yatacak yerimiz yoktu. Birkaç gün sonra çadır getirdiler. İçine biraz eşya koyup yerleştik. İlk gün yardım ulaşamadığı için tek lokma yemek yiyemedik. İçecek suyumuz bile yoktu. İkinci gün akşama doğru ilk çorbamı içtim ve annemin getirdiği elmadan yedim. Sekiz gün boyunca duş alamadık. Özellikle sabun olmadığı için ellerimizi yıkayamamak bizi çok zorladı. Üç aylık kardeşime bebek bezi bulunca çok sevindik.”

Sınıflama etkinliği

Sınıflama becerisi birbiriyle ilişkili kavramları aynı ulam altında toplamayı gerektirir. Kavramların atfedilen bazı özellikler, kullanım alanları, renkleri, türleri veya benzeri özellikler yönünden düşünsel olarak sınıflandırılması eylemidir.

ev yatacak yer çadır yerleşmek

yemek su çorba elma

duş sabun bebek bezi yıkamak

Genelleme etkinliği

Genelleme, iki ya da daha fazla kavram arasındaki ilişkiyi açıklayan veya olay ya da olguların sergilediği duzenlilik ilişkisini ortaya koyan onermelerdir. Sınıflama becerisinde ortak yonler açısından bir araya getirilen kavramların arasındaki ilişki bizlere kavramların ait olduğu ulamı (kategoriye) verir.

BARINMA	GIDA	TEMİZLİK
ev yatacak yer çadır yerleşmek	yemek su çorba elma	duş sabun bebek bezi yıkamak

olt çerçevesinde inceleme yapma etkinliği

Eleştirme surecinin ilk aşaması belirlenen oltlerle ilgili unsur ve durumlar arasında inceleme yapılmasıdır.

Karşılaştırma etkinliği

Bu aşamada ilgili unsurlar ve durumlar belirlenen oltlerle karşılaştırılır.

Aynı ve ayrı durumları ayırt edebilmeye yonelik etkinlik

Karşılaştırma sonucu ortaya çıkan sonuçların aynılık ve ayrılık özelliklerine gore tanımlanabilmesidir.

Gerekçelendirme etkinliği

Gerekçe belirli bir kavramdan bilinçli bir biçimde anlam çıkarma, gerçeğe ulaşmak amacıyla mantık kurallarını işletme, mevcut ya da yeni bilgilerle uygulama, oluşum ve inançlarda değişikliğe gitme gucn ifade eden bir kavramdır. Eleştirme surecinin sonucunda “bundan dolayı”, “bu nedenle”, “boyle olduğu için” tumcelerinin kurulduğu aşamadır.

Seçenekleri gözden geçirme etkinliği

Gereelendirme aşamasından sonra ortaya çıkan tümceler seçenekleri oluşturur. Bu tümcelerin uygunluğunun gözden geçirildiği aşamadır.

Değer biçme etkinliği

Değerlendirilmesi söz konusu olan şeyi geçerli ilkeler, kurallar, normlar, standartlar, ölçütler bakımından nitelendirmektir. Değerlendirilen duruma yönelik yargıda bulunularak karar verilir.

Karar alma etkinliği

Verilen karar uygulanır ve sonuçları değerlendirilir. Değerlendirme süreci sonlanır.

Daha önce de belirtildiği gibi değerlendirme yalın bir işlem değildir. Tam tersine içerisinde birçok bilişsel yk barındıran bir beceridir. Etkinlikler, değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemler dikkate alınarak yapılandırılmalıdır. Değerlendirmenin temelini oluşturan etkinlikler planlı ve düzenli bir şekilde işe koşulduğunda değerlendirme becerisi öğrenciye kazandırılmış olur.

İlgili Araştırmalar

Kurnaz (2013), tema değerlendirme sorularının niteliği üzerine çalıştığı “Ortaokul Türkçe Dersi ğrenci alışma Kitaplarındaki Tema Değerlendirme Soruları zerine Bir Araştırma” adlı yüksek lisans tezinde tarama modelini kullanarak 2009-2010 eğitim-ğretim yılında okutulan 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi ğrenci çalışma kitaplarını incelemiştir. Verilerin doküman incelemesi yöntemiyle elde edildiği araştırmada tema değerlendirme sorularının öğrenme alanı; soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel alan basamaklarına göre dağılımı; yayınevlerinin inceleme ltleri yönünden farklılıkları incelenmiştir. Sonuca göre bütün tema değerlendirme soruları en fazla anlama; en az değerlendirme ve yaratma düzeyindedir.

Savaş (2014), “Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme Etkinliklerinin Güncelleştirilmiş Bloom Sınıflaması'na Göre st Düzey Bilişsel Beceriler Açısından

Değerlendirilmesi” başlıklı tezinde dinleme etkinliklerini incelemiştir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel alan basamaklarını ölçüt olarak üst düzey becerilerin gelişmesine olan katkısı değerlendirmiştir. Araştırmada 2012-2013 eğitim-öğretim yılında okutulan 5, 6, 7, ve 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki toplam 602 dinleme etkinliği ele alınmıştır. Araştırma sonucunda en çok anlama ve çözümlenme en az değerlendirme ve yaratma basamağına yönelik etkinliklerin olduğu bulgulanmıştır.

Bülbül (2019), “Soru Sorma Becerisi Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Soru Üretme Düzeyine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı tezinde, öğrencilere verilen soru sorma eğitiminin öğrencilerin okuma sürecine etkisi ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bilişsel alan basamaklarına göre değerlendirilmesi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğrencilere soru sorma becerisi üzerine verilen eğitimin çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamaklarındaki soruları arttırdığı saptanmıştır. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine sahip olabilmeleri için öğretmenlerin ve ders kitaplarının onları üst düzey düşünme gerektiren sorularla tanıştırmaları gerekir.

Karakaş Yıldırım (2020), “8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Yazma Etkinliklerinin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi” adlı çalışmasında Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin bilişsel alan basamaklarına göre 8. Sınıf Türkçe ders kitabındaki 65 yazma etkinliğini incelemiştir. İnceleme sonucunda yazma etkinliklerinin en çok yaratma basamağında; en az değerlendirme basamağında olduğunu bulgulanmıştır.

Bilişsel değerlendirme becerisinin yer aldığı çalışmaların hemen hemen tümünde değerlendirme, bilişsel alan sınıflandırmalarında bulunan bir basamak olarak ele alınmıştır. Söz konusu çalışmalarda değerlendirme diğer basamaklarla birlikte anılmış, müstakil bir beceri olarak kendi içerisinde ele alınmamıştır. Bu çalışmada değerlendirme becerisi temel bir beceri olarak konumlandırılarak öğretim süreci oluşturulmuştur. Oluşturulan öğretim sürecinin ders kitaplarında yer alan etkinliklere ne kadar yansıdığını bulgulanmayı amaçlayan bu çalışma alanyazındaki ilgili araştırmalardan farklıdır.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, inceleme nesnesi ve çalışma grubu, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve veri analizi süreci hakkında bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Türü

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması yöntemiyle yapılandırılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının belirli bir zaman içerisinde gerçek ve güncel bir veya birkaç sınırlanmış sistemi (veya durumu) çoklu veri toplama araçlarıyla (gözlemler, görsel-işitsel materyal, görüşmeler, raporlar) ayrıntılı olarak derinlemesine incelediği, durumu betimleyip durumla ilgili temaları açıkladığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell ve Poth, 2018). Araştırmada “nasıl” ve “niçin” sorularına odaklanılıp olaylar üzerinde araştırmacının çok az ya da hiç kontrolü olmadığına kullanılan durum çalışmasında sınırlı bir sistem derinlemesine betimlenir ve incelenir (Yin, 1984; Merriam 2013). Bu araştırmada ders kitaplarının değerlendirme becerisini geliştirme işlevleri açısından mevcut durumları bir kontrol listesi doğrultusunda incelenecektir. Türkçe dersi kapsamında program ve ders kitaplarının öğrencilerin değerlendirme becerisini geliştirmesine ilişkin öğretmenlerin görüş ve yeterlilikleri söz konusu olduğu için durum çalışması yöntemine başvurulmuştur.

Araştırmanın dört farklı türdeki durum çalışması arasından iç içe geçmiş tek durum çalışmasıyla gerçekleştirilmesi uygun görülmüştür. İç içe geçmiş tek durum çalışmasında birden fazla ve farklı analiz birimlerinin olduğu tek durumun incelenmesi esastır (Uçan, 2019). Bu araştırma deseninde araştırmacı alt birimlere yönelir. Bu araştırmada değerlendirme becerisi ele alınan tek durumu; ders kitapları, öğretim programı ve öğretmen görüşleri ise farklı analiz birimlerini oluşturmaktadır. Türkçe ders kitapları 5, 6, 7, ve 8. sınıf düzeylerine ayrılarak değerlendirme etkinliklerinin içerdikleri farklı bilişsel aşamalara göre tek tek incelenmiş ve ardından tüm sınıf düzeylerindeki etkinlikler değerlendirme sürecinin

bilişsel işlemleri açısından yorumlanmıştır. Ek olarak konuyla ilgili öğretmen görüş ve yeterlilikleri de ele alınmıştır.

İnceleme Nesneleri ve Çalışma Grubu

Çalışmanın inceleme nesnesi 2018 yılında Talim Terbiye Kurulunca öğretim materyali olarak kabul edilmiş, Millî Eğitim Yayınları'ndan çıkan 4 Türkçe ders kitabı olarak belirlenmiştir. Türkçe ders kitaplarında yer alan değerlendirme etkinlikleri incelenmiştir. Tema sonlarında yer alan “tema değerlendirme çalışmaları/soruları” incelemenin dışında tutulmuştur. Araştırma kapsamında incelenen Türkçe ders kitaplarının künye bilgilerini, sınıf düzeylerini, öğretim materyali olarak kabul edilmelerine ilişkin karar sayıları ve tarihlerini gösteren tablo aşağıdadır:

Tablo 8

Çalışmanın İnceleme Nesnesi

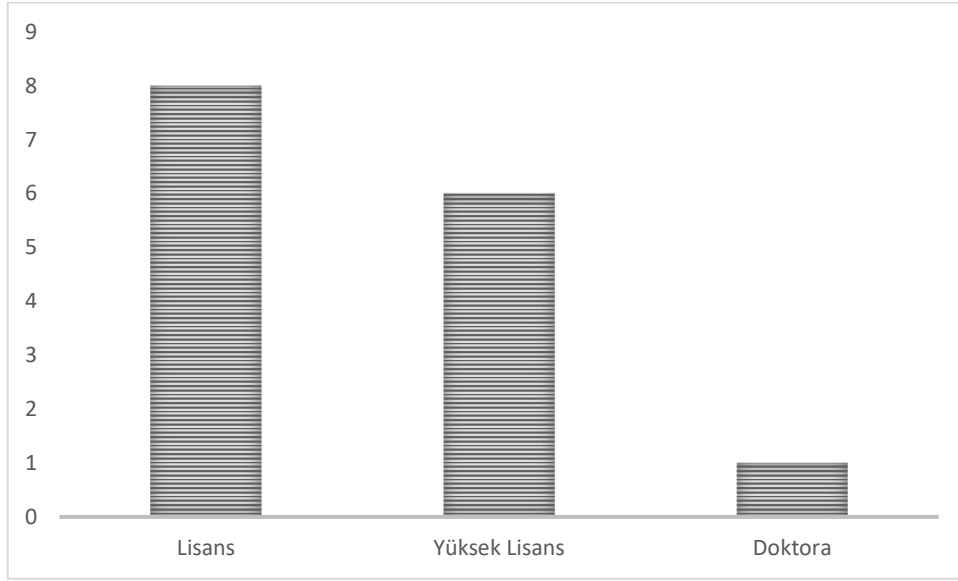
Sınıf Düzeyi	Ders Kitabı	Karar Sayısı ve Tarihi
5. Sınıf	Ağın-Haykır, H., Kaplan, H., Kıryar, A., Tarakcı, R., Üstün, E. (2018). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Millî Eğitim Yayınları.	25.06.2018 tarihli 12254648 sayılı yazı
6. Sınıf	Erkek, G., Duru, K., Pastutmaz, M., Ceylan, S. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6. Millî Eğitim Yayınları.	28.05.2018 tarihli 78 sayılı karar
7. Sınıf	Kır, T., Kıрман, E., Yağız, S. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7. Millî Eğitim Yayınları.	28.05.2018 tarihli ve 78 sayılı karar
8. Sınıf	Eselioğlu, H., Set, S., Yücel, A. Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8. Millî Eğitim Yayınları.	25.07.2018 tarihli 99 sayılı karar

Yukarıdaki inceleme nesnelere ek olarak değerlendirme becerisi ve bu becerinin Türkçe dersi kapsamında program ve ders kitapları aracılığıyla öğrencilerin değerlendirme becerisini geliştirme konusundaki yeterliliğine ilişkin görüş ve önerilerini almak üzere Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda çalışmakta olan 15 Türkçe öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerinin belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme olarak da adlandırılan bu yöntemde yakın olan, ulaşılması kolay olan birimler örnekleme olarak seçilir. Araştırmacı,

hedeflediği örneklem büyüklüğüne ulaşana kadar katılımcı seçmeye devam eder. Önemli olan nokta katılımcıların sorulara gönüllü yanıt vermeleridir (Yıldırım, 2019). Öğretmenlerle ilgili eğitim durumu ve mesleki deneyim bilgileri aşağıda verilmiştir:

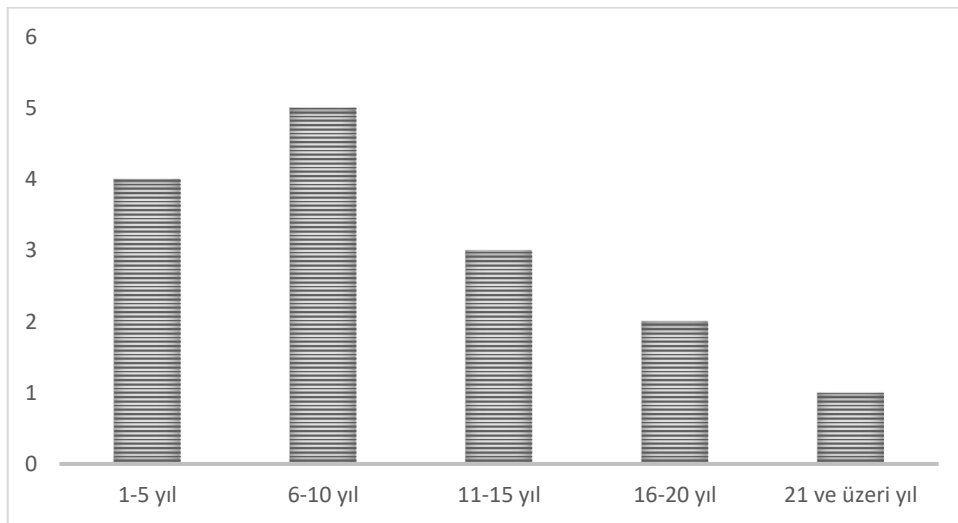
Şekil 3

Çalışma Grubunun Eğitim Durumu



Şekil 4

Çalışma Grubunun Mesleki Deneyim Süresi



Şekil 3 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunlukla lisans (f=8) mezunu olduğu görülmektedir. Şekil 4 ise çalışmada çeşitli mesleki deneyim süresine sahip öğretmenlerle

görüldüğünü göstermektedir. Katılımcıların çoğunlukla 6-10 yıl ve 1-5 yıl arasında öğretmenlik yapmakta olduğu anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplama süreci önce ders kitaplarının ve programın incelenmesi ardından öğretmenlerle görüşülmesi olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır.

Ders kitaplarına ve programa ilişkin bulgular doküman incelemesi tekniği ile elde edilmiştir. Bu teknikte araştırma kapsamında incelenen konuya dair olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin çözümlenmesiyle veri sağlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İlgili yazılı belgeler olarak nitelendirilen Türkçe ders kitapları ve Türkçe Öğretim Programı (2019) için uygun olduğu düşünülen veri toplama tekniği doküman incelemesi olmuştur.

Çalışmada öncelikle Türkçe Öğretim Programı'ndaki (2019) değerlendirme kazanımları ve Türkçe ders kitaplarındaki değerlendirme etkinlikleri saptanmıştır. Ardından araştırmacı tarafından oluşturulan "Değerlendirmeye Yönelik Bilişsel İşlemler Kontrol Listesi"nin maddeleri ile ilgili uzman görüşleri alınmış, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının ardından veri toplama aracına son biçimi verilmiştir. Türkçe ders kitaplarındaki değerlendirme etkinlikleri, geliştirilen kontrol listesi aracılığıyla incelenmiş ve veriler elde edilmiştir.

Öğretmenlerin, Türkçe dersi kapsamında program ve ders kitapları aracılığıyla öğrencilerin değerlendirme becerisini geliştirme konusundaki yeterliliğine ilişkin görüş ve önerileri yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları hazırlar fakat görüşmenin akışına bağlı olarak yan sorularla katılımcının yanıtlarını ayrıntılandırmasını destekleyebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada araştırmacı önceden hazırladığı soruların yanı sıra akışa bağlı olarak katılımcılara sorular yönelttiği için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Veri toplama sürecinde Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan, araştırmacı tarafından araştırmanın akademik çalışmalar çerçevesinde etik kuralları karşıladığına yönelik gerekli izinler alınmıştır. Sonrasında MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu “Araştırma Uygulama İzinleri” Genelgesi kapsamında, Millî Eğitim Bakanlığından, görüşme sorularının Denizli ilinde bulunan resmi ortaokullardaki Türkçe öğretmenlerine gönüllülük esasını gözetilerek uygulanmasına yönelik izin alınmıştır. Sonrasında uygulama yapılan okulların idareleri ile görüşülmüş, idareciler ve öğretmenler çalışma hakkında bilgilendirilmiştir. Araştırmaya gönüllü katılım sağlamayı kabul eden öğretmenlerin önce gönüllü katılım formunu doldurması istenmiş, sonrasında araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla değerlendirme becerisi ile ilgili görüşleri alınmıştır. Öğretmenlere yapılan görüşmelerin ses kaydıyla kayıt altına alınacağı bilgisi verilmiş ve bu durum onlar için sorun doğuruyorsa çalışmadan çekilebilecekleri iletilmiştir. Öğretmenlerin hepsi kabul ederek çalışmaya katkı sağlamışlardır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan iki veri toplama aracı kullanılmıştır: ders kitabındaki değerlendirme etkinliklerini incelemek amacıyla “Değerlendirmeye Yönelik Bilişsel İşlemler Kontrol Listesi”; öğretmenlerin görüş ve önerilerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme formu.

Değerlendirmeye Yönelik Bilişsel İşlemler Kontrol Listesi

Türkçe ders kitaplarındaki değerlendirme etkinliklerinin incelenmesi işlemi araştırmacı tarafından hazırlanan “Değerlendirmeye Yönelik Bilişsel İşlemler Kontrol Listesi” aracılığıyla yapılmıştır. Kontrol listesi hazırlanırken sürecin en başında değerlendirme becerisi ile ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazından yönelimle değerlendirmenin süreçleri ve bu süreçlerde gerçekleşen bilişsel işlemler oluşturulmuştur. Kontrol listesinin taslak biçimleri 4 alan uzmanıyla paylaşılarak süreç ve bilişsel işlemleri “1 (madde uygun/kullanılabilir)”, “2 (madde uygun ama düzeltilmeli)”, “3 (madde uygun değil/çıkarılmalı)” şeklinde puanlamaları ve görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Uzmanlardan

gelen çeşitli öneri ve görüşler kontrol listesini dönüştürmüştür. Bu önerilerden birkaçı şu şekildedir:

- ✓ Uzman 1: Bilişsel işlemlerin belirli süreçlere ayrılması gerektiği
- ✓ Uzman 2: Kontrol listesindeki ölçütlerin soru formunda hazırlanması
- ✓ Uzman 3: Ölçütün hem yönergede verilebileceği hem de öğrenciden istenilebileceğinden yola çıkarak “ölçütü saptama” ve “ölçüt geliştirme” başlıklarının iki şekilde ulamlanması.

Uzmanlar puanlarını ve görüşlerini sunduktan sonra puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. “Puanlayıcılar-arası güvenilirlik ise birden fazla puanlayıcının verdiği puanlar arasındaki uyumun belirlenmesiyle hesaplanmaktadır. İki ya da daha fazla puanlayıcı (değerlendirici) arasındaki uyum veya tutarlılığın derecesi olarak tanımlanmaktadır” (Bıkmaz-Bilgen ve Doğan, 2017, s.65). Çalışma kapsamında 2’den fazla alan uzmanının görüşüne başvurulduğu için güvenilirlik hesabında Fleiss Kappa (κ) istatistiğinden yararlanılmıştır. Tablo 9 ve 10’da puanlayıcılar arası güvenilirlik çözümleme sonuçları paylaşılmaktadır:

Tablo 9

Puanlayıcılar Arası Güvenilirlik Çözümleme Sonucu

Overall Kappa						
	Asymptotic		P	Lower 95%	Upper 95%	
	Kappa	Standard Error	Z	Value	Asymptotic CI Bound	Asymptotic CI Bound
Overall	,893	,096	9,327	,000	,705	1,080

Tablo 10

Puanlayıcılar Arası Güvenilirlik Çözümleme Sonucu

Kappas for Individual Categories

Rating Category	Conditional Probability	Kappa	Asymptotic			Lower 95%	Upper 95%
			Standard Error	Z	P Value	Asymptotic CI Bound	Asymptotic CI Bound
1	,956	,881	,118	7,480	,000	,650	1,112
2	,905	,866	,118	7,344	,000	,635	1,097
3	1,000	1,000	,118	8,485	,000	,769	1,231

Fleiss Kappa katsayısı değer aralıkları “<0,00 zayıf”, “0,00-0,20 önemsiz”, “0,21-0,40 düşük”, “0,41-0,60 orta”, “0,61-0,80 önemli”, “0,80-1,00 yüksek” biçiminde yorumlanmaktadır (Landis ve Koch, 1977). Tablo 59’da görüldüğü üzere puanlayıcılar arası uyum katsayısı 0,893 bulunmuştur. Bu durum puanlayıcılar arasında “yüksek” derecede uyum olduğunu gösterir niteliktedir. Araştırmacı tarafından geliştirilen veri toplama aracının ders kitaplarının incelenmesinde yeterli ve kabul edilebilir olduğunu söylemek mümkündür. Uzman görüşlerinden yönelimle yapılandırılan ve ders kitabındaki etkinlikleri incelemek için kullanılan kontrol listesinin son biçimi Tablo 11’de yer almaktadır:

Tablo 11

Değerlendirmeye Yönelik Bilişsel İşlemler Kontrol Listesi

Değerlendirmeye Yönelik Bilişsel İşlemler Kontrol Listesi			
Sıra	Süreç	Bilişsel İşlemler	Var/Yok
Ders işleme sürecinde bir değerlendirme yönergesi/sorusu/etkinliği var mı?			
1	Ölçüt	1. Ölçütü Saptama Yönergede/soruda/etkinlikte ölçüt veriliyor mu? Verilen ölçütün göstergelerini oluşturmaya yönelik yönerge/soru/etkinlik var mıdır?	
		2. Ölçüt Geliştirme Ölçüt geliştirerek değerlendirme yapmasını isteyen bir yönerge/soru/etkinlik var mı? Ölçüt geliştirmeye yönelik sınıflama yönergesi/sorusu/etkinliği var mıdır? Ölçüt geliştirmeye yönelik sınıflama etkinliğiyle bağlantılı genelleme (soyutlama/ulamlama) yönergesi/sorusu/etkinliği bulunmakta mıdır?	
2	Eleştirme	Ölçüt çerçevesinde inceleme yapmaya yönelik yönerge/soru/etkinlik yer almakta mıdır? Değerlendirme amacıyla karşılaştırma yönergesi/sorusu/etkinliği bulunmakta mıdır? Aynı ve ayrı durumları ayırt edebilmeye yönelik yönerge/soru/etkinlik var mıdır? Değerlendirmeye ilişkin görüşlerini açıklarken gerekçelendirme yönergesi/sorusu/etkinliği var mıdır?	
		3 Karar verme	Yargıya varmadan önce seçenekleri gözden geçirme yönergesi/sorusu/etkinliği var mıdır? Değer biçmeye yönelik yönerge/soru/etkinlik var mıdır? Değerlendirmeye ilişkin karar alma yönergesi/sorusu/etkinliği var mıdır?

Değerlendirmeye Yönelik Bilişsel İşlemler Kontrol Listesi ölçüt, eleştirme ve karar verme olmak üzere 3 süreç ve 12 bilişsel işlemde oluşmaktadır. Ölçüt süreci içerisinde “ölçütü saptama” ve “ölçüt geliştirme” olmak üzere iki başlık ve beş bilişsel işlem barındırmaktadır. Ölçütü saptama başlığı altında etkinlikte herhangi bir ölçüt olup olmadığı eğer ölçüt varsa verilen ölçütün göstergelerini oluşturmaya yönelik bir etkinlik olup olmadığı sorgulanmaktadır. Ölçüt geliştirme başlığında ise ölçüt geliştirerek değerlendirme yapılmasını gerektiren bir etkinlik olup olmadığı eğer varsa ölçüt geliştirmeye yönelik

sınıflama etkinliği ve sınıflama etkinliğiyle bağlantılı genelleme etkinliği olup olmadığı kontrol edilmektedir. Eleştirme s¼reci i¼erisinde ölç¼t çerçevesinde inceleme yapma, karşılaştırma, aynı ve ayrı durumları ayırt edebilme, gerekçelendirme bilişsel işlemleri yer almaktadır. Karar verme s¼reci ise se¼enekleri gözden ge¼irme, değer bi¼me ve karar alma bilişsel işlemlerini i¼ermektedir. İnceleme nesnesi olarak ¼alıřmada ele alınan Türkçe ders kitaplarındaki değerlendirme etkinlikleri kontrol listesindeki bilişsel işlemleri i¼erip i¼ermeme bakımından incelenmiştir. Söz konusu inceleme i¼in gör¼ř alınan uzmanlardan farklı olarak biri doktor, diğer doktorant iki Türkçe eğitimi alan uzmanı ile puanlayıcı güvenilirliği hesaplanmıştır. Doktor alan uzmanının puanlamaları ile araştırmacının puanlamaları %85,49 oranında benzerlik göstermiştir. Doktorant alan uzmanının puanlamaları ile araştırmacının puanlamaları ise %79,63 oranında benzerlik göstermiştir. Kodlayıcılar arasındaki uyum katsayısı “(Gör¼ř birliği/gör¼ř birliği+gör¼ř ayrılığı)x100” form¼lü ile hesaplanmıştır. Ge¼erli bir uyum katsayısının %70’in üzerinde olması gerekmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Puanlayıcılar arasında önemli derecede uyum olduğu anlaşılmaktadır.

Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Gör¼řme Formu

Katılımcıların, Türkçe dersi kapsamında program ve ders kitaplarının öğrencilerin değerlendirme becerisini geliştirme konusundaki yeterliliğine ilişkin gör¼ř ve önerileri yarı yapılandırılmış öğretmen gör¼řme formu aracılığıyla toplanmıştır. Bu formda bilişsel değerlendirme becerisine, değerlendirmenin aşamalarına, ders kitabındaki değerlendirme etkinliklerine, programdaki değerlendirme kazanımlarına yönelik toplamda 9 soru bulunmaktadır. Araştırmacı tarafından oluşturulan taslak gör¼řme formu iki Türkçe eğitimi alan uzmanına sunulmuş ve uzman dön¼tleri doğrultusunda düzenlenerek uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

¼alıřmanın verileri ç¼öz¼mlenirken betimsel analiz ve i¼erik analizi olmak üzere iki tekniğe başvurulmuştur. Ders kitaplarındaki değerlendirme etkinlikleri incelenirken betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analizde veriler, önceden belirlenen ulam veya

boyutlara göre özetlenir ve yorumlanır. Verilerin kavram ya da temalar altında düzenlenerek bir çerçeve oluşturulması, oluşturulan çerçeveye göre verilerin okunup işlenmesi, işlenen bulguların tanımlanması ve yorumlanması gibi toplam dört aşamadan oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada ders kitaplarındaki değerlendirme etkinlikleri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Değerlendirmeye Yönelik Bilişsel İşlemler Kontrol Listesi” aracılığıyla içerdikleri farklı bilişsel aşamalara göre tek tek incelenmiş ve ardından tüm sınıf düzeylerindeki etkinlikler değerlendirme sürecinin bilişsel işlemleri bakımından yorumlanmıştır.

Öğretmen görüşlerinin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği uygun bulunmuştur. İçerik analizinin betimsel analizden farkı; betimsel analizde bilgi kuramsal temelli alanyazından yönelimle hazır ulamlar üzerinden yordanırken içerik analizinde bilgi anlamlı en küçük birimlerin yani kodların ulamlaştırılmasıyla yordanmaktadır (Eyceyurt-Türk ve Tüzün, 2017). İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. Çözümleme için öncelikle öğretmenlerle yapılan görüşmeler dinlenerek araştırmacı tarafından yazılı metne dönüştürülmüştür. Dönüştürülen metinler Nvivo 20 paket programı aracılığıyla çözümlenmiş ve değerlendirme becerisine yönelik sorulara öğretmenlerin verdiği yanıtlardan yönelimle ulamlar ve alt ulamlar belirlenmiştir. Belirlenen ulam ve alt ulamların güvenilirliği için ölçme ve değerlendirme alanında bir uzmanın görüşleri alınmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uyum katsayısı “(Görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı)x100” formülü ile hesaplanmıştır. Geçerli bir uyum katsayısının %70’in üzerinde olması gerekmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Ölçme ve değerlendirme alan uzmanının belirlediği ulam ve alt ulamlarla araştırmacının belirledikleri %92 oranında benzerlik göstermiştir. Yapılan düzeltmeler ve tartışmaların ardından maddelerde %100 görüş birliğine varılmıştır.

Araştırmanın İnanırcılığı ve Aktarılabirliği

Üçgenleme stratejisi kullanılarak çalışmanın inandırıcılığı ve aktarılabirliği sağlanmıştır. Merriam ve Tisdell (2015) üçgenleme stratejisi kapsamında birden fazla veri kaynağına, araştırmacıya, teoriye ve veri toplama yöntemine başvurularak çalışmanın güvenilirliğinin ve geçerliliğinin desteklendiğini belirtir. Bu araştırmada da veri çeşitliliğini sağlamak için ders kitapları, öğretim programı ve öğretmenler veri kaynağı olarak belirlenmiştir. Kontrol listesi oluşturulurken öncelikle ayrıntılı alanyazın taraması gerçekleştirilmiş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlarla yapılan görüşmeler doğrultusunda kontrol listesi yapılandırılmış ve listeye son biçimi verilmiştir. Kontrol listesinin güncel biçimi için dört Türkçe eğitimi alan uzmanının puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı Fleiss Kappa ile hesaplanmıştır. Yüksek derecede uyum olduğu belirlenen kontrol listesi, veri toplama aracı olarak ders kitaplarını incelerken kullanılmıştır. Türkçe ders kitaplarındaki değerlendirme etkinliklerinin kontrol listesindeki bilişsel işlemleri içerip içermediğini incelemek için araştırmacı dışında görüş alınan uzmanlardan farklı olarak biri doktor, diğeri doktorant iki Türkçe eğitimi alan uzmanından yardım alınmıştır. Doktor alan uzmanının puanlamaları ile araştırmacının puanlamaları %85,49 oranında benzerlik göstermiştir. Doktorant alan uzmanının puanlamaları ile araştırmacının puanlamaları ise %79,63 oranında benzerlik göstermiştir. Puanlayıcılar arasında önemli derecede uyum olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmacı tarafından oluşturulan ve değerlendirmeye yönelik 9 soru içeren yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu iki Türkçe eğitimi alan uzmanına sunulmuş ve uzman dönütleri doğrultusunda düzenlenerek uygulanmıştır. Öğretmen görüşmeleri sonucunda belirlenen ulam ve alt ulamların güvenilirliği için ölçme ve değerlendirme alanından bir uzmanın görüşleri alınmıştır. Ölçme ve değerlendirme alan uzmanının belirlediği ulam ve alt ulamlarla araştırmacının belirledikleri %92 oranında benzerlik göstermiştir. Yapılan düzeltmeler ve tartışmaların ardından maddelerde %100 görüş birliğine varılmıştır. Araştırma içerisinde değerlendirme etkinlikleri ve değerlendirmeye ilişkin tüm etkinlikler tek tek ele alınarak incelenmiş ve örneklendirilmiştir.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu kısmında Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019), Türkçe ders kitapları ve öğretmen görüşleri ile ilgili alt sorulara ilişkin bulgulara yer verilmiş ve bulgular yorumlanmıştır.

Değerlendirme Kazanımlarının Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yer alan dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma beceri alanlarında “değerlendirme” kazanımının durumu Tablo 12’de verilmiştir:

Tablo 12

Değerlendirme Kazanımları (TÖP, 2019)

Sınıf Düzeyi	Dinleme/İzleme Kazanımları	Konuşma Kazanımları	Okuma Kazanımları	Yazma Kazanımları
5	T.5.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.		T.5.3.25. Medya metinlerini değerlendirir.	
			T.5.3.26. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.	
			T.5.3.29. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.	

6	T.6.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.	T.6.3.13. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.
		T.6.3.32. Medya metinlerini değerlendirir.
		T.6.3.34. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.
7	T.7.1.10. Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular.	T.7.3.7. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.
	T.7.1.12. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.	T.7.3.31. Medya metinlerini değerlendirir.
		T.7.3.33. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.
8	T.8.1.9. Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular.	T.8.3.10. Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir.
	T.8.1.11. Dinledikleri/izledikleri medya metinlerini değerlendirir.	T.8.3.31. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.

Tablo 12’de Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) yer alan değerlendirme kazanımları ilgili beceri alanlarının altında verilmiştir. Beşinci sınıf düzeyinde değerlendirmeye yönelik dinleme/izleme kazanımı “T.5.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.”, “a) Çizgi film vb. izletilerek örtülü anlamlar hakkında çıkarımda bulunulması sağlanır. b) Öğrencilerin dinlediklerindeki/izlediklerindeki tutarlılığı sorgulamaları sağlanır.” açıklamasıyla birlikte yer almaktadır. Beşinci sınıf düzeyinde değerlendirmeye yönelik konuşma kazanımı bulunmamaktadır. “T.5.3.25. Medya metinlerini değerlendirir.” okuma kazanımı “İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır.” açıklamasıyla; “T.5.3.26. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.” okuma kazanımı “Ama, fakat, ancak ve lakin ifadeleri üzerinde durulur.” açıklamasıyla; “T.5.3.29. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.” okuma kazanımı “Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.” açıklamasıyla yer almıştır. Beşinci sınıf düzeyinde değerlendirmeye yönelik yazma kazanımı bulunmamaktadır.

Altıncı sınıf düzeyinde değerlendirmeye yönelik dinleme/izleme kazanımı “T.6.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.”, “a) Öğrencilere reklam filmleri dinletilerek/izletilerek bunlardaki mesajların ve örtülü anlamların tespit edilmesine yönelik çalışmalar yaptırılır. b) Öğrencilerin içeriklerdeki tutarlılığı sorgulamaları sağlanır.” açıklamasıyla verilmektedir. Altıncı sınıf düzeyinde değerlendirmeye yönelik konuşma kazanımı bulunmamaktadır. “T.6.3.13. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.” okuma kazanımı “Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen ifadeleri üzerinde durulur.” açıklamasıyla; “T.6.3.32. Medya metinlerini değerlendirir.” okuma kazanımı “İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır.” açıklamasıyla; “T.6.3.34. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.” okuma kazanımı “a) İnternet/yazılı (dergi, kitap, broşür, gazete vb.) kaynakların güvenilirliklerinin sorgulanması sağlanır. b) Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve

“gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.” açıklamasıyla yer almaktadır. Altıncı sınıf düzeyinde değerlendirmeye yönelik yazma kazanımı bulunmamaktadır.

Yedinci sınıf düzeyinde değerlendirmeye yönelik iki dinleme/izleme kazanımı vardır: “T.7.1.10. Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular.” ve “T.7.1.12. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.”. İkinci kazanım “a) Medya metnindeki örtülü anlamı belirlemesi sağlanır. b) Medya metninin hedef kitlesi ve amacınının sorgulanması sağlanır.” açıklamasıyla sunulmuştur. Yedinci sınıf düzeyinde değerlendirmeye yönelik konuşma kazanımı bulunmamaktadır. Yedinci sınıf düzeyinde değerlendirmeye yönelik okuma kazanımları şu şekildedir: “T.7.3.7. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.”, “T.7.3.31. Medya metinlerini değerlendirir.”, “T.7.3.33. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.”. Kazanımların altında yer alan açıklamalar da sırasıyla şöyledir: “Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadeleri üzerinde durulur.”, “İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır.”, “a) İnternet/yazılı (dergi, kitap, broşür, gazete vb.) kaynakların güvenilirliklerinin sorgulanması sağlanır. b) Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.”. Yedinci sınıf düzeyinde değerlendirmeye yönelik yazma kazanımı bulunmamaktadır.

Sekizinci sınıf düzeyinde de değerlendirmeye yönelik iki dinleme/izleme kazanımı vardır: “T.8.1.9. Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular.” ve “T.8.1.11. Dinledikleri/izledikleri medya metinlerini değerlendirir.”. İkinci kazanım “Medya metninin amacını ve kaynağını sorgulamaları sağlanır.” açıklamasıyla verilmiştir. Sekizinci sınıf düzeyinde değerlendirmeye yönelik konuşma kazanımı yer almamaktadır. “T.8.3.10. Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir.” ve “T.8.3.31. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.” sekizinci sınıf düzeyinde değerlendirmeye yönelik okuma kazanımlarıdır. Bu kazanımlar sırasıyla “Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, kısaca, böylece, ilk olarak ve son olarak ifadeleri üzerinde durulur.” ve “a) Blog ve şahsi internet sayfalarındaki bilgilerin güvenilirliği konusunda çalışmalar yapılır. b) Bilimsel çalışmalarda

ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.” açıklamalarıyla birlikte sunulmuştur.

Değerlendirmeye yönelik dinleme/izleme kazanımlarının, içeriği değerlendirme ve tutarlılığı sorgulama üzerine odaklandığı saptanmıştır. Değerlendirmeye yönelik okuma kazanımları ise medya metinlerini ve geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirme odaklıdır. Değerlendirmeye yönelik konuşma ve yazma kazanımlarının bulunmaması öğretim programının eksikliğidir.

Tablo 13

Değerlendirme Kazanımları Sayısı

Sınıf Düzeyi	Dinleme/izleme Kazanımları Sayısı	Konuşma Kazanımları Sayısı	Okuma Kazanımları Sayısı	Yazma Kazanımları Sayısı
5	1	-	3	-
6	1	-	3	-
7	2	-	3	-
8	2	-	2	-

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) yer alan dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma beceri alanlarında “değerlendirme” kazanımlarının sayısı Tablo 13'te verilmiştir. Değerlendirmeye yönelik dinleme/izleme kazanımlarının sayısı beşinci sınıf düzeyinde 1, altıncı sınıf düzeyinde 1, yedinci sınıf düzeyinde 2 ve sekizinci sınıf düzeyinde 2'dir. Değerlendirmeye yönelik konuşma kazanımlarının sayısı tüm sınıf düzeyleri için sıfırdır. Değerlendirmeye yönelik okuma kazanımlarının sayısı beşinci, altıncı ve yedinci sınıf düzeyleri için 3; sekizinci sınıf düzeyi için 2'dir. Değerlendirmeye yönelik yazma kazanımlarının sayısı ise tüm sınıf düzeyleri için sıfırdır. Değerlendirmeye yönelik

kazanımların hem beceri alanları hem de sınıf düzeyleri bakımından eşit bir dağılım sergilemediği görülmektedir.

Türkçe Ders Kitaplarında Değerlendirmeye Yönelik Etkinliklerin Dağılımına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 14 Türkçe ders kitaplarında değerlendirmeye yönelik etkinliklerin dağılımını göstermektedir. Tabloda sınıf düzeyi, değerlendirmeye yönelik yönerge/soru/etkinliklerin sayı bilgisi ve toplam yönerge/soru/etkinlik sayı bilgisi bulunmaktadır.

Tablo 14

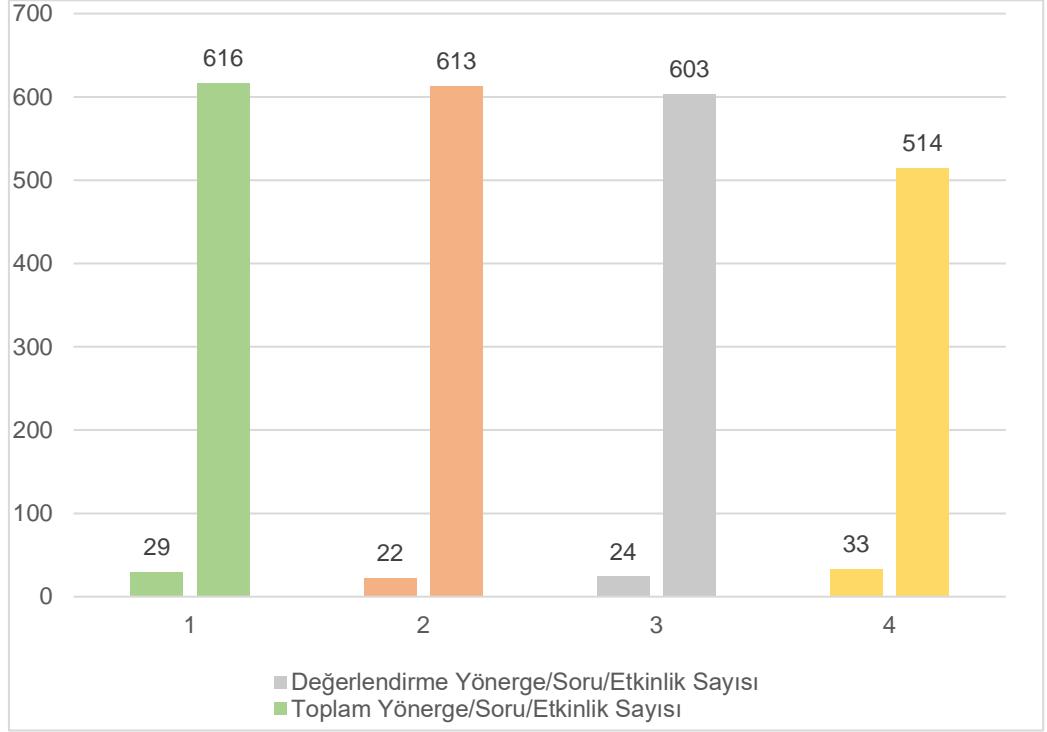
Türkçe Ders Kitaplarında Değerlendirmeye Yönelik Yönerge/Soru/Etkinliklerin Dağılımı

Sınıf Düzeyi	Değerlendirme Yönerge/Soru/Etkinlik Sayısı	Değerlendirmeye İlişkili Yönerge/Soru/Etkinlik Sayısı	Toplam Yönerge/Soru/Etkinlik Sayısı
5	8	21	616
6	3	19	613
7	8	16	603
8	11	22	514
Toplam	30	78	2346

Tablo 14 incelendiğinde 5,6,7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında metin işleme sürecinde toplamda 2346 yönerge/soru/etkinlik bulunduğu ve bunların 30'unun değerlendirme; 78'inin değerlendirmeye ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu sayıların sınıf düzeyine göre dağılımına bakıldığında 5. sınıfta 616 yönerge/soru/etkinliğin 29'u; 6. sınıfta 613 yönerge/soru/etkinliğin 22'si; 7. sınıfta 603 yönerge/soru/etkinliğin 24'ü; 8. sınıfta 514 yönerge/soru/etkinliğin 33'ü değerlendirmeye yöneliktir. Aynı veriler şekil 5'te sütun grafiği biçiminde ifade edilmiştir.

Şekil 5

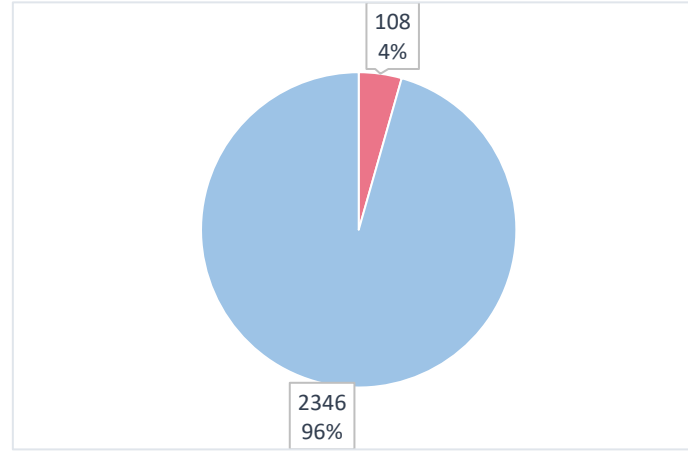
Türkçe Ders Kitaplarında Değerlendirmeye Yönelik Yönerge/Soru/Etkinliklerin Dağılımı



Şekil 5 incelendiğinde Türkçe ders kitaplarında 5,6,7 ve 8. sınıf düzeylerinde toplamda sırasıyla 616, 613, 603 ve 514 yönerge/soru/etkinlik olduğu gözlenmektedir. Yönerge/soru/etkinlik sayılarının 8. sınıfta diğer sınıf düzeylerine göre azaldığı görülse de genellikle birbirine yakın olduğu söylenebilir. Türkçe ders kitaplarında 5,6,7 ve 8. sınıf düzeylerinde yer alan değerlendirmeye yönelik yönerge/soru/etkinlik sayısı sırasıyla 29, 22, 24 ve 33'tür. Değerlendirmeye yönelik çalışmalar sınıf düzeylerinde benzer bir dağılım gösterse de dengeli dağılımın söz konusu olmadığı saptanmıştır.

Şekil 6

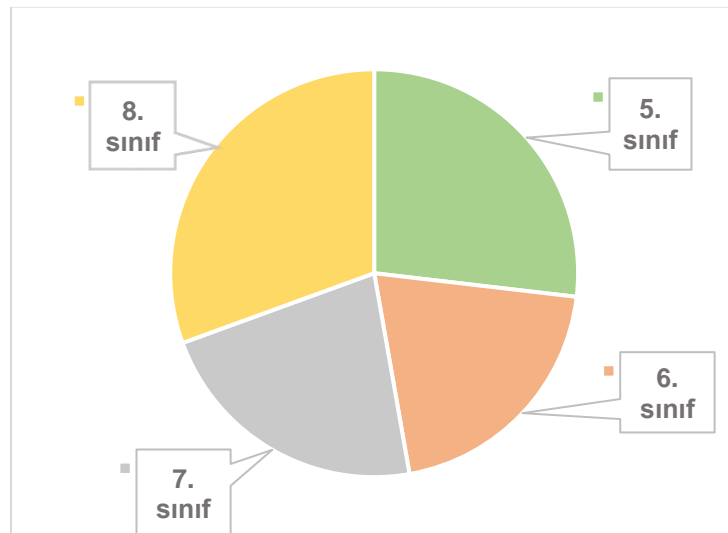
Türkçe Ders Kitaplarında Değerlendirmeye Yönelik Yönerge/Soru/Etkinliklerin Toplam Yönerge/Soru/Etkinliklere Göre Yüzdeler Dağılımı



Şekil 6'da 5,6,7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan toplam yönerge/soru/etkinliklerin değerlendirmeye yönelik yönerge/soru/etkinliklere göre yüzdeler dağılımı verilmiştir. Toplam yönerge/soru/etkinlikler %96'lık (f=2346) dilimi oluştururken değerlendirmeye yönelik etkinliklerin dilimi %4'tür (f=108). Etkinliklerin genel oranı göz önünde bulundurulduğunda dengeli bir dağılımın olmadığı görülmektedir.

Şekil 7

Türkçe Ders Kitaplarında Değerlendirmeye Yönelik Yönerge/Soru/Etkinliklerin Sınıf Düzeylerine Göre Yüzdeler Dağılımı



Şekil 7'de Türkçe ders kitaplarında değerlendirmeye yönelik yönerge/soru/etkinliklerin sınıf düzeylerine göre yüzdelerle dağılımı verilmiştir. Şekil incelendiğinde 5. sınıfta %27'sinin (f=29), 6. sınıfta %20'sinin (f=22), 7. sınıfta %22'sinin (f=24) ve 8. sınıfta %31'inin (f=33) değerlendirmeye yönelik yönerge/soru/etkinlik olduğu anlaşılmaktadır. Değerlendirmeye yönelik yönerge/soru/etkinliklerin sınıf düzeylerine göre yüzdelerle dağılımına bakıldığında eşit bir dağılımın olmadığı görülmektedir.

Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Değerlendirmeye Yönelik Etkinliklerin Öğrenme Sürecine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

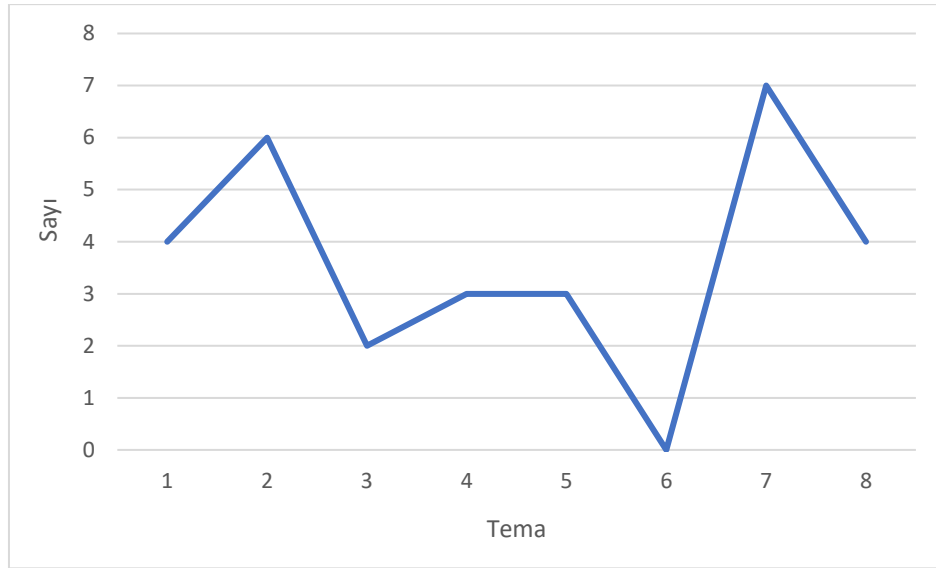
Türkçe ders kitaplarında yer alan değerlendirmeye yönelik çalışmaların öğrenme süreci 5, 6, 7, ve 8. sınıf düzeyinde ayrı ayrı ele alınmıştır. Her sınıf düzeyinde öncelikle tema-metin ve yönerge/soru/etkinlik bilgisi verilmiş, bilgisi verilen değerlendirmeye yönelik etkinlik "Değerlendirme Basamağına Yönelik Bilişsel İşlemler Dizisi"ne göre incelenmiş ve son olarak değerlendirme becerisinin sınıf düzeyinde nasıl yapılandırıldığı yorumlanmıştır.

5. Sınıf MEB Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı Üzerine Bulgular ve Yorumlar

Şekil 8'de 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerlendirme etkinliklerinin tema dağılımı verilmiştir.

Şekil 8

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Değerlendirme Etkinliklerinin Temalara Göre Dağılımı



Şekil 8 incelendiğinde 5. sınıfta değerlendirmeye yönelik 1. temada 4, 2. temada 6, 3. temada 2, 4. temada 3, 5. temada 3, 7. temada 7 ve 8. temada 4 olmak üzere toplamda 29 çalışma olduğu anlaşılmaktadır. 6. temada değerlendirmeye yönelik çalışma bulunmamaktadır. 5. sınıf düzeyinde değerlendirmeye yönelik çalışmalarda temalar arası dengeli bir dağılım yoktur.

Değerlendirme çalışmalarından 5'i metin öncesinde öğrencilere yöneltilen hazırlık çalışması sorularıdır. Geriye kalan 24'ü ise metin işleme süreci ve sonrasında sunulan çalışmalardır. Aşağıda 5. sınıf düzeyinde yer alan değerlendirme çalışmaları sırasıyla "Değerlendirme Basamağına Yönelik Bilişsel İşlemler Dizisi"ne göre incelenmiştir.

Tablo 15 ve 16'da 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerlendirme etkinliklerinin tema-metin ve yönerge/soru/etkinlik bilgisi verilmiştir.

Tablo 15

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Değerlendirme Etkinlikleri

Sıra	Sınıf Düzeyi	Tema-Metin	Yönerge/Etkinlik/Soru
1	5	T1.3. Alis Harikalar Diyarında- Tavşanın Peşinden	E2.3. Alis'in ablasına haber vermeden bilmediği bir yere gitmesini nasıl değerlendiriyorsunuz? (s.25)

2	5	T2.2. Mustafa Kemal'in Kağnısı	E2.5. Kocabaş öldükten sonra, Elif cephaneyi yetiştirmek için nasıl bir çözüm buluyor? Siz, Elif'in bu davranışını nasıl değerlendiriyorsunuz? (s.50)
3	5	T2.4. Dersimiz Atatürk	E2.7. Filmde Atatürk ile ilgili olarak "Yapamayacağını söylemiyor, söylediğini yapıyor." İfadesi geçmektedir. Atatürk'ün bu davranışını nasıl değerlendiriyorsunuz? (s.60)
4	5	T2.4. Dersimiz Atatürk	E5.b. Atatürk'ün 10 yaşında bir çocuğun mektubuna karşılık vermesini nasıl değerlendiriyorsunuz? (s.62)
5	5	T4.3. Bir Dahiyle Konuşmak	E2.4. Metne göre Oktay Sinanoğlu pek çok bilim insanını Nobel'e aday göstererek onların ödül almalarını sağlamıştır. Ancak kendisi "Kaç kere Nobel'e aday gösterildik, belgelerini yolla diyorlar, iki sandık dolusu belge, üşeniyorum, yollamıyorum!" diyerek ödül almayı önemsemiyor. Bu durumu nasıl değerlendiriyorsunuz? (s.120)
6	5	T4.4. Sanki Caminin Bakım Kılavuzu	E3.4. Mimar Sinan'ın geleceğe mektup bırakmasını nasıl değerlendiriyorsunuz? (s.125)
7	5	T7.2. Sağlıklı Yaşıyorum	E6. Dört yapraklı yoncadan hareketle çevrenizdeki insanların beslenme alışkanlıklarını değerlendiriniz. (s.206)
8	5	T8.4. Kuş Ağacı	E8.b. Beyaz kuş ve ağaçkakanın bakış açılarını nasıl değerlendiriyorsunuz? (...) (s.245)

1."E2.3. *Alis'in ablasına haber vermeden bilmediği bir yere gitmesini nasıl değerlendiriyorsunuz?*" sorusu ölçüt geliştirerek değerlendirmeyi gerektirmektedir fakat ölçüt geliştirmeye yönelik sınıflama ve sınıflama etkinliğiyle bağlantılı genelleme etkinliği bulunmamaktadır. Bu değerlendirme sorusunda değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlere yer verilmemiş ve öğretim süreci oluşturulmamıştır.

2."E2.5. *Kocabaş öldükten sonra, Elif cephaneyi yetiştirmek için nasıl bir çözüm buluyor? Siz, Elif'in bu davranışını nasıl değerlendiriyorsunuz?*" sorusu ölçüt geliştirerek değerlendirmeyi gerektirmektedir fakat ölçüt geliştirmeye yönelik sınıflama ve sınıflama etkinliğiyle bağlantılı genelleme etkinliği bulunmamaktadır. Bu değerlendirme sorusunda değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlere yer verilmemiş ve öğretim süreci oluşturulmamıştır.

3."E2.7. *Filmde Atatürk ile ilgili olarak "Yapamayacağını söylemiyor, söylediğini yapıyor."* ifadesi geçmektedir. *Atatürk'ün bu davranışını nasıl değerlendiriyorsunuz?*" sorusu ölçüt geliştirerek değerlendirmeyi gerektirmektedir fakat ölçüt geliştirmeye yönelik sınıflama ve sınıflama etkinliğiyle bağlantılı genelleme etkinliği bulunmamaktadır. Bu değerlendirme sorusunda değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlere yer verilmemiş ve öğretim süreci oluşturulmamıştır.

4."E5.b. *Atatürk'ün 10 yaşında bir çocuğun mektubuna karşılık vermesini nasıl değerlendiriyorsunuz?*" sorusu ölçüt geliştirerek değerlendirmeyi gerektirmektedir fakat ölçüt geliştirmeye yönelik sınıflama ve sınıflama etkinliğiyle bağlantılı genelleme etkinliği bulunmamaktadır. Bu değerlendirme sorusunda değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlere yer verilmemiş ve öğretim süreci oluşturulmamıştır.

5."E2.4. *Metne göre Oktay Sinanoğlu pek çok bilim insanını Nobel'e aday göstererek onların ödül almalarını sağlamıştır. Ancak kendisi "Kaç kere Nobel'e aday gösterildik, belgelerini yolla diyorlar, iki sandık dolusu belge, üşeniyorum, yollamıyorum!" diyerek ödül almayı önemsemiyor. Bu durumu nasıl değerlendiriyorsunuz?*" sorusu ölçüt geliştirerek değerlendirmeyi gerektirmektedir fakat ölçüt geliştirmeye yönelik sınıflama ve sınıflama etkinliğiyle bağlantılı genelleme etkinliği bulunmamaktadır. Bu değerlendirme sorusunda değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlere yer verilmemiş ve öğretim süreci oluşturulmamıştır.

6."E3.4. *Mimar Sinan'ın geleceğe mektup bırakmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?*" sorusu ölçüt geliştirerek değerlendirmeyi gerektirmektedir fakat ölçüt geliştirmeye yönelik sınıflama ve sınıflama etkinliğiyle bağlantılı genelleme etkinliği bulunmamaktadır. Bu değerlendirme sorusunda değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlere yer verilmemiş ve öğretim süreci oluşturulmamıştır.

7."E6. *Dört yapraklı yoncadan hareketle çevrenizdeki insanların beslenme alışkanlıklarını değerlendiriniz.*" yönergesinde değerlendirme ölçütü olarak dört yapraklı yonca verilmiştir.

Verilen ölçütün göstergelerini oluşturmaya yönelik dört yapraklı yoncanın her yaprağının içine besin öğeleri yazılmıştır. Bu besin öğeleri etrafında insanların beslenme alışkanlıklarının değerlendirilmesi istenmiştir. Bu değerlendirme sorusunda değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlere yer verilmemiş ve öğretim süreci oluşturulmamıştır.

8."E8.b. Beyaz kuş ve ağaçkakanın bakış açılarını nasıl değerlendiriyorsunuz? (...)" sorusu ölçüt geliştirerek değerlendirmeyi gerektirmektedir fakat ölçüt geliştirmeye yönelik sınıflama ve sınıflama etkinliğiyle bağlantılı genelleme etkinliği bulunmamaktadır. Bu değerlendirme sorusunda değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlere yer verilmemiş ve öğretim süreci oluşturulmamıştır.

Tablo 16

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Değerlendirmeye İlişkili Etkinlikler

Sıra	Sınıf Düzeyi	Tema-Metin	Yönerge/Etkinlik/Soru	Bilişsel İşlem
9	5	T1.3. Alis Harikalar Diyarında-Tavşanın Peşinden	E2.4. Alis'in şişedeki suyu içmesini, kutudaki çöreği yemesini doğru buluyor musunuz? Neden? (s.25)	Gerekçeleştirme
10	5	T1.3. Alis Harikalar Diyarında-Tavşanın Peşinden	E2.5. Bir ürünün güvenle tüketilip tüketilemeyeceğini nasıl anlarsınız? (s.25)	Karar Alma
11	5	T1.4. Anlamak	E3.3. Medya araçlarında ya da internet sitelerinde sunulan bilgilerin size uygun olup olmadığını nasıl belirleyebilirsiniz? (s.31)	Karar Alma
12	5	T2.1. Bilmeyen Var mı?	E3.5. Metnin başlığı ile içeriği uyumlu mudur? (...) (s.45)	Karar Alma
13	5	T2.2. Mustafa Kemal'in Kağnısı	E7.b. Hangisinin cümlesi daha açıklayıcı olmuştur? Niçin? s.52	Karşılaştırma
14	5	T2.3. 15 Temmuz	E6.b. Size göre yukarıdaki sözlerden hangisi 15 Temmuz'da milletimizin gösterdiği tepkiyi en iyi şekilde ifade ediyor? Açıklayınız. (s.58)	Gözden Geçirme
15	5	T3.2. Karagöz İle Hacivat-İncelik	E2.2. Karagöz'ün Hacivat'a karşı davranışlarını nasıl buluyorsunuz? (s.82)	Değer Biçme

16	5	T3.2. Karagöz İle Hacivat-İncelik	E7.2. Müşterinin, dükkan sahibine verdiği tepkiyi haklı buluyor musunuz? Niçin? (s.86)	Gerekçelendirme
17	5	T4.2. Sarımsak Soslu Makarna	H.Ç.2. Hangi yemekleri seviyorsunuz? Sebepleriyle açıklayınız. (s.112)	Gerekçelendirme
18	5	T5.1. Anadolu Sevgisi	H.Ç.2. Ülkemizde en çok gezip görmek istediğiniz yerler nerelerdir? Neden? (s.134)	Gerekçelendirme
19	5	T5.2. Forsa	E2.4. Kara Memiş'in yerinde siz olsaydınız cenge katılır mıydınız? Neden? (s.141)	Gerekçelendirme
20	5	T5.2. Tamburi Cemil Bey Enstrümanları Anlatıyor	H.Ç.1. Hangi enstrümanı çalmak isterdiniz? Neden? (s.146)	Gerekçelendirme
21	5	T7.1. Anadolu'nun Cirit Oyunları	E2.7. İyi bir cirit oyuncusu hangi özelliklere sahip olmalıdır? (s.196)	Değer Biçme
22	5	T7.2. Sağlıklı Yaşıyorum	E7.a. Hangi doktorun açıklamalarını daha iyi anladınız? Niçin? (s.206)	Karşılaştırma
23	5	T7.3. Cazgır	E2.4. Şiire göre iyi bir güreşçi hangi özelliklere sahip olmalıdır? Açıklayınız. (s.209)	Değer Biçme
24	5	T7.3. Cazgır	E2.5. Sizce şiirin başlığı ile içeriği uyumlu mudur? (...) (s.209)	Karar Alma
25	5	T7.3. Cazgır	E2.6. Size göre şiir akıcı ve etkileyici midir? Niçin? (s.209)	Karar Alma
26	5	T7.4. Bilinçsiz İlaç Kullanımı	E1.6. Olayın geçtiği apartmandaki komşuların aynı ilacı kullanmasını doğru buluyor musunuz? Niçin? (s.212)	Gerekçelendirme
27	5	T8.1. Yüksek Evde Oturanın Türküsü	H.Ç.2. Doğa ile iç içe bir ortamı mı yoksa şehir hayatını mı tercih edersiniz? Niçin? (s.222)	Karşılaştırma
28	5	T8.2. Reçete	E5. Yazar, tabiatın baharda yenilenmesi gibi insanın da yenilenmek için bir reçeteye ihtiyacı olduğunu anlatmaktadır. Yazarın bu görüşüne katılıp katılmadığınızı yazarın reçetesinden alıntılar yaparak ve örnekler vererek önce sözlü olarak yorumlayınız. Daha sonra yorumunuzu aşağıdaki bölüme yazınız. (s.232)	Gerekçelendirme
29	5	T8.3. Kar Tanesinin Serüveni	H.Ç.1. En sevdiğiniz yağış türü nedir? Niçin? (s.234)	Gerekçelendirme

9."E2.4. Alis'in şişedeki suyu içmesini, kutudaki çöreği yemesini doğru buluyor musunuz?

Neden?" sorusu değerlendirmeye ilişkin görüşlerini açıklarken gerekçelendirme sorusudur.

10."E2.5. Bir ürünün güvenle tüketilip tüketilemeyeceğini nasıl anlarsınız?" sorusu değerlendirmeye ilişkin *karar alma* sorusudur.

11."E3.3. Medya araçlarında ya da internet sitelerinde sunulan bilgilerin size uygun olup olmadığını nasıl belirleyebilirsiniz?" sorusu değerlendirmeye ilişkin *karar alma* sorusudur.

12."E3.5. Metnin başlığı ile içeriği uyumlu mudur? (...)" sorusu değerlendirmeye ilişkin *karar alma* sorusudur.

13."E7.b. Hangisinin cümlesi daha açıklayıcı olmuştur? Niçin?" sorusu değerlendirme amacıyla *karşılaştırma* sorusudur. Niçin sorusu ise değerlendirmeye ilişkin görüşlerini açıklarken *gerekçelendirme* bilişsel işlemini gerekli kılar.

14."E6.b. Size göre yukarıdaki sözlerden hangisi 15 Temmuz'da milletimizin gösterdiği tepkiyi en iyi şekilde ifade ediyor? Açıklayınız." sorusu değerlendirmeye sunulan birkaç seçenek olması nedeniyle yargıya varmadan önce *seçenekleri gözden geçirme* sorusudur.

15. "E2.2. Karagöz'ün Hacivat'a karşı davranışlarını nasıl buluyorsunuz?" sorusu *değer biçmeye* ilişkindir.

16."E7.2. Müşterinin, dükkan sahibine verdiği tepkiyi haklı buluyor musunuz? Niçin?" sorusu değerlendirmeye ilişkin görüşlerini açıklarken *gerekçelendirme* sorusudur.

17."H.Ç.2. Hangi yemekleri seviyorsunuz? Sebepleriyle açıklayınız." yönergesi değerlendirmeye ilişkin görüşlerini açıklarken *gerekçelendirmeyle* ilgilidir.

18."H.Ç.2. Ülkemizde en çok gezip görmek istediğiniz yerler nerelerdir? Neden?" sorusu değerlendirmeye ilişkin görüşlerini açıklarken *gerekçelendirme* sorusudur.

19."E2.4. Kara Memiş'in yerinde siz olsaydınız cenge katılır mıydınız? Neden?" sorusu değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlerde değerlendirmeye ilişkin görüşlerini açıklarken *gerekçelendirmeyle* ilgilidir.

20."H.Ç.1. Hangi enstrümanı çalmak isterdiniz? Neden?" sorusu değerlendirmeye ilişkin görüşlerini açıklarken *gerekçelendirme* sorusudur.

21."E2.7. *İyi bir cirit oyuncusu hangi özelliklere sahip olmalıdır?*" sorusu değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlerde *değer biçme*yle ilişkilidir.

22."E7.a. *Hangi doktorun açıklamalarını daha iyi anladınız? Niçin?*" sorusu değerlendirme amacıyla *karşılaştırma* sorusudur. Niçin sorusu ise değerlendirmeye ilişkin görüşlerini açıklarken *gerekçelendirme* bilişsel işlemi gerekli kılar.

23."E2.4. *Şiire göre iyi bir güreşçi hangi özelliklere sahip olmalıdır? Açıklayınız.*" yönergesi değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlerde *değer biçme*yle ilişkilidir.

24."E2.5. *Sizce şiirin başlığı ile içeriği uyumlu mudur? (...)*" sorusu değerlendirmeye ilişkin *karar alma* sorusudur.

25."E2.6. *Size göre şiir akıcı ve etkileyici midir? Niçin?*" sorusu değerlendirmeye ilişkin *karar alma* sorusudur. Niçin sorusu ise değerlendirmeye ilişkin görüşlerini açıklarken *gerekçelendirme* bilişsel işlemi gerekli kılar.

26."E1.6. *Olayın geçtiği apartmandaki komşuların aynı ilacı kullanmasını doğru buluyor musunuz? Niçin?*" sorusu değerlendirmeye ilişkin görüşlerini açıklarken *gerekçelendirme* sorusudur.

27."H.Ç.2. *Doğa ile iç içe bir ortamı mı yoksa şehir hayatını mı tercih edersiniz? Niçin?*" sorusu değerlendirme amacıyla *karşılaştırma* sorusudur. Niçin sorusu ise değerlendirmeye ilişkin görüşlerini açıklarken *gerekçelendirme* bilişsel işlemi gerekli kılar.

28."E5. *Yazar, tabiatın baharda yenilenmesi gibi insanın da yenilenmek için bir reçeteye ihtiyacı olduğunu anlatmaktadır. Yazarın bu görüşüne katılıp katılmadığınızı yazarın reçetesinden alıntılar yaparak ve örnekler vererek önce sözlü olarak yorumlayınız. Daha sonra yorumunuzu aşağıdaki bölüme yazınız.*" yönergesinde katılıp katılmama durumu *karar alma* bilişsel işlemiyle ilgiliyken; alıntı ve örneklerle yorumların desteklenmek istemesi yönergenin değerlendirmeye ilişkin görüşlerini açıklarken *gerekçelendirmeye* ilişkin olduğunun göstergesidir.

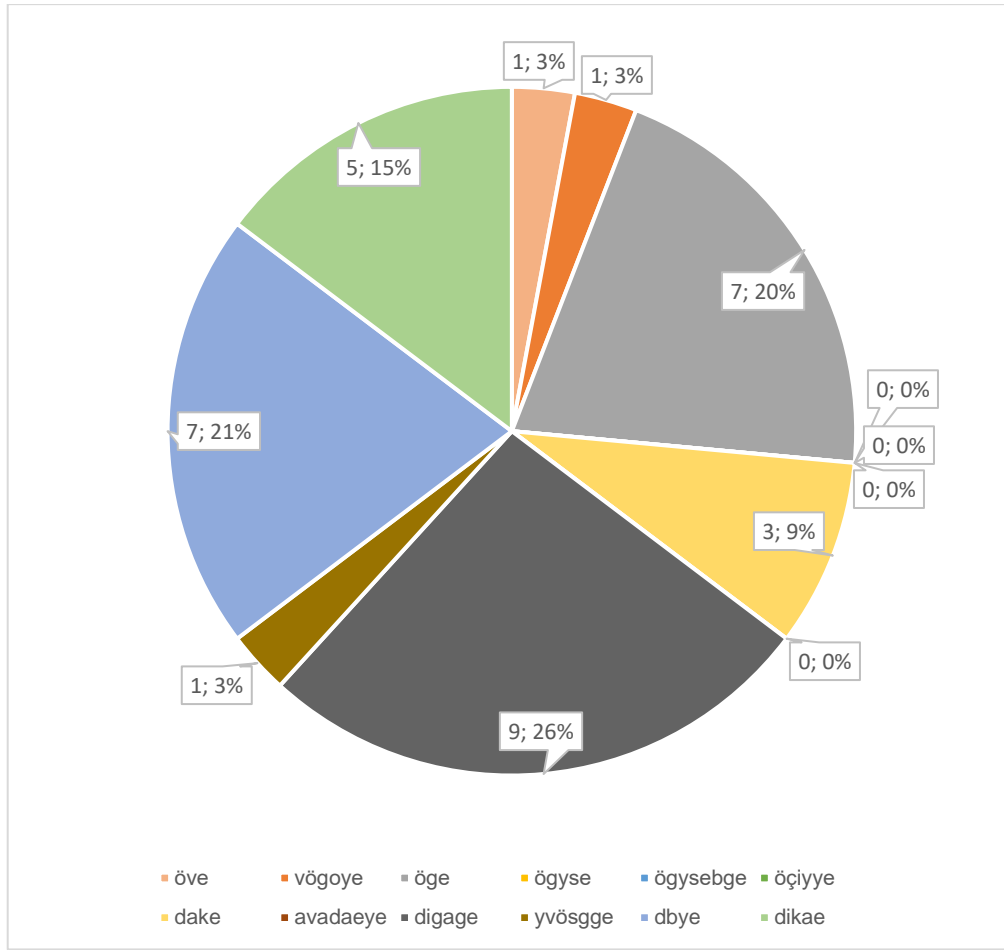
29. "H.Ç.1. En sevdiğiniz yağış türü nedir? Niçin?" sorusu değerlendirmeye ilişkin görüşlerini açıklarken *gerekçeleştirme* sorusudur.

5. sınıf Türkçe ders kitabında 8 değerlendirme etkinliği, 21 değerlendirmeye yönelik bilişsel işlem içeren etkinlik bulunmaktadır. 8 değerlendirme etkinliğinin 7'sinde değerlendirme ölçütü verilmeyerek ölçüt geliştirerek değerlendirme yapılması istenmiştir. Değerlendirme ölçütü verilmeyerek ölçüt geliştirerek değerlendirme yapılması istenilen 7 etkinliğin ölçüt geliştirmeye yönelik sınıflama etkinliği ve sınıflama etkinliğiyle bağlantılı genelleme etkinliği bulunmamaktadır. Öğrencinin değerlendirme yapması için ölçütlere; ölçüt verilmediğinde de ölçüt oluşturmaya ilişkin adım adım etkinliklere gereksinimi vardır. 5. sınıf Türkçe ders kitabında değerlendirmeye yönelik etkinliklerin ölçüt geliştirerek değerlendirme gerektirenlerinde ölçüt oluşturmaya yönelik hiçbir etkinlik bulunmamaktadır. Bu durum öğrencilerin bir ölçütün nasıl geliştirildiğiyle ilgili bilgi sahibi olmasını engellediği gibi temeli sağlam değerlendirmelerden de uzaklaşmalarına neden olur. 8 değerlendirme etkinliğinin 1'inde değerlendirme ölçütü ve verilen ölçütün göstergeleri birlikte sunulmuştur. Değerlendirme etkinliklerinin tümünde değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlere yer verilmemiş ve öğretim süreci oluşturulmamıştır.

5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerlendirme etkinlikleri, değerlendirme sürecinin bilişsel işlemleri kapsamında incelenmiş ve şekil 9'da verilmiştir.

Şekil 9

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Değerlendirme Etkinliklerinin Bilişsel İşlemlere Göre Yüzdelerle Dağılımı



Şekil 9 incelendiğinde 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki değerlendirme etkinliklerinin %3'ünün (f=1) ölçütü verilen değerlendirme etkinliği; %21'inin (f=7) ölçüt geliştirerek değerlendirme gerektiren etkinlik olduğu anlaşılmaktadır. %3'ü (f=1), ölçütü verilen değerlendirme etkinliklerinde verilen ölçütün göstergelerini oluşturmaya yöneliktir. Etkinliklerin değerlendirme bilişsel işlemlerine göre yüzdeler dağılımına bakıldığında %21'inin (f=7) değer biçmeye; %26'sının (f=9) görüş açıklarken gerekçelendirmeye; %15'inin (f=5) karar almaya; %9'unun (f=3) karşılaştırmaya; %3'ünün (f=1) seçenekleri gözden geçirmeye yönelik olduğu saptanmıştır. Aynı ve ayrı durumları ayırt edebilmeye yönelik etkinlik, ölçüt çerçevesinde inceleme yapmaya yönelik etkinlik, ölçüt geliştirmeye yönelik sınıflama etkinliği ve sınıflama etkinliğiyle bağlantılı genelleme etkinliği bulunmadığı için %0'dır. Değerlendirme sürecinde bilişsel işlemlerin tümünü içermesi gereken etkinlikler değer biçme, gerekçelendirme ve karar alma üzerine odaklanmıştır. Görüldüğü üzere 5.

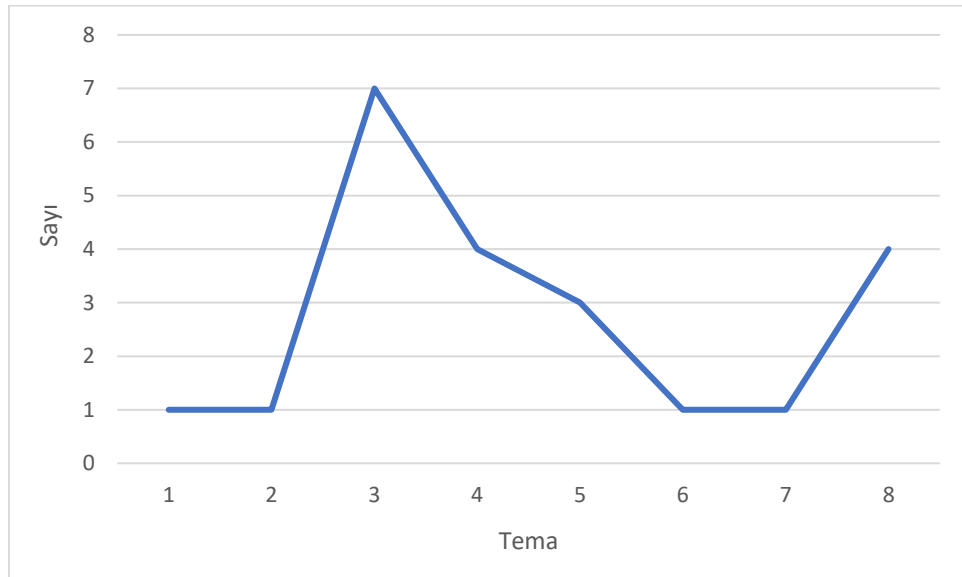
sınıf Türkçe ders kitabındaki değerlendirme etkinliklerinin değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemler dağılımı dengeli değildir.

6. Sınıf MEB Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı Üzerine Bulgular ve Yorumlar

Şekil 10'da 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerlendirme etkinliklerinin tema dağılımı verilmiştir.

Şekil 10

6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Değerlendirme Etkinliklerinin Temalara Göre Dağılımı



Şekil 10 incelendiğinde 6. sınıfta değerlendirmeye yönelik 1. temada 1, 2. temada 1, 3. temada 7, 4. temada 4, 5. temada 3, 6. temada 1, 7. temada 1 ve 8. temada 4 olmak üzere toplamda 22 çalışma olduğu anlaşılmaktadır. 6. sınıf düzeyinde değerlendirmeye yönelik çalışmalarda temalar arası dengeli bir dağılım yoktur.

Değerlendirme çalışmalarından 5'i metin öncesinde öğrencilere yöneltilen hazırlık çalışması sorularıdır. Geriye kalan 17'si ise metin işleme süreci ve sonrasında sunulan çalışmalardır. Aşağıda 6. sınıf düzeyinde yer alan değerlendirme çalışmaları sırasıyla "Değerlendirme Basamağına Yönelik Bilişsel İşlemler Dizisi"ne göre incelenmiştir.

Tablo 17 ve 18'de 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerlendirme etkinliklerinin tema-metin ve yönerge/soru/etkinlik bilgisi verilmiştir.

Tablo 17

6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Değerlendirme Etkinlikleri

Sıra	Sınıf Düzeyi	Tema-Metin	Yönerge/Etkinlik/Soru
1	6	T.3.3 Teknoloji Bağımlılığı	E3. Televizyon, bilgisayar, telefon, cep telefonu, akıllı telefon, internet, tablet derken teknoloji hayatın vazgeçilmezi oldu. Teknolojiyi kullanacağız ama nasıl ne kadar ve ne zaman? Aşağıdaki kavramları, bu sorular çerçevesinde değerlendirip yorumlayınız. (s.93)
2	6	T.3.4. Bak Postacı Geliyor Selam Veriyor	E6.c. Aşağıdaki formu doldurarak Hakan Bey ve müşteri temsilcisi arasındaki görüşmeyi değerlendiriniz. Form üzerindeki işaretlemelerinizi çarpı (x) işaretiyle yapınız. (s.100)
3	6	T5.4. Kar Kristallerinin Peşinde Bir Yaşam	E8.d. Ayşegül'ün yaşadığı şehrin bir haftalık hava tahmin verilerinden yola çıkarak bu şehrin ikliminin insanların yaşam biçimi üzerindeki etkileri hakkında neler söyleyebilirsiniz (giyim şekilleri, ulaşım, sosyal yaşam, beslenme vb.)? (s.165)

1."*E3. Televizyon, bilgisayar, telefon, cep telefonu, akıllı telefon, internet, tablet derken teknoloji hayatın vazgeçilmezi oldu. Teknolojiyi kullanacağız ama nasıl ne kadar ve ne zaman? Aşağıdaki kavramları, bu sorular çerçevesinde değerlendirip yorumlayınız.*"

yönergesinde değerlendirme ölçütü olarak nasıl, ne kadar ve ne zaman soruları verilmiştir.

Verilen ölçütün göstergelerini oluşturmaya yönelik sınırlı, güvenli, faydalı ve sağlıklı kullanım kavramları verilmiştir. Bu kavramlar etrafında teknoloji kullanımının değerlendirilmesi istenmiştir. Bu değerlendirme sorusunda değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlere yer verilmemiş ve öğretim süreci oluşturulmamıştır.

2."*E6.c. Aşağıdaki formu doldurarak Hakan Bey ve müşteri temsilcisi arasındaki görüşmeyi değerlendiriniz. Form üzerindeki işaretlemelerinizi çarpı (x) işaretiyle yapınız.*"

yönergesinde değerlendirme formu verilmiştir. Görüşmeyi değerlendirmek amacıyla dört ölçüt verilmiştir. Ölçütler görüşmenin içeriğine ilişkin olup çok kapsamlı değildir. Bu

değerlendirme sorusunda değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlere yer verilmemiş ve öğretim süreci oluşturulmamıştır.

3."E8.d. Ayşegül'ün yaşadığı şehrin bir haftalık hava tahmin verilerinden yola çıkarak bu şehrin ikliminin insanların yaşam biçimi üzerindeki etkileri hakkında neler söyleyebilirsiniz (giyim şekilleri, ulaşım, sosyal yaşam, beslenme vb.)?" sorusunda değerlendirme ölçütü olarak insanların yaşam biçimi kavramı verilmiştir. Verilen ölçütün göstergeleri olarak parantez içinde giyim şekilleri, ulaşım, sosyal yaşam, beslenme kavramları verilmiştir. Ölçütü verilen değerlendirme etkinlikleri kapsamında verilen ölçütün göstergeleriyle birlikte sunulması bakımından iyi bir etkinlik örneğidir. Verilen kavramlar etrafında iklimin, insanların yaşam biçimi üzerindeki etkilerin değerlendirilmesi istenmiştir. Bu değerlendirme sorusunda değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlere yer verilmemiş ve öğretim süreci oluşturulmamıştır.

Tablo 18

6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Değerlendirmeye İlişkili Etkinlikler

Sıra	Sınıf Düzeyi	Tema-Metin	Yönerge/Etkinlik/Soru	Bilişsel İşlem
4	6	T1.3. Canım Kitaplığım	H.Ç.2. Sizce iyi bir kitap hangi özelliklere sahip olmalıdır? (s.26)	Değer Biçme
5	6	T.2.2. Yaşlı Nine	E2.2. Yaşlı kadının Atatürk'ten bir şey istememesini nasıl yorumluyorsunuz? Açıklayınız. (s.52)	Değer Biçme
6	6	T.3.3 Teknoloji Bağımlılığı	E2.5. Teknolojinin yararları ve zararları hakkında ne düşünüyorsunuz? Düşüncelerinizi örnek vererek açıklayınız. (s.92)	Karşılaştırma
7	6	T.3.4. Bak Postacı Geliyor Selam Veriyor	H.Ç.2. Günlük hayatınızda en çok kullandığınız iletişim aracı nedir? Nedenleriyle açıklayınız. (s.96)	Gerekçeleştirme
8	6	T.3.4. Bak Postacı Geliyor Selam Veriyor	E3.4. Sizce mektup yazıp cevabını heyecanla beklemek mi yoksa kısa mesajlarla hızlı iletişim kurmak mı daha zevkli olur? Tartışınız. (s.97)	Karşılaştırma
9	6	T.3.4. Bak Postacı Geliyor Selam Veriyor	E6.b. (...) Metinde geçen tutarsızlığı bulup etkinliğin B bölümüne yazınız. (s.99)	Ölçüt Çerçevesinde İnceleme
10	6	T.3.4. Bak Postacı Geliyor Selam Veriyor	E8. İnternet tasarımcısı olan Ziya Yılmaz, iki firmaya iş başvurusunda bulunmuş ve bu iki firmadan aşağıdaki	

			e-postaları almıştır. İki firmadan da işe kabul edildiğini öğrenen Ziya Yılmaz, bu işlerden birini tercih etmek durumundadır.	Ölçüt Çerçevesinde İnceleme / Gerekçeleştirme
11	6	T.4.1. Vermek Çoğalmaktır	Firmalardan Ziya Bey'e gönderilen e-postaları inceleyiniz. Bu e-postalardan hareketle kendinizi Ziya Bey'in yerine koyarak hangi işi kabul edeceğinizi nedenleriyle birlikte yazınız. (s.101)	Gerekçeleştirme
12	6	T.4.1. Vermek Çoğalmaktır	E3.4. Siz kapıyı açan talebinin yerinde olsaydınız üzümleri ilk kime verirdiniz? Nedenleriyle açıklayınız. (s.111)	Aynı ve Ayrı Durumları Ayırt Edebilme / Karşılaştırma
13	6	T.4.2. Sevgi Diyen Çağlar Aşar	E4.b. Yukarıdaki afişlerden hangisi daha etkilidir? Düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız. (s.111)	Değer Biçme
14	6	T.4.2. Sevgi Diyen Çağlar Aşar	E2.a.4. Her işini sevgi ile yapan bir insan hangi özelliklere sahip olur? Örneklerle anlatınız. (s.115)	Aynı ve Ayrı Durumları Ayırt Edebilme / Karşılaştırma / Gerekçeleştirme
15	6	T5.2. Afyon	E4.b. Sizce hangi metin daha etkili bir anlatıma sahiptir? Düşüncelerinizi nedenleriyle yazınız. (s.116)	Gerekçeleştirme
16	6	T5.4. Kar Kristallerinin Peşinde Bir Yaşam	E2.5. Ülkemizin hangi şehirlerini gezip görmek istiyorsunuz? Nedenleriyle açıklayınız. (s.146)	Gerekçeleştirme
17	6	T6.1. Anadolu	H.Ç.2. Dikkatinizi en çok çeken yağış türü hangisidir? Nedenleriyle açıklayınız. (s.160)	Gerekçeleştirme
18	6	T7.3. Obezite Hakkında 10 Soru 10 Cevap	H.Ç.2. Anadolu'nun sizi en çok etkileyen özelliği nedir? Nedenleriyle açıklayınız. (s.172)	Gerekçeleştirme
19	6	T8.2. Sen De Bir İyilik Yap	T2.2. Obezitenin oluşum nedenlerinden hangisinin daha yaygın görüldüğünü düşünüyorsunuz? Nedenleriyle anlatınız. (s.224)	Seçenekleri Gözden Geçirme / Gerekçeleştirme
20	6	T8.2. Sen De Bir İyilik Yap	E2.5. Canol'un teklif edilen ödülü kabul etmemesini nasıl yorumluyorsunuz? Düşüncelerinizi açıklayınız. (s.253)	Değer Biçme
21	6	T8.3. Dostluğa Dair	E8.a. Canol'un okulunda okul temsilcisi seçilecektir. Aşağıda, okul temsilciliği seçiminde aday olan üç öğrencinin konuşma metinleri verilmiştir. Bu adaylardan hangisinin konuşmasını daha gerçekçi buluyorsunuz? Nedenleriyle açıklayınız. (s.256)	Seçenekleri Gözden Geçirme / Gerekçeleştirme
22	6	T8.3. Dostluğa Dair	H.Ç.2. Gerçek bir dostun özellikleri neler olabilir? Anlatınız. (s.258)	Değer Biçme
			E8.b.Dinlediğiniz şarkıyı beğenip beğenmediğinizi nedenleriyle açıklayınız. (s.263)	Karar Alma / Gerekçeleştirme

4."H.Ç.2. Sizce iyi bir kitap hangi özelliklere sahip olmalıdır?" sorusu değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlerde *değer biçme*yle ilişkilidir.

5."E2.2. Yaşlı kadının Atatürk'ten bir şey istememesini nasıl yorumluyorsunuz? Açıklayınız." yönergesi değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlerde *değer biçme*ye ilişkindir.

6."E2.5. Teknolojinin yararları ve zararları hakkında ne düşünüyorsunuz? Düşüncelerinizi örnek vererek açıklayınız." yönergesi değerlendirme amacıyla *karşılaştırma* sorusudur.

7."H.Ç.2. Günlük hayatınızda en çok kullandığınız iletişim aracı nedir? Nedenleriyle açıklayınız." sorusu değerlendirmeye ilişkin görüşlerini açıklarken *gerekçeleştirme* sorusudur.

8."E3.4. Sizce mektup yazıp cevabını heyecanla beklemek mi yoksa kısa mesajlarla hızlı iletişim kurmak mı daha zevkli olur? Tartışınız." yönergesi değerlendirme amacıyla *karşılaştırma* sorusudur.

9."E6.b. (...) Metinde geçen tutarsızlığı bulup etkinliğin B bölümüne yazınız." yönergesi bilişsel işlem basamaklarından *ölçüt çerçevesinde inceleme* yapmaya yöneliktir.

10."E8. İnternet tasarımcısı olan Ziya Yılmaz, iki firmaya iş başvurusunda bulunmuş ve bu iki firmadan aşağıdaki e-postaları almıştır. İki firmadan da işe kabul edildiğini öğrenen Ziya Yılmaz, bu işlerden birini tercih etmek durumundadır. Firmalardan Ziya Bey'e gönderilen e-postaları inceleyiniz. Bu e-postalardan hareketle kendinizi Ziya Bey'in yerine koyarak hangi işi kabul edeceğinizi nedenleriyle birlikte yazınız." yönergesinde öğrencinin *ölçüt çerçevesinde inceleme* yapması ve hangi işi seçtiğine dair görüşlerini açıklarken *gerekçeleştirme* gerekmektedir. Bu bakımdan etkinlik değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlerden ikisini kapsamaktadır.

11."E3.4. Siz kapıyı açan talebenin yerinde olsaydınız üzümleri ilk kime verirdiniz? Nedenleriyle açıklayınız." yönergesi değerlendirmeye ilişkin görüşlerini açıklarken *gerekçeleştirme* sorusudur.

12."E4.b. Yukarıdaki afişlerden hangisi daha etkilidir? Düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız." yönergesi aynı ve ayrı durumları ayırt edebilmeye yönelik bilişsel işlemi barındırmakla birlikte değerlendirme amacıyla *karşılaştırma* sorusudur.

13."E2.a.4. Her işini sevgi ile yapan bir insan hangi özelliklere sahip olur? Örneklerle anlatınız." yönergesi değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlerde *değer biçme*yle ilişkilidir.

14."E4.b. Sizce hangi metin daha etkili bir anlatıma sahiptir? Düşüncelerinizi nedenleriyle yazınız." yönergesi aynı ve ayrı durumları ayırt edebilmeye yönelik bilişsel işlemi barındırmakla birlikte değerlendirme amacıyla *karşılaştırma* sorusudur. Daha etkili olduğunu açıklarken neden belirtilmesi, değerlendirmeye ilişkin görüşlerini açıklarken *gerekçeleştirme* bilişsel işlemi gerektirir.

15."E2.5. Ülkemizin hangi şehirlerini gezip görmek istiyorsunuz? Nedenleriyle açıklayınız." yönergesi değerlendirmeye ilişkin görüşlerini açıklarken *gerekçeleştirme* sorusudur.

16."H.Ç.2. Dikkatinizi en çok çeken yağış türü hangisidir? Nedenleriyle açıklayınız." sorusu değerlendirmeye ilişkin görüşlerini açıklarken *gerekçeleştirme* sorusudur.

17."H.Ç.2. Anadolu'nun sizi en çok etkileyen özelliği nedir? Nedenleriyle açıklayınız." yönergesi değerlendirmeye ilişkin görüşlerini açıklarken *gerekçeleştirme* sorusudur.

18."T2.2. Obezitenin oluşum nedenlerinden hangisinin daha yaygın görüldüğünü düşünüyorsunuz? Nedenleriyle anlatınız." yönergesinden bir önceki soruda "1. Obezitenin oluşum nedenleri nelerdir? Örnekler veriniz." ifadesiyle obezitenin oluşum nedenleri öğrenciler tarafından listelenmiştir. Listelenenler arasından birini seçmek esas olduğu için *seçenekleri gözden geçirme* ve görüşlerini açıklarken *gerekçeleştirme* sorusudur.

19."E2.5. Canol'un teklif edilen ödülü kabul etmemesini nasıl yorumluyorsunuz? Düşüncelerinizi açıklayınız." sorusu değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlerde *değer biçme*yle ilişkilidir.

20. "E8.a. Canol'un okulunda okul temsilcisi seçilecektir. Aşağıda, okul temsilciliği seçiminde aday olan üç öğrencinin konuşma metinleri verilmiştir. Bu adaylardan hangisinin konuşmasını daha gerçekçi buluyorsunuz? Nedenleriyle açıklayınız." biçimindeki etkinlik, adaylardan hangisinin daha gerçekçi olduğuna ilişkin açıklama istemesi yönüyle *gerekçelendirme*, üç aday arasından seçim istemesi yönüyle *seçenekleri gözden geçirme* bilişsel işlemlerini taşımaktadır.

21. "H.Ç.2. Gerçek bir dostun özellikleri neler olabilir? Anlatınız." yönergesi değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlerde *değer biçme*yle ilişkilidir.

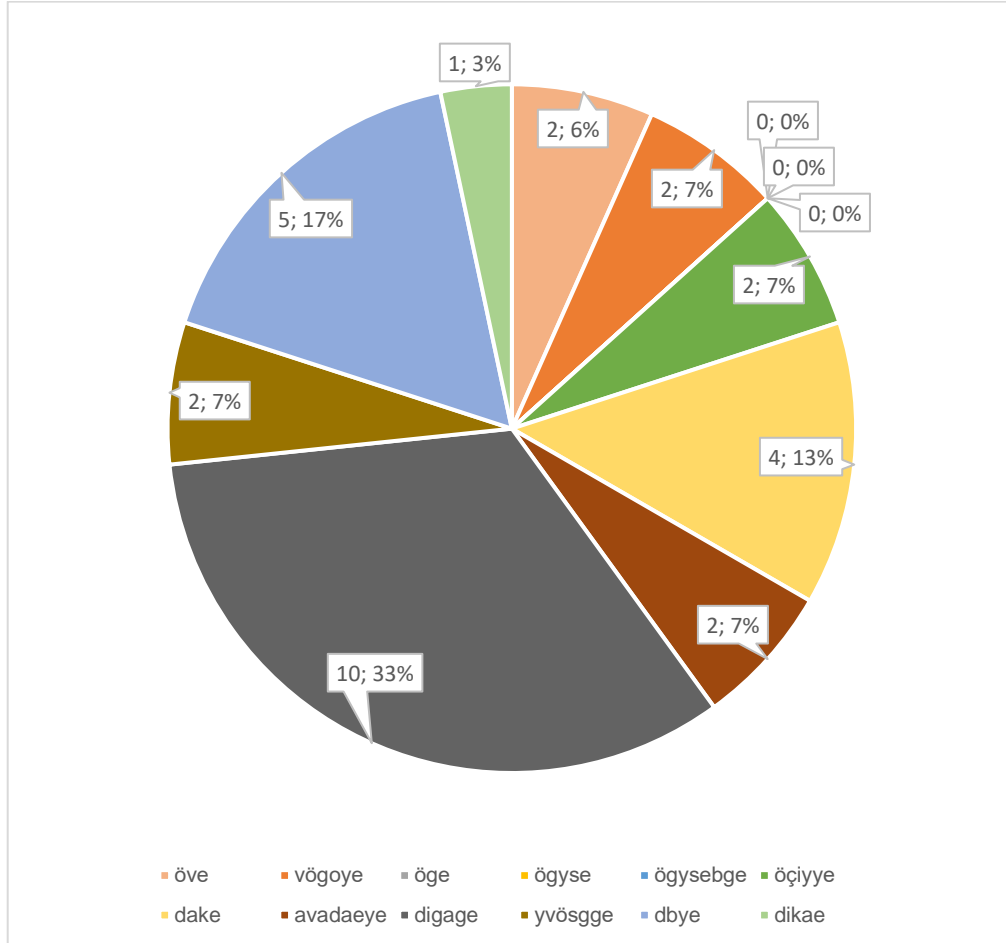
22. "E8.b. Dinlediğiniz şarkıyı beğenip beğenmediğinizi nedenleriyle açıklayınız." yönergesi değerlendirmeye ilişkin *karar alma* sorusudur. Beğenip beğenmemeye dair neden göstermek ise değerlendirmeye ilişkin görüşlerini açıklarken *gerekçelendirme* bilişsel işlemi gerektirir.

6. sınıf Türkçe ders kitabında 3 değerlendirme etkinliği, 19 değerlendirmeye yönelik bilişsel işlem içeren etkinlik bulunmaktadır. 3 değerlendirme etkinliğinin 2'sinde değerlendirme ölçütü ve verilen ölçütün göstergeleri birlikte sunulmuştur. Diğer değerlendirme etkinliği ise öğrencinin metinden yönelimle verilen değerlendirme formunu işaretlemesini istemektedir. Değerlendirme ölçütü verilmeyerek ölçüt geliştirerek değerlendirme yapılması istenilen etkinlik olmadığı gibi sınıflama etkinliği ve sınıflama etkinliğiyle bağlantılı genelleme etkinliği de bulunmamaktadır. Bu durum öğrencilerin bir ölçütün nasıl geliştirildiğiyle ilgili bilgi sahibi olmasını engellediği gibi temeli sağlam değerlendirmelerden de uzaklaşmalarına neden olur. Değerlendirme etkinliklerinin tümünde değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlere yer verilmemiş ve öğretim süreci oluşturulmamıştır.

6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerlendirme etkinlikleri, değerlendirme sürecinin bilişsel işlemleri kapsamında incelenmiş ve şekil 11'de verilmiştir.

Şekil 11

6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Değerlendirme Etkinliklerinin Bilişsel İşlemlere Göre Yüzdelerle Dağılımı



Şekil 11 incelendiğinde 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki değerlendirme etkinliklerinin %7'sinin (f=2) ölçütü verilen değerlendirme etkinliği; %0'ının (f=0) ölçüt geliştirerek değerlendirme gerektiren etkinlik olduğu anlaşılmaktadır. %7'si (f=2), ölçütü verilen değerlendirme etkinliklerinde verilen ölçütün göstergelerini oluşturmaya yöneliktir. Etkinliklerin değerlendirme bilişsel işlemlerine göre yüzdelerle dağılımına bakıldığında %33'ünün (f=10) gerekçelendirmeye; %17'sinin (f=5) değer biçmeye; %7'sinin (f=2) ölçüt çerçevesinde incelemeye; %13'ünün (f=4) karşılaştırmaya; %7'sinin (f=2) aynı ve ayrı durumları ayırt edebilmeye; %7'sinin (f=2) seçenekleri gözden geçirmeye; %3'ünün (f=1) karar almaya yönelik olduğu saptanmıştır. Ölçüt geliştirmeye yönelik sınıflama etkinliği ve

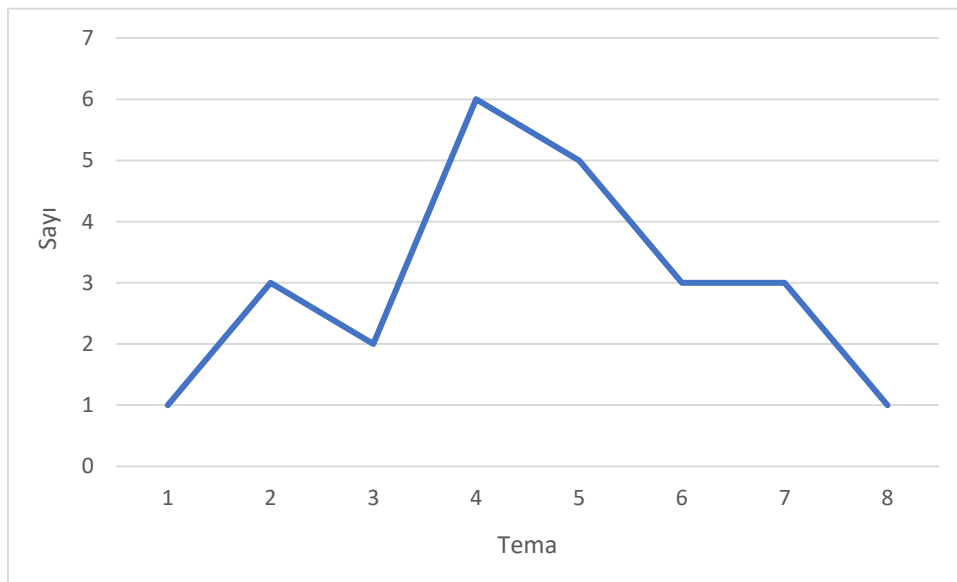
sınıflama etkinliğiyle bağlantılı genelleme etkinliği bulunmadığı için %0'dır ($f=0$). Değerlendirme sürecinde bilişsel işlemlerin tümünü içermesi gereken etkinlikler özellikle gerekçelendirme üzerine odaklanmıştır. Bir önceki seviyeye göre 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki değerlendirme etkinlikleri, değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemleri daha fazla içermektedir. Ölçüt geliştirmeye yönelik herhangi bir etkinliğin olmaması kitabın eksikliği olarak nitelendirilebilir. Görüldüğü üzere 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki değerlendirme etkinliklerinin değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemler dağılımı dengeli değildir.

7. Sınıf MEB Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı Üzerine Bulgular ve Yorumlar

Şekil 12'de 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerlendirme etkinliklerinin tema dağılımı verilmiştir.

Şekil 12

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Değerlendirme Etkinliklerinin Temalara Göre Dağılımı



Şekil 12 incelendiğinde 7. sınıfta değerlendirmeye yönelik 1. temada 1, 2. temada 3, 3. temada 2, 4. temada 6, 5. temada 5, 6. temada 3, 7. temada 3 ve 8. temada 1 olmak üzere toplamda 24 çalışma olduğu anlaşılmaktadır. 7. sınıf düzeyinde değerlendirmeye yönelik çalışmalarda temalar arası dengeli bir dağılım yoktur.

Değerlendirme çalışmalarından 3'ü metin öncesinde öğrencilere yöneltilen hazırlık çalışması sorularıdır. Geriye kalan 21'i ise metin işleme süreci ve sonrasında sunulan çalışmalardır. Aşağıda 7. sınıf düzeyinde yer alan değerlendirme çalışmaları sırasıyla "Değerlendirme Basamağına Yönelik Bilişsel İşlemler Dizisi"ne göre incelenmiştir.

Tablo 19 ve 20'de 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerlendirme etkinliklerinin tema-metin ve yönerge/soru/etkinlik bilgisi verilmiştir.

Tablo 19

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Değerlendirme Etkinlikleri

Sıra	Sınıf Düzeyi	Tema-Metin	Yönerge/Etkinlik/Soru
1	7	T3.3.Okumak Düşünmek İçindir	E2.4.Yazarın bilim adamları ile "düşünmek" hakkındaki görüşlerini nasıl değerlendiriyorsunuz? (s.88)
2	7	T4.4. Akıllı Evlat	E4.Dinlediğiniz metinde anlatılan olayların tutarlılığını (mantık kurallarına uyması, duygusal ve düşünsel çelişkiler taşımaması, konudan sapılmaması) sorgulayarak düşüncelerinizi yazınız. (s.128)
3	7	T5.1. Adını Göklere Yazdıran Çocuk	E3.b.Konuşmanızı aşağıdaki formda verilen özelliklere göre değerlendiriniz. (s.140)
4	7	T5.3. "A" Harfi	E8.a. Cumhurbaşkanlığı Engelliler İçin Kamu Spotu'nu (Engel, Engel Değildir Aşıldığında) izleyiniz. İzlediğiniz videonun verdiği iletileri değerlendirerek yazınız. (s.158)
5	7	T6.2. Karagöz Nedir?	E4.b. Aşağıdaki "Akran Değerlendirme Formu"nda verilen özelliklere göre arkadaşınızı değerlendiriniz. (s.182)
6	7	T6.4. Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî	E6. "Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî" belgeselinin tutarlılığını (mantık kurallarına uyması, duygusal ve düşünsel çelişkiler taşımaması, konudan sapılmaması) sorgulayarak düşüncelerinizi aşağıya yazınız. (s.195)
7	7	T7.4. Broşür	E3.4. Pazar yerinde broşür dağıtan Doktor Mustafa'ya halkın verdiği tepkiyi nasıl değerlendiriyorsunuz? Açıklayınız. (s.222)
8	7	T7.4. Broşür	E6. "Broşür" metninin tutarlılığını (mantık kurallarına uyması, duygusal ve düşünsel çelişkiler taşımaması,

konudan sapılmaması) sorgulayarak düşüncelerinizi yazınız. (s.223)

1."E2.4. *Yazarın bilim adamları ile "düşünmek" hakkındaki görüşlerini nasıl değerlendiriyorsunuz?"* sorusu ölçüt geliştirerek değerlendirmeyi gerektirmektedir fakat ölçüt geliştirmeye yönelik sınıflama ve sınıflama etkinliğiyle bağlantılı genelleme etkinliği bulunmamaktadır. Bu değerlendirme sorusunda değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlere yer verilmemiş ve öğretim süreci oluşturulmamıştır.

2."E4. *Dinlediğiniz metinde anlatılan olayların tutarlılığını (mantık kurallarına uyması, duygusal ve düşünsel çelişkiler taşımaması, konudan sapılmaması) sorgulayarak düşüncelerinizi yazınız.*" yönergesinde değerlendirme ölçütü olarak tutarlılık kavramı verilmiştir. Kavramın göstergeleri ise parantez içinde sıralanmıştır. Ölçütü verilen değerlendirme etkinlikleri kapsamında verilen ölçütün göstergeleriyle birlikte sunulması bakımından iyi bir etkinlik örneğidir. Tutarlılık ölçütü olarak verilmiş ve bu ölçüt çerçevesinde değerlendirme yapılması istenmiştir. Bu değerlendirme sorusunda değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlere yer verilmemiş ve öğretim süreci oluşturulmamıştır.

3."E3.b. *Konuşmanızı aşağıdaki formda verilen özelliklere göre değerlendiriniz.*" yönergesinde değerlendirme formu verilmiştir. Konuşmayı değerlendirmek amacıyla beş ölçüt verilmiştir. Ölçütler konuşmanın içeriğine ilişkin olup çok kapsamlı değildir. Bu değerlendirme sorusunda değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlere yer verilmemiş ve öğretim süreci oluşturulmamıştır.

4."E8.a. *Cumhurbaşkanlığı Engelliler İçin Kamu Spotu'nu (Engel, Engel Değildir Aşıldığında) izleyiniz. İzlediğiniz videonun verdiği iletileri değerlendirerek yazınız.*" yönergesi ölçüt geliştirerek değerlendirme yapılmasını isteyen bir değerlendirme sorusudur. Fakat ölçüt geliştirmeye yönelik sınıflama ve sınıflama etkinliğiyle bağlantılı genelleme etkinliği yer almamaktadır. Bu değerlendirme sorusunda değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlere yer verilmemiş ve öğretim süreci oluşturulmamıştır.

5.”E4.b. Aşağıdaki “Akran Değerlendirme Formu”nda verilen özelliklere göre arkadaşınızı değerlendiriniz.” yönergesinde değerlendirme formu verilmiştir. Konuşmayı değerlendirmek amacıyla yedi ölçüt verilmiştir. Ölçütler bir konuşmanın nasıl yapılacağına yönelik olup verilen konunun içeriğine ilişkin değildir. Bu değerlendirme sorusunda değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlere yer verilmemiş ve öğretim süreci oluşturulmamıştır.

6.”E6. “Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî” belgeselinin tutarlılığını (mantık kurallarına uyması, duygusal ve düşünsel çelişkiler taşımaması, konudan sapılmaması) sorgulayarak düşüncelerinizi aşağıya yazınız.” yönergesinde değerlendirme ölçütü olarak tutarlılık kavramı verilmiştir. Kavramın göstergeleri ise parantez içinde sıralanmıştır. Ölçütü verilen değerlendirme etkinlikleri kapsamında verilen ölçütün göstergeleriyle birlikte sunulması bakımından iyi bir etkinlik örneğidir. Tutarlılık ölçütü olarak verilmiş ve bu ölçüt çerçevesinde değerlendirme yapılması istenmiştir. Bu değerlendirme sorusunda değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlere yer verilmemiş ve öğretim süreci oluşturulmamıştır.

7.”E3.4. Pazar yerinde broşür dağıtan Doktor Mustafa'ya halkın verdiği tepkiyi nasıl değerlendiriyorsunuz? Açıklayınız.” yönergesi ölçüt geliştirerek değerlendirmeyi gerektirmektedir fakat ölçüt geliştirmeye yönelik sınıflama ve sınıflama etkinliğiyle bağlantılı genelleme etkinliği bulunmamaktadır. Bu değerlendirme sorusunda değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlere yer verilmemiş ve öğretim süreci oluşturulmamıştır.

8.”E6. “Broşür” metninin tutarlılığını (mantık kurallarına uyması, duygusal ve düşünsel çelişkiler taşımaması, konudan sapılmaması) sorgulayarak düşüncelerinizi yazınız.” yönergesinde değerlendirme ölçütü olarak tutarlılık kavramı verilmiştir. Kavramın göstergeleri ise parantez içinde sıralanmıştır. Ölçütü verilen değerlendirme etkinlikleri kapsamında verilen ölçütün göstergeleriyle birlikte sunulması bakımından iyi bir etkinlik örneğidir. Tutarlılık ölçütü olarak verilmiş ve bu ölçüt çerçevesinde değerlendirme yapılması istenmiştir. Bu değerlendirme sorusunda değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlere yer verilmemiş ve öğretim süreci oluşturulmamıştır.

Tablo 20*7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Değerlendirmeye İlişkili Etkinlikler*

Sıra	Sınıf Düzeyi	Tema-Metin	Yönerge/Etkinlik/Soru	Bilişsel İşlem
9	7	T1.1. Bir Dünya Düşünürüm	E2.a.5. Şiirin en beğendiğiniz bölümü hangisidir? Neden? (s.11)	Gerekçeleştirme
10	7	T2.1. Atatürk'ü Gördüm Düşümde	E2.4. Şiirin sizi etkileyen dizesini/dizelerini nedenleriyle birlikte anlatınız. (s.40)	Gerekçeleştirme
11	7	T2.3. Sığırtmaç Mustafa'nın Öyküsü	E2.3. Atatürk'ün para teklifi karşısında Sığırtmaç Mustafa'nın davranışını nasıl buluyorsunuz? Onun böyle davranmasının nedeni ne/neler olabilir? (s.56)	Değer Biçme
12	7	T2.4. Penceresi Sonsuzluğa Açılan Oda	E4.b. Yukarıda anlattığınız konuyla ilgili araştırmada kullandığınız "gov" ve "edu" uzantılı siteler sizce neden güvenilirdir? Tartışınız. (s.62)	Gerekçeleştirme
13	7	T3.3.Okumak Düşünmek İçindir	E2.2. Yazarın okumak ile düşünmek arasında kurduğu bağlantıya katılıp katılmadığınızı nedenleriyle anlatınız. (s.88)	Karar Alma / Gerekçeleştirme
14	7	T4.1. Tahta Bisiklet	H.Ç.2. Satın alınan oyuncağın mı yoksa emek verilerek yapılan oyuncağın mı daha değerli olduğunu düşünüyorsunuz? Neden? (s.104)	Karşılaştırma / Gerekçeleştirme
15	7	T4.1. Tahta Bisiklet	E2.8. Metnin kahramanlarından hangisi olmak istediğinizi nedenleri ile anlatınız. (s.108)	Seçenekleri Gözden Geçirme / Gerekçeleştirme
16	7	T4.3. Kızgın Bir Lira	H.Ç.1. İyi bir insanın özellikleri neler olabilir? Anlatınız. (s.118)	Değer Biçme
17	7	T4.3. Kızgın Bir Lira	E2.4. Hasan'ın altı yaşındayken bir liraya ulaşma şeklini doğru bulup bulmadığınızı nedenleri ile anlatınız. (s.122)	Karar Alma / Gerekçeleştirme
18	7	T4.4. Akıllı Evlat	H.Ç.3. Sahip olduklarınız mı yoksa sahip olduklarınızla yaptıklarınız mı önemlidir? Neden? (s.126)	Karşılaştırma / Gerekçeleştirme
19	7	T5.2. Başarıya Gitmek mi, Başarıyı Çekmek mi?	E4. Aşağıdaki formda yer alan maddeleri okuyunuz ve okuduğunuz metinle ilgili düşüncelerinizi ifade eden kutucukları işaretleyiniz. (s.147)	Karar Alma
20	7	T5.4. Küçük Şeyler Üzerine Bir Öykü: İki Dost, Bir Kuş	E3.4. Kendinizi yazarın yerine koyarak metnin hangi bölümünü değiştirmek istediğinizi nedenleriyle anlatınız. (s.162)	Gerekçeleştirme

21	7	T5.4. Küçük Şeyler Üzerine Bir Öykü: İki Dost, Bir Kuş	E3.6.Dinlediğiniz metnin kahramanlarından hangisinin yerinde olmak isterdiniz? Neden? (s.162)	Seçenekleri Gözden Geçirme / Gerekçeleştirme
22	7	T6.1. Yusufçuk	E2.a.6. Okuduğunuz efsanede anlatılan olayın gerçek olup olamayacağını nedenleriyle birlikte anlatınız. (s.175)	Karar Alma / Gerekçeleştirme
23	7	T7.2. Futbolcu Olmaya Karar Vermiştim	E2.8. Çevrenizde sizin de geleceğinizi yönlendiren, sizi etkileyen, örnek aldığınız kişi ya da kişiler kimlerdir? Nedenleriyle anlatınız. (s.210)	Gerekçeleştirme
24	7	T8.4. Yaşayan İnsan Hazinesi	E3. "Yaşayan İnsan Hazinesi" adlı belgeseldeki sanatlar içerisinde en çok ilginizi çeken sanat dalı hangisidir? Nedenleriyle birlikte anlatınız. (s.256)	Gerekçeleştirme

9."E2.a.5. *Şiirin en beğendiğiniz bölümü hangisidir? Neden?*" sorusu değerlendirmeye ilişkin görüşlerini açıklarken *gerekçeleştirme* sorusudur.

10."E2.4. *Şiirin sizi etkileyen dizesini/dizelerini nedenleriyle birlikte anlatınız.*" yönergesi değerlendirmeye ilişkin görüşlerini açıklarken *gerekçeleştirme* sorusudur.

11."E2.3. *Atatürk'ün para teklifi karşısında Sığırtmaç Mustafa'nın davranışını nasıl buluyorsunuz? Onun böyle davranmasının nedeni ne/neler olabilir?*" sorusu değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlerde *değer biçmeye* ilişkindir.

12."E4.b. *Yukarıda anlattığınız konuyla ilgili araştırmada kullandığınız "gov" ve "edu" uzantılı siteler sizce neden güvenilirdir? Tartışınız.*" yönergesi değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlerden *gerekçeleştirmeyi* içerir.

13."E2.2. *Yazarın okumak ile düşünmek arasında kurduğu bağlantıya katılıp katılmadığınızı nedenleriyle anlatınız.*" yönergesinde söz konusu düşünceye katılıp katılmama durumu *karar alma* bilişsel işlemiyle ilgiliyken; katılıp katılmamanın nedenlerini ifade etmek değerlendirmeye ilişkin görüşlerini açıklarken *gerekçeleştirme*yle ilgilidir.

14."H.Ç.2. *Satın alınan oyuncağın mı yoksa emek verilerek yapılan oyuncağın mı daha değerli olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?*" sorusu değerlendirme amacıyla *karşılaştırma* sorusudur. Neden sorusu ise değerlendirmeye ilişkin görüşlerini açıklarken *gerekçelendirme* bilişsel işlemini gerekli kılar.

15."E2.8. *Metnin kahramanlarından hangisi olmak istediğinizi nedenleri ile anlatınız.*" biçimindeki etkinlik metinde bulunan kahramanlar arasından seçim yapmasını istediği için *seçenekleri gözden geçirme*; kahramanı neden seçtiğini açıklaması gerektiği için *gerekçelendirme* bilişsel işlemlerini içermektedir.

16."H.Ç.1. *İyi bir insanın özellikleri neler olabilir? Anlatınız.*" yönergesi değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlerde *değer biçme*yle ilişkilidir.

17."E2.4. *Hasan'ın altı yaşındayken bir liraya ulaşma şeklini doğru bulup bulmadığınızı nedenleri ile anlatınız.*" sorusunda söz konusu duruma katılıp katılmama durumu *karar alma* bilişsel işlemiyle ilgiliyken; katılıp katılmamanın nedenlerini ifade etmek değerlendirmeye ilişkin görüşlerini açıklarken *gerekçelendirme*yle ilgilidir.

18."H.Ç.3. *Sahip olduklarınız mı yoksa sahip olduklarınızla yaptıklarınız mı önemlidir? Neden?*" sorusu değerlendirme amacıyla *karşılaştırma* sorusudur. Neden sorusu ise değerlendirmeye ilişkin görüşlerini açıklarken *gerekçelendirme* bilişsel işlemini gerekli kılar.

19."E4. *Aşağıdaki formda yer alan maddeleri okuyunuz ve okuduğunuz metinle ilgili düşüncelerinizi ifade eden kutucukları işaretleyiniz.*" yönergesinde değerlendirme formu verilmiştir. Metni değerlendirmek amacıyla yedi ölçüt verilmiştir. Ölçütler metnin içeriğine ilişkin olup genellikle anlatım unsurlarına yöneliktir. Metnin biçimsel özellikleriyle ilgili ölçüt verilmemiştir. Öğrencinin ölçütleri evet-kısmen-hayır olarak işaretlemesi istenilen bu etkinlik *karar almaya* yöneliktir.

20."E3.4. *Kendinizi yazarın yerine koyarak metnin hangi bölümünü değiştirmek istediğinizi nedenleriyle anlatınız.*" yönergesi değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlerden *gerekçelendirmeyi* içerir.

21."E3.6. *Dinlediğiniz metnin kahramanlarından hangisinin yerinde olmak isterdiniz? Neden?*" biçimindeki etkinlik metinde bulunan kahramanlar arasından seçim yapmasını istediği için *seçenekleri gözden geçirme*; kahramanı neden seçtiğini açıklaması gerektiği için *gerekleştirme* bilişsel işlemlerini içermektedir.

22."E2.a.6. *Okuduğunuz efsanede anlatılan olayın gerçek olup olmayacağını nedenleriyle birlikte anlatınız.*" sorusu değerlendirmeye ilişkin *karar alma* sorusudur. Neden gerçek olup olmayacağını açıklanmasının istenmesi ise değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlerden *gerekleştirmeyi* içerir.

23."E2.8. *Çevrenizde sizin de geleceğinizi yönlendiren, sizi etkileyen, örnek aldığınız kişi ya da kişiler kimlerdir? Nedenleriyle anlatınız.*" sorusu değerlendirmeye ilişkin görüşlerini açıklarken *gerekleştirme* sorusudur.

24."E3. *"Yaşayan İnsan Hazineleeri" adlı belgeseldeki sanatlar içerisinde en çok ilginizi çeken sanat dalı hangisidir? Nedenleriyle birlikte anlatınız.*" yönergesi değerlendirmeye ilişkin görüşlerini açıklarken *gerekleştirme* sorusudur.

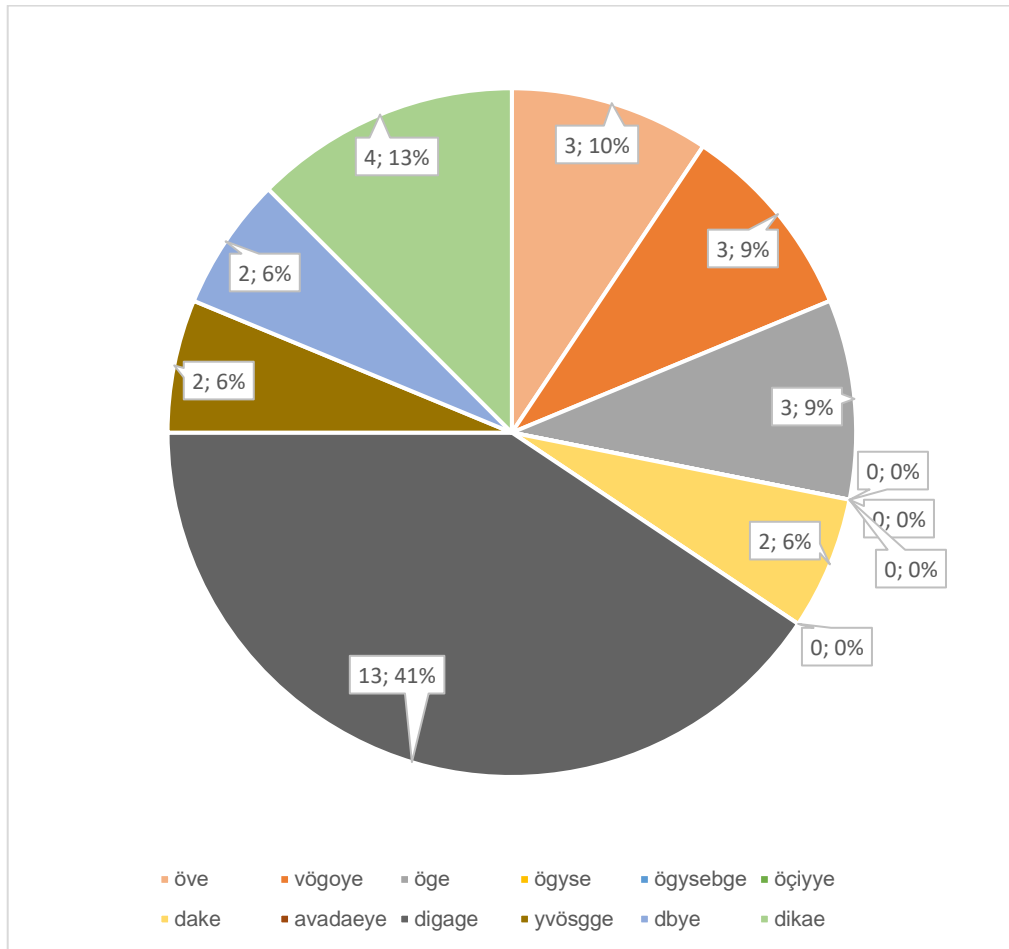
7. sınıf Türkçe ders kitabında 8 değerlendirme etkinliği, 16 değerlendirmeye yönelik bilişsel işlem içeren etkinlik bulunmaktadır. 8 değerlendirme etkinliğinin 3'ünde değerlendirme ölçütü ve verilen ölçütün göstergeleri birlikte sunulmuştur. Bu etkinliklerin hepsi metnin tutarlılığını sorgulamayla ilgili olup tutarlılık ölçütleri parantez içerisinde öğrenciye sunulmuştur. Ölçütü verilen değerlendirme etkinlikleri kapsamında verilen ölçütün göstergeleriyle birlikte sunulması bakımından iyi bir etkinlik örneğidir fakat ölçüt göstergelerini oluşturmaya yönelik etkinlik çeşitliliği bakımından zayıftır. Değerlendirme etkinliklerinin 2'si öğrencinin verilen değerlendirme formunu işaretlemesini istemektedir. Değerlendirme ölçütü verilmeyerek ölçüt geliştirerek değerlendirme yapılması istenilen etkinlik sayısı ise 3'tür. Sınıflama etkinliği ve sınıflama etkinliğiyle bağlantılı genelleme etkinliği bulunmamaktadır. Bu durum öğrencilerin bir ölçütün nasıl geliştirildiğiyle ilgili bilgi sahibi olmasını engellediği gibi temeli sağlam değerlendirmelerden de uzaklaşmalarına

neden olur. Değerlendirme etkinliklerinin tümünde değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlere yer verilmemiş ve öğretim süreci oluşturulmamıştır.

7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerlendirme etkinlikleri, değerlendirme sürecinin bilişsel işlemleri kapsamında incelenmiş ve şekil 13'te verilmiştir.

Şekil 13

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Değerlendirme Etkinliklerinin Bilişsel İşlemlere Göre Yüzdeler Dağılımı



Şekil 13 incelendiğinde 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki değerlendirme etkinliklerinin %9'unun (f=3) ölçütü verilen değerlendirme etkinliği; %9'unun (f=3) ölçüt geliştirerek değerlendirme gerektiren etkinlik olduğu anlaşılmaktadır. %9'u (f=3), ölçütü verilen değerlendirme etkinliklerinde verilen ölçütün göstergelerini oluşturmaya yöneliktir. Etkinliklerin değerlendirme bilişsel işlemlerine göre yüzdeler dağılımına bakıldığında

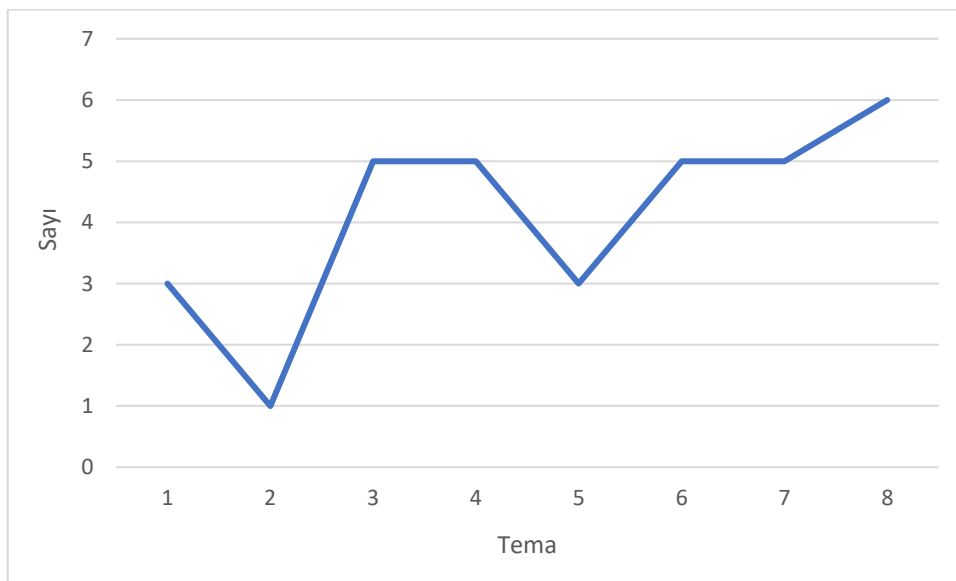
%41'inin (f=13) gerekçelendirmeye; %13'ünün (f=4) karar almaya; %6'sının (f=2) değer biçmeye; %6'sının (f=2) karşılaştırmaya; %6'sının (f=2) seçenekleri gözden geçirmeye yönelik olduğu saptanmıştır. Aynı ve ayrı durumları ayırt edebilmeye yönelik etkinlik, ölçüt çerçevesinde inceleme yapmaya yönelik etkinlik, ölçüt geliştirmeye yönelik sınıflama etkinliği ve sınıflama etkinliğiyle bağlantılı genelleme etkinliği bulunmadığı için %0'dır. Değerlendirme sürecinde bilişsel işlemlerin tümünü içermesi gereken etkinlikler özellikle gerekçelendirme üzerine odaklanmıştır. Bir önceki seviyeye göre 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki değerlendirme etkinlikleri, değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemleri daha fazla içermektedir. Görüldüğü üzere 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki değerlendirme etkinliklerinin değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemler dağılımı dengeli değildir.

8. Sınıf MEB Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı Üzerine Bulgular ve Yorumlar

Şekil 14'te 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerlendirme etkinliklerinin tema dağılımı verilmiştir.

Şekil 14

8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Değerlendirme Etkinliklerinin Temalara Göre Dağılımı



Şekil 14 incelendiğinde 8. sınıfta değerlendirmeye yönelik 1. temada 3, 2. temada 1, 3. temada 5, 4. temada 5, 5. temada 3, 6. temada 5, 7. temada 5 ve 8. temada 6 olmak üzere toplamda 33 çalışma olduğu anlaşılmaktadır. 8. sınıf düzeyinde değerlendirmeye yönelik çalışmalarda temalar arası dengeli bir dağılım yoktur.

Değerlendirme çalışmalarından 7'si metin öncesinde öğrencilere yöneltilen hazırlık çalışması sorularıdır. Geriye kalan 26'sı ise metin işleme süreci ve sonrasında sunulan çalışmalardır. Aşağıda 8. sınıf düzeyinde yer alan değerlendirme çalışmaları sırasıyla "Değerlendirme Basamağına Yönelik Bilişsel İşlemler Dizisi"ne göre incelenmiştir.

Tablo 21 ve 22'de 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerlendirme etkinliklerinin tema-metin ve yönerge/soru/etkinlik bilgisi verilmiştir.

Tablo 21

8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Değerlendirme Etkinlikleri

Sıra	Sınıf Düzeyi	Tema-Metin	Yönerge/Etkinlik/Soru
1	8	T1.1. İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine	E3.6. Aile bireylerinizi iyimserlik ve kötümserlik açısından değerlendiriniz. (s.15)
2	8	T1.4. Kedi ile Fare	E6.b. Arkadaşınızın sözlü sunum performansını aşağıdaki formda verilen maddelere göre değerlendiriniz. (s.38)
3	8	T3.1. Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar	E8. Derse hazırlık bölümünde araştırdığınız konu ile ilgili münazara yapmak için gruplara ayrılıңыз. Aşağıdaki yargılardan birini seçiniz. Jüri üyelerini belirleyiniz. Grup sözcüsü belirleyiniz. Grubunuzun düşüncelerini aşağıdaki ölçütlere göre diğer gruba karşı savunmaya çalışınız. (s.86)
4	8	T3.3. Parktaki Bilim	E7.b. Hikâyenizi aşağıdaki forma göre değerlendiriniz. (s.103)
5	8	T4.1. Kaldırımlar	E5.b. Yaptığınız konuşmayı aşağıdaki forma göre değerlendiriniz. (s.120)
6	8	T4.4. Karanlığın Rengi Beyaz	E5.b. Yazma etkinliği ile ilgili performansınızı formdaki maddelere göre değerlendiriniz. (s.143)
7	8	T5.2. Türkiye	E5. (...)Sunum yapan arkadaşınızın performansını aşağıdaki formda verilen maddelere göre değerlendiriniz. (s.160)

8	8	T5.3. Peri Bacaları	E4.b. Konuşmanızı aşağıdaki formu doldurarak değerlendiriniz. (s.165)
9	8	T7.4. Hava Kirliliği	E1. Hava Kirliliği videosunu tutarlılığı (tekrara düşme, çelişik olmama, görecelilik) bakımından değerlendiriniz. (s.242)
10	8	T8.4. Zeytinyağı Üretimi	E3. "Zeytinyağı Üretimi" videosunu tekrar izleyerek tutarlılık (tekrara düşme, çelişik olmama, görecelilik) bakımından değerlendiriniz. (s.278)
11	8	T8.4. Zeytinyağı Üretimi	E5. Derse hazırlık bölümünde araştırdığınız konu ile ilgili münazara yapmak için gruplara ayrılıңыз. Aşağıdaki yargılardan birini seçiniz. Jüri üyelerini belirleyiniz. Grup sözcüsü belirleyip grubunuzun düşüncelerini aşağıdaki ölçütlere göre karşı gruba savunmaya çalışınız. (s.279)

1."E3.6. Aile bireylerinizi iyimserlik ve kötümserlik açısından değerlendiriniz." yönergesinde değerlendirme ölçütü olarak iyimserlik ve kötümserlik kavramları verilmiştir. Kavramların göstergelerini oluşturmaya yönelik aynı etkinlik içinde 2 soru bulunmaktadır. Bu sorulardan ilki "1. İnsanları iyimser ya da kötümser yapan sebepler nelerdir?" sorusudur. Bu soruyla birlikte öğrenci insanların karakterinin iyimser ya da kötümser olarak şekillenmesinde hangi koşulların etkili olduğunu saptayabilir. Diğer ise "3. İyimserler hangi özelliklere sahiptir? Açıklayınız." yönergesidir. Bu yönerge öğrencinin birini iyimser olarak adlandırmasındaki ölçütleri belirlemesine yardımcı olur. Bu değerlendirme sorusunda değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlere yer verilmemiş ve öğretim süreci oluşturulmamıştır.

2."E6.b. Arkadaşınızın sözlü sunum performansını aşağıdaki formda verilen maddelere göre değerlendiriniz." yönergesinde akran değerlendirme formu verilmiştir. Konuşmayı değerlendirmek amacıyla dokuz ölçüt verilmiştir. Ölçütler bir konuşmanın nasıl yapılacağına yönelik olup verilen konunun içeriğine ilişkin değildir. Bu değerlendirme sorusunda değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlere yer verilmemiş ve öğretim süreci oluşturulmamıştır.

3."E8. Derse hazırlık bölümünde araştırdığınız konu ile ilgili münazara yapmak için gruplara ayrılıңыз. Aşağıdaki yargılardan birini seçiniz. Jüri üyelerini belirleyiniz. Grup sözcüsü belirleyiniz. Grubunuzun düşüncelerini aşağıdaki ölçütlere göre diğer gruba karşı savunmaya çalışınız." yönergesinde jüri üyeleri değerlendirme formu verilmiştir.

Münazarayı değerlendirmek amacıyla yedi ölçüt verilmiştir. Ölçütler münzaraya uygun ve yeterlidir. Bir ölçüt 10, diğer altı ölçüt 15 puan üzerinden değerlendirilmek üzere öğrenciye sunulmuştur. Bu değerlendirme sorusunda değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlere yer verilmemiş ve öğretim süreci oluşturulmamıştır.

4.“E7.b. Hikâyenizi aşağıdaki forma göre değerlendiriniz.” yönergesinde öz değerlendirme formu verilmiştir. Hikâyeyi değerlendirmek amacıyla yedi ölçüt verilmiştir. Ölçütler bir metnin nasıl yazılacağına yönelik olup verilen konunun içeriğine ilişkin değildir. Bu değerlendirme sorusunda değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlere yer verilmemiş ve öğretim süreci oluşturulmamıştır.

5.“E5.b. Yaptığınız konuşmayı aşağıdaki forma göre değerlendiriniz.” yönergesinde öz değerlendirme formu verilmiştir. Konuşmayı değerlendirmek amacıyla dokuz ölçüt verilmiştir. Ölçütler bir konuşmanın nasıl yapılacağına yönelik olup verilen konunun içeriğine ilişkin değildir. Bu değerlendirme sorusunda değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlere yer verilmemiş ve öğretim süreci oluşturulmamıştır.

6.“E5.b. Yazma etkinliği ile ilgili performansınızı formdaki maddelere göre değerlendiriniz.” yönergesinde öz değerlendirme formu verilmiştir. Metni değerlendirmek amacıyla beş ölçüt verilmiştir. Ölçütler bir metnin nasıl yazılacağına yönelik olup verilen konunun içeriğine ilişkin değildir. Bu değerlendirme sorusunda değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlere yer verilmemiş ve öğretim süreci oluşturulmamıştır.

7.“E5. (...)Sunum yapan arkadaşınızın performansını aşağıdaki formda verilen maddelere göre değerlendiriniz.” yönergesinde akran değerlendirme formu verilmiştir. Konuşmayı değerlendirmek amacıyla sekiz ölçüt verilmiştir. Ölçütler bir konuşmanın nasıl yapılacağına yönelik olup verilen konunun içeriğine ilişkin değildir. Bu değerlendirme sorusunda değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlere yer verilmemiş ve öğretim süreci oluşturulmamıştır.

8.“E4.b. *Konuşmanızı aşağıdaki formu doldurarak değerlendiriniz.*” yönergesinde öz değerlendirme formu verilmiştir. Konuşmayı değerlendirmek amacıyla yedi ölçüt verilmiştir. Ölçütler bir konuşmanın nasıl yapılacağına yönelik olup verilen konunun içeriğine ilişkin değildir. Bu değerlendirme sorusunda değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlere yer verilmemiş ve öğretim süreci oluşturulmamıştır.

9.“E1. *Hava Kirliliği videosunu tutarlılığı (tekrara düşme, çelişik olmama, görecelilik) bakımından değerlendiriniz.*” yönergesinde değerlendirme ölçütü olarak tutarlılık kavramı verilmiştir. Kavramın göstergeleri ise parantez içinde sıralanmıştır. Ölçütü verilen değerlendirme etkinlikleri kapsamında verilen ölçütün göstergeleriyle birlikte sunulması bakımından iyi bir etkinlik örneğidir. Tutarlılık ölçütü olarak verilmiş ve bu ölçüt çerçevesinde değerlendirme yapılması istenmiştir. Bu değerlendirme sorusunda değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlere yer verilmemiş ve öğretim süreci oluşturulmamıştır.

10.“E3. *“Zeytinyağı Üretimi” videosunu tekrar izleyerek tutarlılık (tekrara düşme, çelişik olmama, görecelilik) bakımından değerlendiriniz.*” yönergesinde değerlendirme ölçütü olarak tutarlılık kavramı verilmiştir. Kavramın göstergeleri ise parantez içinde sıralanmıştır. Ölçütü verilen değerlendirme etkinlikleri kapsamında verilen ölçütün göstergeleriyle birlikte sunulması bakımından iyi bir etkinlik örneğidir. Tutarlılık ölçütü olarak verilmiş ve bu ölçüt çerçevesinde değerlendirme yapılması istenmiştir. Bu değerlendirme sorusunda değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlere yer verilmemiş ve öğretim süreci oluşturulmamıştır.

11.“E5. *Derse hazırlık bölümünde araştırdığınız konu ile ilgili münazara yapmak için gruplara ayrılıңыз. Aşağıdaki yargılardan birini seçiniz. Jüri üyelerini belirleyiniz. Grup sözcüsü belirleyip grubunuzun düşüncelerini aşağıdaki ölçütlere göre karşı gruba savunmaya çalışınız.*” yönergesinde jüri üyeleri değerlendirme formu verilmiştir. Münazarayı değerlendirmek amacıyla yedi ölçüt verilmiştir. Ölçütler münazaraya uygun ve yeterlidir. Bir ölçüt 10, diğer altı ölçüt 15 puan üzerinden değerlendirilmek üzere öğrenciye

sunulmuştur. Bu değerlendirme sorusunda değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlere yer verilmemiş ve öğretim süreci oluşturulmamıştır.

Tablo 22

8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Değerlendirmeye İlişkili Etkinlikler

Sıra	Sınıf Düzeyi	Tema-Metin	Yönerge/Etkinlik/Soru	Bilişsel İşlem
12	8	T1.2. Kaşağı	E2.3. Ağabeyi Hasan'a nasıl bir suç atmıştır? Ağabeyinin davranışını doğru buluyor musunuz? (s.23)	Karar Alma
13	8	T2.4. Atatürk'ü Gördüm	E6. "Atatürk'ü Gördüm" metnini beğenip beğenmediğinizi sebepleri ile yazınız. (s.71)	Karar Alma / Gerekçeleştirme
14	8	T3.8. Simit ve Peynir'le Bilim İnsanı Öyküleri	E7. Aziz Sancar ile ilgili çizgi romanı beğenip beğenmediğinizi sebepleriyle yazınız. (s.95)	Karar Alma / Gerekçeleştirme
15	8	T3.3. Parktaki Bilim	H.Ç.2. Parka gittiğinizde hangi oyuncaklarla oynamaktan keyif alırsınız? Neden? (s.96)	Gerekçeleştirme
16	8	T3.4. Uzay Giysileri	E3. Dinlediğiniz metinle ilgili görüşlerinizi belirtiniz. (s.106)	Karar Alma / Gerekçeleştirme
17	8	T4.2. Portakal	H.Ç. En çok hangi meyveyi seviyorsunuz? Neden? (s.122)	Gerekçeleştirme
18	8	T4.2. Portakal	E6.b. Yazdığınız günlüğe göre aşağıdaki formu doldurunuz. (s.129)	Karar Alma
19	8	T4.3. Dilimiz Kuşatma Altında	H.Ç. Türkçesi varken yabancı sözcüklerin kullanılmasını doğru buluyor musunuz? Niçin? (s.130)	Gerekçeleştirme
20	8	T5.1. Eşref Saat	H.Ç.1. Günün en sevdiğiniz saati hangisidir? Neden? (s.150)	Gerekçeleştirme
21	8	T6.1. Göç Destanı	E3.2. Uygurlar Bugü Tigin'i hangi özelliklerinden dolayı hakan seçmişlerdir? Sizce bu karar doğru mu? (s.181)	Değer Biçme
22	8	T6.1. Göç Destanı	E8. Araştırdığınız destanlardan en beğendiğinizi anlatınız. (s.185)	Seçenekleri Gözden Geçirme
23	8	T6.2. Vatan Sevgisini İçten Duyanlar	E2.5. Şiirin en beğendiğiniz bölümü hangisidir? Gerekçesi ile yazınız. (s.188)	Gerekçeleştirme
24	8	T6.4. Kız Kulesi	E3.5. Hükümdarın falcıların sözüyle hareket edip önlem almasını doğru buluyor musunuz? Niçin? (s.202)	Gerekçeleştirme
25	8	T6.4. Kız Kulesi	E5. "Kız Kulesi" metni ile ilgili görüşlerinizi sebepleri ile yazınız. (s.203)	Karar Alma / Gerekçeleştirme

26	8	T7.1. Yılkı Atı	H.Ç.1. En çok hangi hayvanları seviyorsunuz? Bu hayvanları niçin sevdiğinizi anlatınız. (s.216)	Gerekçelendirme
27	8	T7.2. Rüzgar	H.Ç.1. Doğa olaylarından (yağmur, kar, rüzgâr...) en çok hangisini seversiniz? Nedenleriyle anlatınız. (s.226)	Gerekçelendirme
28	8	T7.3. Gündüzünü Kaybeden Kuş	H.Ç.2. İnsanların keyif için avlanmasını doğru buluyor musunuz? Niçin? (s.234)	Gerekçelendirme
29	8	T7.4. Hava Kirliliği	E5. "Hava Kirliliği" videosu ile ilgili görüşlerinizi sebepleriyle yazınız. (s.244)	Karar Alma / Gerekçelendirme
30	8	T8.1. Haritada Bir Nokta	E2.4. Adaya dışarıdan gelen adama niçin balık vermiyorlar? Sizce bu doğru bir davranış mıdır? (s.257)	Değer Biçme
31	8	T8.1. Haritada Bir Nokta	E2.5. Kendisine pay verilmeyen adamın hakkını aramamasını doğru buluyor musunuz? Niçin? (s.257)	Gerekçelendirme
32	8	T8.2. Yaşamaya Dair	E2.6. Okuduğunuz şiirde sizi en çok etkileyen dizeleri yazınız. (s.265)	Seçenekleri Gözden Geçirme
33	8	T8.4. Zeytinyağı Üretimi	E6. İzlediğiniz video ile ilgili görüşlerinizi sebepleriyle yazınız. (s.279)	Karar Alma / Gerekçelendirme

12. "E2.3. Ağabeyi Hasan'a nasıl bir suç atmıştır? Ağabeyinin davranışını doğru buluyor musunuz?" sorusu değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlerde *karar alma*ya ilişkilidir.

13."E6. "Atatürk'ü Gördüm" metnini beğenip beğenmediğinizi sebepleri ile yazınız." yönergesinde söz konusu metni beğenip beğenmeme durumu *karar alma* bilişsel işlemiyle ilgiliyken; beğenip beğenmemenin sebeplerini ifade etmek değerlendirmeye ilişkin görüşlerini açıklarken *gerekçelendirme*yle ilgilidir.

14."E7. Aziz Sançar ile ilgili çizgi romanı beğenip beğenmediğinizi sebepleriyle yazınız." yönergesinde söz konusu metni beğenip beğenmeme durumu *karar alma* bilişsel işlemiyle ilgiliyken; beğenip beğenmemenin sebeplerini ifade etmek değerlendirmeye ilişkin görüşlerini açıklarken *gerekçelendirme*yle ilgilidir.

15."H.Ç.2. Parka gittiğinizde hangi oyuncularla oynamaktan keyif alırsınız? Neden?" sorusu değerlendirmeye ilişkin görüşlerini açıklarken *gerekçelendirme* sorusudur.

16.“E3. *Dinlediğiniz metinle ilgili görüşlerinizi belirtiniz.*” yönergesinde söz konusu metni beğenip beğenmeme durumu *karar alma* bilişsel işlemiyle ilgiliyken; beğenip beğenmemenin sebeplerini ifade etmek değerlendirmeye ilişkin görüşlerini açıklarken *gerekçelendirmeyle* ilgilidir.

17.“H.Ç. *En çok hangi meyveyi seviyorsunuz? Neden?*” sorusu değerlendirmeye ilişkin görüşlerini açıklarken *gerekçelendirme* sorusudur.

18.“E6.b. *Yazdığınız günlüğe göre aşağıdaki formu doldurunuz.*” yönergesinde öz değerlendirme formu verilmiştir. Metni değerlendirmek amacıyla altı ölçüt verilmiştir. Ölçütler bir metnin nasıl yazılacağına yönelik olup verilen konunun içeriğine ilişkin değildir. Öğrencinin ölçütleri evet-kısmen-hayır olarak işaretlemesi istenilen bu etkinlik *karar almaya* yöneliktir.

19.“H.Ç. *Türkçesi varken yabancı sözcüklerin kullanılmasını doğru buluyor musunuz? Niçin?*” sorusu değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlerde *gerekçelendirmeyle* ilişkilidir.

20. “H.Ç.1.*Günün en sevdiğiniz saati hangisidir? Neden?*” sorusu değerlendirmeye ilişkin görüşlerini açıklarken *gerekçelendirme* sorusudur.

21.“E3.2. *Uygurlar Bugu Tigin'i hangi özelliklerinden dolayı hakan seçmişlerdir? Sizce bu karar doğru mu?*” sorusu değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlerde *değer biçmeyle* ilişkilidir.

22.“E8. *Araştırdığınız destanlardan en beğendiğinizi anlatınız.*” sorusunda değerlendirmeye sunulan birkaç seçenek olması nedeniyle yargıya varmadan önce *seçenekleri gözden geçirme* sorusudur.

23.“E2.5. *Şiirin en beğendiğiniz bölümü hangisidir? Gerekçesi ile yazınız.*” sorusu değerlendirmeye ilişkin görüşlerini açıklarken *gerekçelendirme* sorusudur.

24.“E3.5. *Hükümdarın falcıların sözüyle hareket edip önlem almasını doğru buluyor musunuz? Niçin?*” sorusu değerlendirmeye ilişkin görüşlerini açıklarken *gerekçelendirme* sorusudur.

25. “E5. “Kız Kulesi” metni ile ilgili görüşlerinizi sebepleri ile yazınız.” yönergesinde söz konusu metni beğenip beğenmeme durumu *karar alma* bilişsel işlemiyle ilgiliyken; beğenip beğenmemenin sebeplerini ifade etmek değerlendirmeye ilişkin görüşlerini açıklarken *gerekçelendirme*yle ilgilidir.

26.“H.Ç.1. En çok hangi hayvanları seviyorsunuz? Bu hayvanları niçin sevdiğinizi anlatınız.” sorusu değerlendirmeye ilişkin görüşlerini açıklarken *gerekçelendirme* sorusudur.

27.“H.Ç.1. Doğa olaylarından (yağmur, kar, rüzgâr...) en çok hangisini seversiniz? Nedenleriyle anlatınız.” sorusu değerlendirmeye ilişkin görüşlerini açıklarken *gerekçelendirme* sorusudur.

28.“H.Ç.2. İnsanların keyif için avlanmasını doğru buluyor musunuz? Niçin?” sorusu değerlendirmeye ilişkin görüşlerini açıklarken *gerekçelendirme* sorusudur.

29.“E5. “Hava Kirliliği” videosu ile ilgili görüşlerinizi sebepleriyle yazınız.” yönergesinde söz konusu metni beğenip beğenmeme durumu *karar alma* bilişsel işlemiyle ilgiliyken; beğenip beğenmemenin sebeplerini ifade etmek değerlendirmeye ilişkin görüşlerini açıklarken *gerekçelendirme*yle ilgilidir.

30.“E2.4. Adaya dışarıdan gelen adama niçin balık vermiyorlar? Sizce bu doğru bir davranış mıdır?” sorusu değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlerde *değer biçme*yle ilişkilidir.

31.“E2.5. Kendisine pay verilmeyen adamın hakkını aramamasını doğru buluyor musunuz? Niçin?” sorusu değerlendirmeye ilişkin görüşlerini açıklarken *gerekçelendirme* sorusudur.

32.“E2.6. Okuduğunuz şiirde sizi en çok etkileyen dizeleri yazınız.” yönergesinde değerlendirmeye sunulan birkaç seçenek olması nedeniyle yargıya varmadan önce *seçenekleri gözden geçirme* sorusudur.

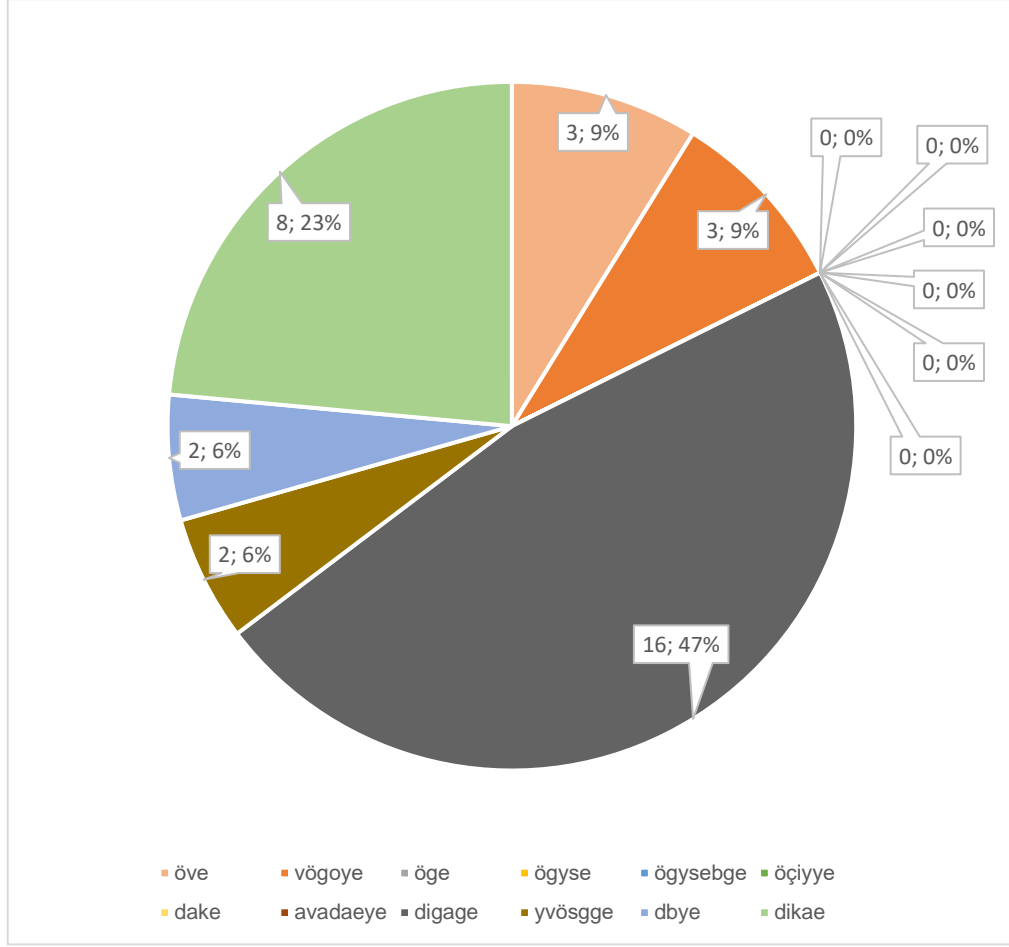
33.“E6. İzlediğiniz video ile ilgili görüşlerinizi sebepleriyle yazınız.” yönergesinde söz konusu metni beğenip beğenmeme durumu *karar alma* bilişsel işlemiyle ilgiliyken; beğenip beğenmemenin sebeplerini ifade etmek değerlendirmeye ilişkin görüşlerini açıklarken *gerekçelendirme*yle ilgilidir.

8. sınıf Türkçe ders kitabında 11 değerlendirme etkinliği, 22 değerlendirmeye yönelik bilişsel işlem içeren etkinlik bulunmaktadır. 11 değerlendirme etkinliğinin 3'ünde değerlendirme ölçütü ve verilen ölçütün göstergeleri birlikte sunulmuştur. 8 değerlendirme etkinliğinde ise öğrencinin verilen değerlendirme formunu işaretlemesini istemektedir. Değerlendirme ölçütü verilmeyerek ölçüt geliştirerek değerlendirme yapılması istenilen etkinlik olmadığı gibi sınıflama etkinliği ve sınıflama etkinliğiyle bağlantılı genelleme etkinliği de bulunmamaktadır. Bu durum öğrencilerin bir ölçütün nasıl geliştirildiğiyle ilgili bilgi sahibi olmasını engellediği gibi temeli sağlam değerlendirmelerden de uzaklaşmalarına neden olur. Değerlendirme etkinliklerinin tümünde değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlere yer verilmemiş ve öğretim süreci oluşturulmamıştır.

8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerlendirme etkinlikleri, değerlendirme sürecinin bilişsel işlemleri kapsamında incelenmiş ve şekil 15'te verilmiştir.

Şekil 15

8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Değerlendirme Etkinliklerinin Bilişsel İşlemlere Göre Yüzdalık Dağılımı

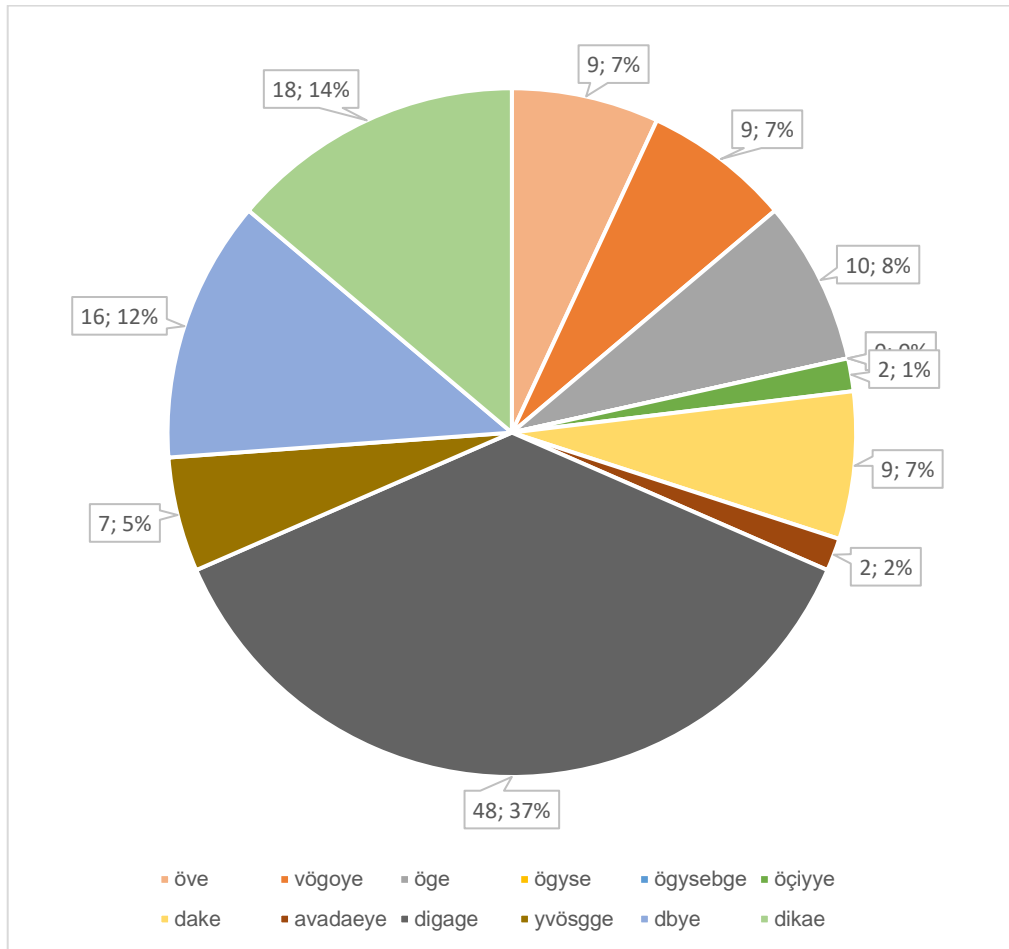


Şekil 15 incelendiğinde 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki değerlendirme etkinliklerinin %9'unun (f=3) ölçütü verilen değerlendirme etkinliği; %0'ının (f=0) ölçüt geliştirerek değerlendirme gerektiren etkinlik olduğu anlaşılmaktadır. %9'u (f=3), ölçütü verilen değerlendirme etkinliklerinde verilen ölçütün göstergelerini oluşturmaya yöneliktir. Etkinliklerin değerlendirme bilişsel işlemlerine göre yüzdeler dağılımına bakıldığında %47'sinin (f=16) gerekçelendirmeye; %23'ünün (f=8) karar almaya; %6'sının (f=2) değer biçmeye; %6'sının (f=2) seçenekleri gözden geçirmeye yönelik olduğu saptanmıştır. Aynı ve ayrı durumları ayırt edebilmeye yönelik etkinlik, ölçüt çerçevesinde inceleme yapmaya yönelik etkinlik, karşılaştırma etkinliği, ölçüt geliştirme etkinliği, ölçüt geliştirmeye yönelik sınıflama etkinliği ve sınıflama etkinliğiyle bağlantılı genelleme etkinliği bulunmadığı için %0'dır. Değerlendirme sürecinde bilişsel işlemlerin tümünü içermesi gereken etkinlikler gerekçelendirme ve karar alma üzerine odaklanmıştır. Tüm sınıf düzeyleri arasında karşılaştırma etkinliği içermemesiyle tek ders kitabıdır. Değerlendirme etkinliklerinin

genellikle öz ve akran değerlendirme formlarından oluştuğu görülmüştür. Söz konusu formlardaki ölçütler ise yeterli ve nitelikli değildir. Görüldüğü üzere 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki değerlendirme etkinliklerinin değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemler dağılımı dengeli değildir.

Şekil 16

Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Değerlendirme Etkinliklerinin Bilişsel İşlemlere Göre Yüzdeler Dağılımı



Tüm sınıf düzeylerindeki Türkçe ders kitaplarında yer alan değerlendirmeye yönelik etkinliklerin bilişsel işlemlere göre dağılımı Şekil 16'da verilmiştir. Ölçütü verilen etkinlik %7 (f=9), verilen ölçütün göstergelerini oluşturmaya yönelik etkinlik %7 (f=9), ölçüt geliştirerek değerlendirme etkinliği %8 (f=10), ölçüt geliştirmeye yönelik sınıflama etkinliği %0 (f=0), sınıflama etkinliğiyle bağlantılı genelleme etkinliği %0 (f=0), ölçüt çerçevesinde inceleme

yapmaya yönelik etkinlik %1 (f=2), değerlendirme amacıyla karşılaştırma etkinliği %7 (f=9), aynı ve ayrı durumları ayırt edebilmeye yönelik etkinlik %1 (f=2), değerlendirmeye ilişkin görüşlerini açıklarken gerekçelendirme etkinliği %37 (f=48), yargıya varmadan önce seçenekleri gözden geçirme etkinliği %5 (f=7), değer biçmeye yönelik etkinlik %12 (f=16) ve değerlendirmeye ilişkin karar alma etkinliği %14 (f=18) olarak bulgulanmıştır. Değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlerin göstermiş olduğu dengesiz dağılım değerlendirme becerisine ilişkin öğretim sürecinin planlı ve düzenli oluşturulmadığının kanıtıdır.

Türkçe Öğretmenlerinin Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Görüşleri Hakkında Bulgular ve Yorum

Çalışma kapsamında Türkçe öğretmenlerinin değerlendirmeye yönelik görüş ve yeterliliklerini anlayabilmek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda çalışan 15 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler gönüllülük esaslı katılım gözetilerek gerçekleştirilmiştir.

Çalışma grubuna yöneltilen ilk soru “Bilişsel aşama olarak değerlendirme becerisi dendiğinde aklınıza ne geliyor?” biçimindedir. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtların ulamları Şekil 17’de verilmiştir.

Şekil 17

Çalışma Grubunun Belirlediği Değerlendirme Becerisi Ulamları



Şekil 17’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin (f=15) yanıtlarına göre birinci soruda üç ulam ortaya çıkmıştır. Bilişsel aşama olarak değerlendirme becerisini, öğretmenlerin %46’sı (f=7) kendi sözcükleriyle tanımlarken; %27’si (f=4) bilişsel alan sınıflandırmasıyla bağdaştırmış; %27’si (f=4) ise diğer bilişsel işlem ve süreçleri örnek vermişlerdir.

Tablo 23’te Türkçe öğretmenlerinin bilişsel aşama olarak değerlendirme becerisine yönelik yanıtlarından yönelimle elde edilen ulamları örneklemek amacıyla doğrudan alıntılar sunulmuştur:

Tablo 23

Bilişsel Aşama Olarak Değerlendirme Becerisi Hakkında Öğretmen Görüşleri

Ulamlar	Öğretmen Görüşleri
Bilişsel alan sınıflandırmasıyla bağdaştıran katılımcılar	<p>“Bloom Taksonomisi’nde yer alan üst düzey becerilerden ve temelinde birçok farklı beceriyi içerisinde barındıran bir beceri olduğu.” (Ö5)</p> <p>“Bilişsel alanın en üst düzey basamaklarındandır.” (Ö8)</p> <p>“Olaylara doğru ve objektif bakış açısı ile yaklaşıp çözüm üretebilme veya üretilen çözüme yönelik kendi fikirlerini dile getirebilme. Bu aşamada adım atma becerisinden geri kalmama, aktif olma.” (Ö2)</p> <p>“Aklıma üst düzey düşünme geliyor. Bir bilgiyi, beceriyi ne ölçüde öğrendiğimizi, uyguladığımızı izleyerek başarı düzeyimizi kendimizce yorumlamak yani öz değerlendirme ya da başkalarının bu alanlardaki bilgi düzeyini puanlamaktır.” (Ö7)</p>
Kendi tanımlarını oluşturan katılımcılar	<p>“Belli ölçülerden hareketle bir yargı veya sonuca varabilme yeterliliği diyebilirim değerlendirme için.” (Ö3)</p> <p>“Kendi dersim için düşünürsem öğrencilerin okuduklarını ve oradaki olayı işte ana fikri okuduktan sonra sorularla irdeledikten sonra en son kendi fikrini ortaya koyması. Mesela beğendi niye beğendi beğenmedi neden beğenmedi gibi.” (Ö13)</p> <p>“Çocukların öğrendiklerini ifade edebilmeleri, öğrendikleri bilgileri davranışlara dönüştürmeleri, somut olarak ortaya çıkarmaları ve bunu da bizim gözlemleyebilmemiz.” (Ö12)</p>
Bilişsel işlem ve süreçleri örnek veren katılımcılar	<p>“Karşılaştırma, yargıya ulaşma, eşleştirmek, tahminde bulunmak, düzeltmek, yorumlamak, ayırım yapmak, benzerlikleri bulmak geliyor.” (Ö4)</p> <p>“Bilişsel değerlendirme; problem çözebilme, anlama, zihinsel beceri, analitik düşünebilme gibi çok yönlü süreci kapsar.” (Ö6)</p>

“Çıkarımda bulunma, kanılara varma, genel geçer sonuçlara varma tarzında süreçleri vardır.” (Ö11)

Tablo 23 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin bilişsel aşama olarak değerlendirme becerisini farklı ulamlarda ele aldığı görülmektedir. Değerlendirmenin bilişsel alan sınıflandırmasında üst düzey basamaklardan biri olduğu, birtakım ölçütler sonucu yargıya ulaşıldığı, karşılaştırma, ayırım yapma gibi bilişsel süreçleri içerdiği doğrudur fakat öğretmenlerin hepsi değerlendirmeyi yalnız bir yönüyle ele almıştır. Ayrıca katılımcıların yanıtlarına bakıldığında değerlendirmeyle ilgili sundukları bilişsel süreçlerin, eleştirel okuma gibi birçok üst düzey düşünme becerisinde de sunulabileceği görülmektedir. Bu yüzden çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin değerlendirmeyle ilgili verdikleri yanıtların özgül ve kapsamlı olmadığı söylenebilir.

Çalışma grubuna yöneltilen ikinci soru, “Değerlendirmenin bilişsel aşamaları hakkında neler söyleyebilirsiniz?” olmuştur. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtların ulamları Şekil 18’de verilmiştir.

Şekil 18

Çalışma Grubunun Belirlediği Değerlendirmenin Bilişsel Aşamaları Ulamları



Şekil 18’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin (f=15) yanıtlarına göre ikinci soruda üç ulam ortaya çıkmıştır. Değerlendirmenin bilişsel aşamalarını, öğretmenlerin %40’ı (f=6) bilişsel alan sınıflandırması odaklı yanıtlarken;

%20'si (f=3) araştırmada belirlenen bilişsel aşamalarla paralellik gösteren yanıtlar vermiş; %40'si (f=6) ise araştırmada belirlenen bilişsel aşamalardan farklı yanıtlar sunmuştur.

Tablo 24'te Türkçe ğretmenlerinin değerlendirmenin bilişsel aşamalarına yönelik yanıtlarından yönelimle elde edilen ulamları örnekleme için doğrudan alıntılar sunulmuştur:

Tablo 24

Değerlendirmenin Bilişsel Aşamaları Hakkında ğretmen Görüşleri

Ulamlar	ğretmen Görüşleri
Bilişsel alan sınıflandırması odaklı yanıtlar	<p><i>"Bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme gibi bilişsel basamakları var. Daha sonra güncellenmiştir ve bazı basamaklarda değişiklik olmuştur."</i> (9)</p> <p><i>"Değerlendirme basamağı en st düzey basamak olduğu için bilme, kavrama, analiz ve sentez basamaklarını kapsar."</i> (8)</p> <p><i>"Bunu niversitede görmüştük biraz da uzmanlığa çalıştığımda tekrarladım. Bilgi düzeyi, kavrama düzeyi, uygulama, analiz, sentez değerlendirme aşamaları olarak ilerliyor diye biliyorum. Bilgi düzeyi olarak çocuğun verilen bir bilgiyi hatırlaması, kavrama ise onu anlayıp ifade edebilmesi, uygulama ise onunla ilgili somut bir cümle kurabilmesi. Analizde mesela ögeleri öğretiyor, ögelerine ayırabilmeli. Değerlendirmede ise ocuk mesela tahtada benim hatamı bulmalı. Kendini test edebilmeli, doğru yanlışlığını fark edebilmeli."</i> (12)</p>
Araştırmada belirlenen bilişsel aşamalarla paralellik gösteren yanıtlar	<p><i>"Kapsamlı bir beceri olmasından dolayı öncelikle taksonomide yer alan önceki aşamaların tamamlanması gerekmektedir. ğrencide bilgiye yönelik kavrama, analiz gibi aşamaların tamamlanmasının ardından bilgiye ya da olguya yönelik eř veya art zamanlı düşünme süreçler tamamlanmalıdır. Son olarak bilişsel aşamalarına yönelik karar verme, ölçüt geliştirme ve kriter belirleyip kategorize etme gibi aşamalar olduğunu söyleyebilirim."</i> (5)</p> <p><i>"Değerlendirmenin; kontrol, araştırma, karar verme gibi alt becerilerden olduğunu düşünüyorum. Kontrol, beceriyi gerçekleştirme düzeyini gözleme; araştırma, eksikliklerinin nedenlerine yönelik bilimsel dayanak bulma; karar verme, bilimsel veriler işığında başarılı olup olmadığını yorumlamaktır, diye düşünüyorum."</i> (7)</p> <p><i>"Yorum yapabilme gücüne ulaşılmıştır. Benzerlik ve farklılıklar ayırt edilebilir. Eleştirel bakış açısı kullanılabilir. ngrde bulunulabilir. Tanımlama yapılır. Yargılarda bulunulabilir."</i> (4)</p> <p><i>"Uygun yöntem seçimi, hedef odaklı olması, önceki değerlendirmelerle bütünlük içermesi gibi aşamaları önemli."</i> (11)</p>
Araştırmada belirlenen bilişsel aşamalardan farklı yanıtlar	<p><i>"İlk önce bir tanımlama gerekiyor ne olduğuyla alakalı bir tanımlama. Tanımlamadan sonra içerik yani betimleme. Betimlemeden sonra da parçalara bölünebilir eser ya da görülen şey. Parçadan bütüne doğru anlatılabilir ya da tam tersi de olabilir. Detaylandırmak ve bu süreci yavaş yavaş işlemekle ilgili bir süreç olduğunu düşünüyorum."</i> (14)</p>

“Mesela dörde ayıracak olursak hiç kavramadım, biraz kavradım, yeterli düzeyde kavradım, başkasına öğretebilecek kadar kavradım gibi. Seviyelendirebiliriz değerlendirmenin aşamalarını.” (Ö15)

Tablo 24’de görüldüğü gibi değerlendirmenin bilişsel aşamalarına yönelik öğretmenler arasında görüş birliği yoktur. Öğretmenlerin bazıları bilişsel alan sınıflandırmasında üst düzey basamakta yer alan değerlendirmenin öncesinde gerçekleşmesi gereken basamakları sayarken bazıları da farklı bilişsel aşamalar ortaya koymuştur. Araştırmada belirlenen bilişsel aşamalara yaklaşan bazı öğretmen yanıtları olsa da değerlendirmenin bilişsel aşamalarının tümünü listeleyen ve çalışmayla birebir örtüşen yanıt bulunmamıştır. Bu durum öğretmenler tarafından değerlendirme becerisinin hangi aşamaları içerdiğinin net olmadığını göstermektedir.

Çalışma grubuna yöneltilen üçüncü soru, “Öğrenciye değerlendirme yeterliliği sağlanmasının ne gibi faydaları olacağını düşünüyorsunuz?” biçimindedir. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtların ulamları Şekil 19’da verilmiştir.

Şekil 19

Öğretmenlerin Değerlendirme Yeterliliğinin Faydaları Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Ulamlar



Şekil 19’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin (f=15) yanıtlarına göre üçüncü soruda üç ulam ortaya çıkmıştır. Öğrenciye değerlendirme yeterliliği

sağlanmasının faydalarını, öğretmenlerin %34'ü (f=5) sosyal açıdan; %33'ü (f=5) akademik açıdan; %33'ü (f=5) ise kişisel-bilişsel açıdan yorumlamıştır.

Tablo 25'te Türkçe öğretmenlerinin değerlendirmenin bilişsel aşamalarına yönelik yanıtlarından yönelimle elde edilen ulamları örneklemek amacıyla doğrudan alıntılar sunulmuştur:

Tablo 25

Öğrenciye Değerlendirme Yeterliliği Sağlanması Hakkında Öğretmen Görüşleri

Ulamlar	Öğretmen Görüşleri
	<i>"Öğrencinin sosyal hayatında da olaylara karşı çözüm becerisinin gelişmesi açısından faydalıdır. Sosyal hayatta yer edindiklerinde daha lider konuma gelmeleri sağlanabilir." (Ö1)</i>
Sosyal fayda	<i>"Sadece değerlendirme deyip geçmemeliyiz, ben araştırdığınız konunun çok önemli bir mevzu olduğunu düşünüyorum. Zihinsel olarak da kendisini geliştirebildiği için çocuk bu ona çok büyük şeyler katacaktır, hayatında ilerleyen aşamalarda özellikle meslek hayatı, arkadaşlarıyla olan sosyal hayatında da olayları olguları durumları detaylandırması için önemli bir bilişsel durum bu." (Ö14)</i>
	<i>"Üstbilişsel farkındalık kazanması, en büyük yarar bu olur. Üstbilişsel farkındalık kazanan öğrenciler kendi öğrenmelerini değerlendirip geliştirebilirler. Kendi olumlu ve olumsuz yönlerini sezerler, aynı biçimde ürünleri ve akranlarını da değerlendirebilirler." (Ö15)</i>
Akademik fayda	<i>"Öğrencilerin taksonomiye dayalı bir değerlendirme becerisi kazanmış olması ondan beklenen bilgi, beceri ve davranışları üst düzeyde kazanmış olduğunu gösterir. Ayrıca değerlendirme yeterliliği kazanmış bir öğrenci neyi nasıl değerlendireceğini bildiği için bir sonraki öğrenmelerini de olumlu yönde etkiler." (Ö6)</i>
	<i>"Öğrenci kendini değerlendirebilecek düzeye geldiğinde öğrenmeyi hedeflediği alanda öz yeterlik inancı artar. Eksikliklerini görür, bunları tamamlamak için iç motivasyonu oluşur. Ayrıca özerk öğrenen olarak farklı alanlarda yeterliğini bağımsız bir biçimde geliştirir." (Ö3)</i>
Kişisel-bilişsel fayda	<i>"Eleştiri yapma, sorgulama, öz değerlendirme, sorumluluk bilinci, çok yönlü düşünme ve kendi kendine karar alabilmesi açısından önemli bir yeterlilik alanıdır." (Ö11)</i>

Tablo 25 öğrencilere değerlendirme yeterliliği sağlanmasının farklı faydaları olduğunun göstergesidir. Öğretmenler değerlendirme yeterliliğinin, öğrenciyi sosyal yaşamda güçlü; akademik yaşamda çalışkan; kişisel-bilişsel anlamda özyeterli kıldığını ifade etmiştir. Verdikleri yanıtlardan yönelimle katılımcıların, öğrencilere değerlendirme

yeterliliği sağlanmasının birçok faydası olduğu konusunda hemfikir oldukları anlaşılmaktadır.

Çalışma grubuna yöneltilen dördüncü soru, “Ders kitabında öğrencinin değerlendirme yapmasını gerektiren etkinlikler hakkında neler düşünüyorsunuz?” olmuştur. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtların ulamları ve alt ulamları Şekil 20’de verilmiştir.

Şekil 20

Ders Kitabındaki Değerlendirme Etkinliklerine Yönelik Görüşlerin Ulamları



Şekil 20’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin (f=15) yanıtlarına göre dördüncü soruda bir ulam ve dört alt ulam ortaya çıkmıştır. Ders kitabındaki değerlendirme etkinlikleri tüm Türkçe öğretmenleri tarafından yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Etkinlikleri, öğretmenlerin %26’sı (f=4) bilişsel düzey; %27’si (f=4) etkinlik sayısı; %27’si (f=4) tekdüze etkinlikler olması; %20’si (f=3) ise etkinlik yönergesi yönüyle eleştirip yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 26’da Türkçe öğretmenlerinin ders kitabında öğrencinin değerlendirme yapmasını gerektiren etkinliklerle ilgili yanıtlarından yönelimle elde edilen ulamları örneklemek amacıyla doğrudan alıntılar sunulmuştur:

Tablo 26

Ders Kitabında Öğrencinin Değerlendirme Yapmasını Gerektiren Etkinlikler Hakkında Öğretmen Görüşleri

Ulam	Alt Ulamlar	Öğretmen Görüşleri
YETERSİZ	Bilişsel düzey	<p>"Yetersiz görüyorum. Bilgi kavrama gibi basamakların ağırlıkta olduğu diğer üst düzey bilişsel basamaklara çok az yer verildiği düşünüyorum." (Ö5)</p> <p>"Öğrencilerin bilgi düzeyinde becerilerini ölçmeye yönelik olan etkinlikler bulunmakta. Üst düzey düşünme becerilerinden uzak olan etkinlikler bireyleri ezberci bir anlayışa yönlendirmekte. Analiz, sentez, değerlendirme becerilerini ölçmeye yönelik etkinliklerle desteklenmeli." (Ö9)</p>
	Etkinlik sayısı	<p>"Etkinlik sayısı çok fazla. Mesela her metinle ilgili mutlaka anlamını bilmediği kelimeler etkinliği var ama değerlendirmeye ilgili etkinlik sayısı yok denecek kadar az." (Ö12)</p> <p>"Değerlendirmeye ilgili etkinlikler çoğaltılabilir, ihtiyaç var yani." (Ö15)</p>
	Tekdüze etkinlikler	<p>"Etkinliklerin öğrenciler için yeterli olmadığını düşünüyorum. Etkinlikler sürekli birbirini takip eden bir sarmal ile devam etmektedir. Öğrenciler de bu etkinliklere katılmakta isteksizdir." (Ö1)</p> <p>"Ders kitaplarında öğrenciye dil becerilerinin gelişimine ilişkin öz değerlendirme etkinliklerinin olması faydalı ancak yeterli değil. Çünkü dil becerileri etkinliklerin sonunda bir etkinlikle sınırlandırılmış. Değerlendirmeye yönelik "Metne ilişkin düşünceleriniz nelerdir?" gibi kalıp sorular var. Oysa metnin dili, kurgusu, yazarın kullandığı biçem üzerine düşünmeleri için sorular da yer alabilir. Metinsellik ölçütleri açısından metin tartışmaya açılabilir." (Ö8)</p> <p>"Birçok konuda olduğu gibi bu konuda da etkinliklerin yetersiz ve sık sık tekrara düştüğünü düşünüyorum." (Ö14)</p>
	Etkinlik yönergesi	<p>"Ayrıca etkinlikler kazanımın daha doğrusu becerinin doğrudan etkinliğe çevrilmiş hali gibi. Örnekler verecek olursam "Okuduğunuz metni değerlendiriniz." yönergesi öğrenci için yol gösterici değil ve üstü kapalı kalıyor. Daha açık ifade ve kavramlarla etkinlikler yer alabilir." (Ö10)</p>

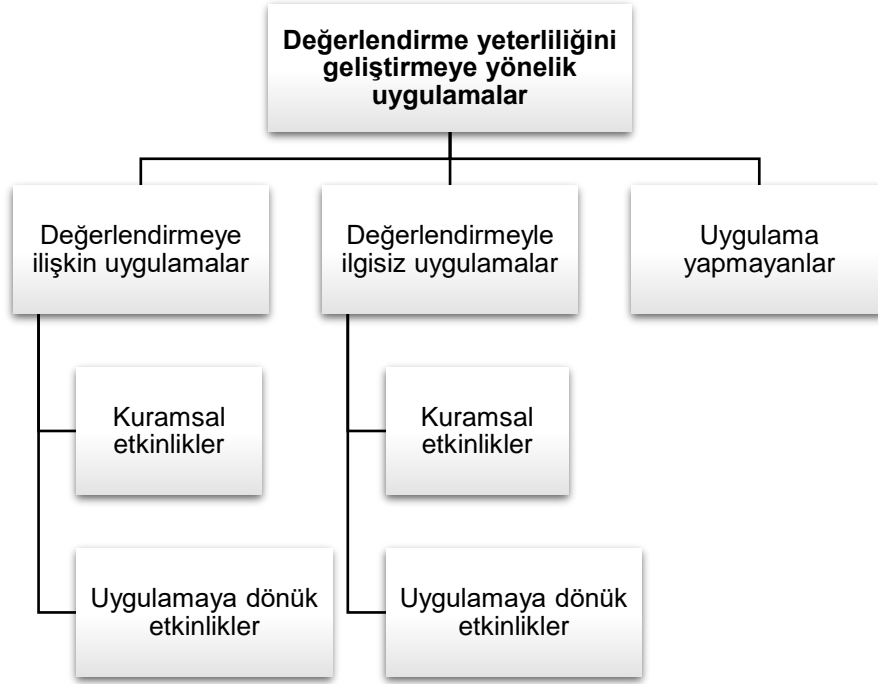
Türkçe ders kitabındaki değerlendirmeye yönelik etkinlikler öğretmenler tarafından çeşitli nedenlerle yetersiz bulunmuştur. Söz konusu etkinliklerin üst düzey düşünme düzeyine hitap etmeyen, nicel ve nitel bakımdan eksik, doğrudan performans isteyen yönergelere sahip, kalıplaşmış ve tekrar eden etkinlikler olduğu vurgulanmıştır.

Çalışma grubuna yöneltilen beşinci soru, "Derslerinizde öğrencilerinizin değerlendirme yeterliliğini geliştirmek için ne gibi uygulama ve etkinliklere

başvuruyorsunuz?” biçimindedir. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtların ulamları ve alt ulamları Şekil 21’de verilmiştir.

Şekil 21

Değerlendirmeye İlgili Uygulamalar ve Etkinliklere Yönelik Görüşlerin Ulamları



Şekil 21’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin (f=15) yanıtlarına göre beşinci soruda üç ulam ve dört alt ulam ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin 9’u değerlendirmeye yönelik uygulama ve etkinlik yaptığını belirtirken; 6’sı herhangi bir uygulama ve etkinlik yapmadığını ifade etmiştir. Uygulama yapan öğretmenlerin %33’ünün (f=5) değerlendirmeye ilişkin uygulamalarda bulunduğu; %27’sinin (f=4) ise yaptığı uygulamaların değerlendirmeye ilgisi olmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin %40’ı (f=6) çeşitli nedenlerle değerlendirmeye yönelik etkinlikler yapmadığını söylemiştir.

Tablo 27’de Türkçe öğretmenlerinin derslerinde öğrencilerinin değerlendirme yeterliliğini geliştirmek için ne gibi uygulama ve etkinliklere yer verdiklerini belirttikleri yanıtlardan yönelimle elde edilen ulamları örneklemek amacıyla doğrudan alıntılar sunulmuştur:

Tablo 27

Değerlendirmeye İlgili Uygulama ve Etkinlikler Hakkında Öğretmen Görüşleri

Ulam	Alt Ulamlar	Öğretmen Görüşleri
Değerlendirmeye ilişkin Uygulamalar	Kuramsal etkinlikler	<i>“Değerlendirme ölçütleri hakkında öğrencileri bilgilendiriyorum. Bazen bu ölçütlere birlikte karar veriyoruz. Değerlendirme sonuçlarını mutlaka öğrenci ile paylaşıyorum ve sonucu birlikte yorumluyoruz.” (Ö9)</i>
	Uygulamaya dönük etkinlikler	<i>“Öğrencilerime öz ve akran değerlendirme etkinlikleri yaptırıyorum. Özellikle yazma ve konuşma becerileri için alanyazında kullanılan çeşitli öz ve akran değerlendirme ölçekleri kullanıyorum. Öğrencilerin bu değerlendirmeler sonucunda birbirlerine geribildirim vermelerini sağlayıcı etkinlikler yaptırıyorum.” (Ö8)</i>
Değerlendirmeye İlgisiz Uygulamalar	Kuramsal etkinlikler	<i>“Bir kitap okuyunca kitap üzerinde düşüncelerini istiyorum. Metnin devamını tahmin etmelerini istiyorum.” (Ö4)</i>
	Uygulamaya dönük etkinlikler	<i>“Yorum güçlerini ve tartışma becerilerini güçlendirmeleri için sınıfta sıkça münazara etkinliği yapıyorum.” (Ö11)</i>
Uygulama Yapmayanlar		<i>“Teoride her ne kadar olması gerekenin farkında olsak da ne yazık ki uygulamada bu geri planda kalıyor. Müfredatı yetiştirmek gibi sorumluluklarımız var bu yüzden bu tür becerilere dönük uygulamalar yapmaya fırsatım olmuyor pek.” (Ö15)</i>

Tablo 27 incelendiğinde öğretmenlerin derste öğrencilerinin değerlendirme yeterliliğini geliştirmek için uygulama ve etkinliklere yeteri kadar yer vermediği görülmektedir. Çeşitli nedenlerle değerlendirmeye ilişkin etkinliklere fırsat bulamadığını açıklayan öğretmenlerin yanı sıra yaptığı etkinliklerin değerlendirmeye yönelik olduğunu düşünüp değerlendirmeden bağımsız etkinlikler yapan öğretmenlerin olması öğretmenler için değerlendirme becerisinin tam olarak anlaşılmadığının göstergesidir.

Çalışma grubuna yöneltilen altıncı soru, “Öğrencilerinizin değerlendirme yeterliliğini geliştirmek için kitaptaki etkinliklerin dışına çıkarak kendi etkinliklerinizi oluşturuyor musunuz? Eğer oluşturuyorsanız nasıl etkinlikler yapıyorsunuz?” olmuştur. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtların ulamları ve alt ulamları Şekil 22’de verilmiştir.

Şekil 22

Değerlendirmeye İlgili Öğretmen Uygulamaları ve Etkinliklerine Yönelik Görüşlerin Ulamları



Şekil 22’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin (f=15) yanıtlarına göre altıncı soruda iki ulam ve beş alt ulam ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin 9’u değerlendirmeye yönelik kendi uygulama ve etkinliklerini oluşturduğunu belirtirken; 6’sı kendi uygulama ve etkinliklerine yer vermediğini ifade etmiştir. Uygulama yapan öğretmenlerin %33’ü (f=5) metin odaklı; %27’si (f=4) ise grup etkinliği odaklı çalışmalar yaptığını söylemişlerdir. Öğretmenlerin %7’si (f=1) kalabalık sınıf ortamı, %20’si (f=3) yoğun müfredat ve %13’ü (f=2) sınava yönelik hazırlık nedeniyle değerlendirmeye yönelik kendi etkinliklerini oluşturmadıklarını bildirmişlerdir.

Tablo 28’de Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerinin değerlendirme yeterliliğini geliştirmek amacıyla oluşturdukları kendi uygulama ve etkinliklerinden yönelimle elde edilen ulamları örneklemek amacıyla doğrudan alıntılar sunulmuştur:

Tablo 28

Değerlendirmeye İlgili Öğretmen Uygulama ve Etkinlikleri Hakkında Öğretmen Görüşleri

Ulam	Alt Ulamlar	Öğretmen Görüşleri
Evet	Metin odaklı etkinlikler	<i>“Evet oluşturuyorum. Okudukları metni içerik, dil, biçim, anlatım kurgusu bakımından, metinsellik ölçütleri yönüyle değerlendirmelerini istiyorum. Bu öğrencilerin hem metne hâkim olmaları açısından hem eleştirel düşünme becerisi kazanmaları açısından faydalı oluyor.” (Ö6)</i>
	Grup etkinlikleri	<i>“Kitaptaki etkinlikleri de kullanıyorum. Bunun yanında kendi etkinliklerimi de kullanıyorum. Özellikle grupça öz ve akran değerlendirme etkinlikleri yaptırıyorum. Grupların birbirlerini değerlendirmesi için sınıfı çeşitli gruplara ayırıp birbirlerinin ürünlerini değerlendirmelerini sağlıyorum.” (Ö3)</i>
	Kalabalık sınıf ortamı	<i>“Sınıfların kalabalık olmasından dolayı çok fazla böyle bir imkan oluşmuyor.” (Ö1)</i>
Hayır	Programın yoğun olması	<i>“Bizlerin yetiştirmesi gereken bir müfredat var. Yeri geliyor o konuları bile zar zor yetiştiriyoruz. Kitabın dışında etkinlik yapmak çok zor.” (Ö10)</i>
	Sınav hazırlığı	<i>“Ben son sınıflara giriyorum ağırlıklı olarak. Sınav odaklı oldukları için genellikle test çözdürüyorum zaten çocuklar da sınavdan başka bir etkinlik istemiyorlar, düşünemiyorlar yani.” (Ö13)</i>

Değerlendirmeye ilgili kendi etkinliklerini oluşturan öğretmenler genellikle metin temelli ya da grup çalışması odaklı etkinlikler üretmektedir. Öğretmenlerin söz ettiği etkinlikler üstüne düşünülmüş ve adım adım detaylandırılmış etkinlikler olmamakla birlikte ders kitabında yer alan değerlendirme etkinlikleriyle benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin iyi değerlendirme etkinlikleri sunmak konusunda yeterli olmadıkları söylenebilir. Çeşitli nedenlerle değerlendirme etkinlikleri oluşturmayan öğretmenler ise konunun önemine dair farkındalık sahibi değildirler.

Çalışma grubuna yöneltilen yedinci soru, “Türkçe Dersi Öğretim Programını, öğrencinin değerlendirme becerisini geliştirmesi açısından nasıl değerlendirirsiniz? Yeterli ve yetersiz bulduğunuz yönler nelerdir?” biçimindedir. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtların ulamları ve alt ulamları Şekil 23’te verilmiştir.

Şekil 23

Değerlendirme Becerisi Bakımından Türkçe Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşlerin Ulamları



Şekil 23'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin (f=15) yanıtlarına göre yedinci soruda iki ulam ve altı alt ulam ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin 10'u Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı değerlendirme becerisi bakımından yetersiz bulurken; 5'i yeterli bulduğunu ifade etmiştir. %20'si (f=3) programın kuramsal olarak iyi yapılandırıldığını ve değerlendirmeye dair bilgilerin eksiksi verildiğini vurgulayarak; %14'ü (f=2) ise değerlendirmeye ilgili kazanım sayılarının fazla olduğunu belirterek programı yeterli bulmuştur. %13'ü (f=2) programın uygulamaya elverişsiz olduğunu, %27'si (f=4) değerlendirmeye ilgili etkinlik kazanımlarının aşamalandırılıp detaylandırılması gerektiğini, %13'ü (f=2) bilişsel değerlendirme ile ölçme değerlendirmenin karıştığını, %13'ü (f=2) ise aynı kazanımların her sınıf düzeyinde tekrar ettiğini bildirerek programı yetersiz bulmuştur.

Tablo 29'da Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın öğrencinin değerlendirme becerisini geliştirmesi yeterliliğiyle ilgili öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılar sunulmuştur:

Tablo 29

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Değerlendirme Becerisini Geliştirme Yeterliliği Hakkında Öğretmen Görüşleri

Ulam	Alt Ulamlar	Öğretmen Görüşleri
Yeterli	Değerlendirme araçlarına yer vermesi	<i>“Türkçe Öğretim Programı’nda tutum ölçekleri, öz ve akran değerlendirme formları, öğrenci ürün dosyası gibi formlara yer verilmektedir. Öğretim programında tüm bu formlara veya değerlendirme biçimlerine yer verilmesine rağmen bunların öğretim ortamlarında yeteri kadar ve verimli bir biçimde kullanılmadığını düşünüyorum.” (Ö8)</i>
	Kazanım sayısı	<i>“Değerlendirmeye ilgili kazanım yazdığımı hatırlıyorum ben ders defterine. Bence değerlendirme kazanımlarının sayısı fazla ama öğretmenler bu konuda özgür bırakılmış. Fakat öğretmenler ölçme değerlendirme noktasında yetkin olmadıkları için bu özgürlük eğitim öğretime çok fazla katkı sağlamıyor. Aksine nitelikli değerlendirmeler yapılamıyor ya da çoğu zaman ölçme değerlendirme ihmal ediliyor.” (Ö9)</i>
	Uygulamaya dönük olmaması	<i>“Yöntem ve uygulama anlamında yetersiz kaldığını pratiğe dökme noktasında yardımının sınırlı olduğunu düşünüyorum.” (Ö3)</i>
Yetersiz	Özel bir beceri olarak ele alınmaması	<i>“Programda değerlendirme becerisinin çok genel bir şekilde yer aldığını düşünüyorum. Bilişsel aşamaları gözetilerek kazanımlar detaylandırılabilir. Zaten kazanımların geneline baktığımızda değerlendirme, yaratma gibi üst düzey beceriler yerine daha çok önceki becerilere yönelik olduğunu görüyoruz.” (Ö5)</i>
		<i>“Az da olsa değerlendirme becerisini geliştirmeye yönelik kazanımlar da vardır. Ancak değerlendirmenin alt boyutlarının öğretimini kazandırmaya yönelik kazanımlar yoktur. Bunun da programın eksikliği olarak görüyorum.” (Ö7)</i>
	Ölçme ve değerlendirme ile karışması	<i>“Ders programında genellikle sizin araştırdığınız gibi zihne yönelik yeti olarak değil de ölçme değerlendirme anlamında bilgiler var bence. O yüzden ben yeterli olmadığını söyleyeceğim.” (Ö1)</i>
	Aynı kazanımların tekrar etmesi	<i>“Yani şimdi aklıma program deyince kazanım geldi mesela. Kazanımlar hep aynı ama hep. İfadesi bile aynı mesela diyor ki okuduğunu değerlendirir, dinlediğini değerlendirir. Daha farklı ve değişik kazanımlar yazabilirler.” (Ö12)</i>

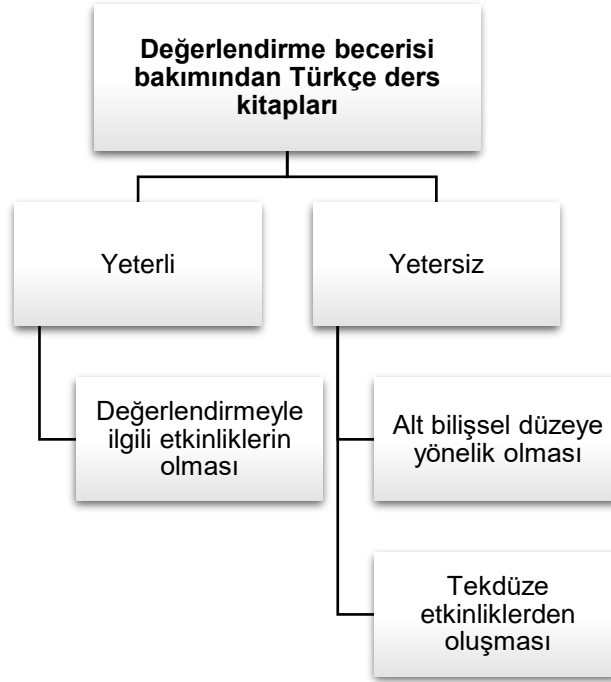
Türkçe Dersi Öğretim Programı’nı kuramsal yapılandırma ve kazanım sayısı açısından yeterli bulan öğretmenlerin genellikle nicelik odaklı değerlendirmede bulunduğu, programda geçen değerlendirme formlarının ve kazanımların sayısal olarak çokluğunu dikkate aldıkları görülmüştür. Niceliğin yanı sıra nitelik odaklı değerlendirmelerin yapılması da önem arz etmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin programı değerlendirme konusunda ölçütlerini iyi belirlemediği söylenebilir.

Çalışma grubuna yöneltilen sekizinci soru, “Türkçe ders kitaplarını, öğrencinin değerlendirme becerisini geliştirmesi açısından nasıl değerlendirirsiniz? Yeterli ve yetersiz

bulduğunuz yönler nelerdir?” biçimindedir. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtların ulamları ve alt ulamları Şekil 24’te verilmiştir.

Şekil 24

Değerlendirme Becerisi Bakımından Türkçe Ders Kitaplarına Yönelik Görüşlerin Ulamları



Şekil 24’te görüldüğü üzere araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin (f=15) yanıtlarına göre sekizinci soruda iki ulam ve üç alt ulam ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin 13’ü Türkçe ders kitaplarını değerlendirme becerisi bakımından yetersiz bulurken; 2’si yeterli bulunduğunu ifade etmiştir. %13’ünün (f=2) ders kitaplarını yeterli bulma nedenlerini kitapların değerlendirmeye ilgili etkinliklere yer vermesi olarak açıklamıştır. Yetersiz bulanların %53’ü (f=8) etkinliklerin bilişsel düzeylerinin düşük olması; %34’ü f(=5) değerlendirmeye yönelik etkinliklerin aynı ölçütlerden oluşan öz ve akran değerlendirme formları gibi tekdüze etkinliklerden oluşması nedeniyle öğrencilerin değerlendirme becerisini geliştirmesi açısından yetersiz olduğunu bildirmiştir.

Tablo 30’da Türkçe ders kitaplarının öğrencinin değerlendirme becerisini geliştirmesi yeterliliğiyle ilgili öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılar sunulmuştur:

Tablo 30

Türkçe Ders Kitaplarının Değerlendirme Becerisini Geliştirme Yeterliliği Hakkında Öğretmen Görüşleri

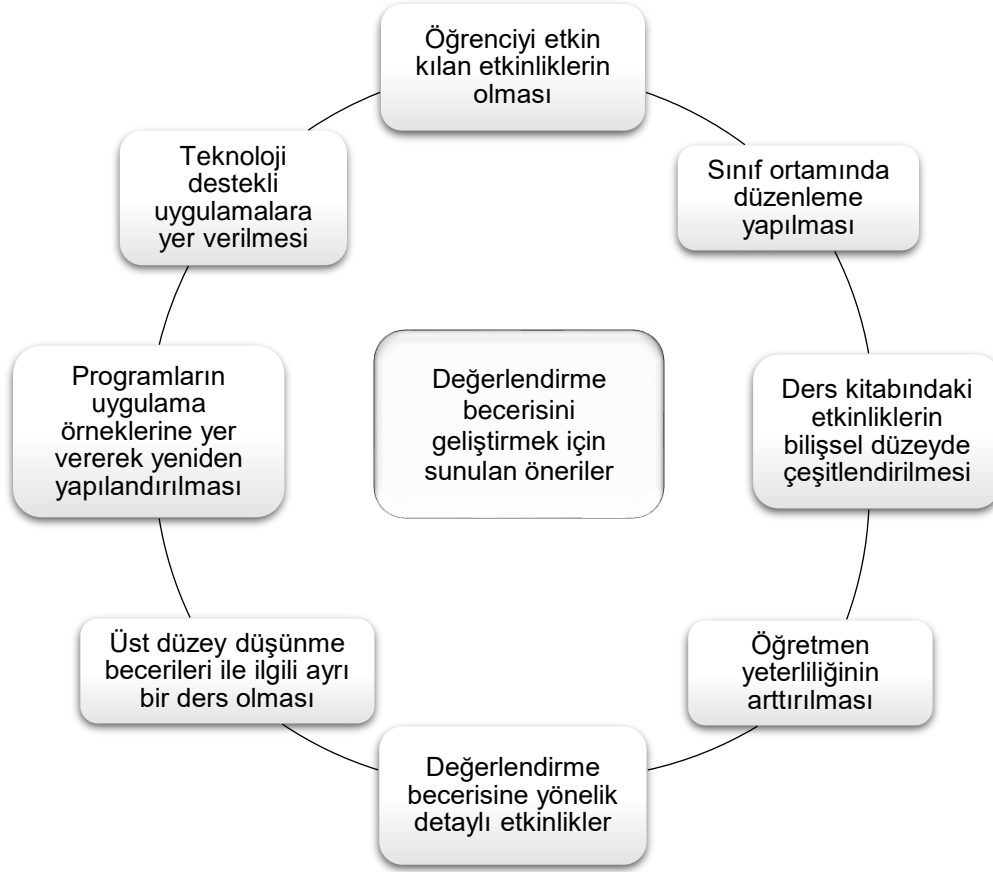
Ulam	Alt Ulamlar	Öğretmen Görüşleri
Yeterli	Değerlendirmeye ilgili etkinliklerin olması	<i>“Değerlendirme becerisini geliştiren etkinlikler vardır ama niteliği ve niceliği iyileştirilmelidir. Öğrencilerin ilgilerini çekebilecek yaratıcı eğlenceli etkinlik sayısı artırılmalıdır.” (Ö4)</i>
	Alt bilişsel düzeye yönelik olması	<i>“Türkçe ders kitabındaki etkinlikler kazanımlar ışığında hazırlandığından etkinliklerin çoğu da hatırlama ve anlama gibi bilişsel boyutlarla ilişkilendirilebilir. Değerlendirme için son etkinlik olarak öğrencilerden bir ölçek ya da kontrol listesiyle kendinin veya akranının sergilediği beceriyi gerçekleştirme düzeyini puanlamaları isteniyor. Öğrencilerde değerlendirme becerisini ayrıntılı bir biçimde kazandırılması için etkinliklere yer verilmemesinin eksiklik olduğunu düşünüyorum.” (Ö7)</i>
Yetersiz	Tekdüze etkinliklerden oluşması	<i>“Türkçe ders kitaplarında bazı etkinliklerde öğrencinin kendini değerlendirmesini veya metni değerlendirmesini sağlamaya yönelik birtakım etkinlikler veya ölçeklere yer verilmesine rağmen bu etkinlikler birbirinin hemen hemen aynı olup sürekli tekrar etmektedir. Öğrenciler bu etkinlikleri yapmaya çok istekli değildir. Çoğu öğrenci bu formları doldurmamaktadır.” (Ö8)</i>

Türkçe ders kitaplarının değerlendirme yeterliliğini geliştirdiğine gerekçe olarak öğretmenlerden ikisi kitaplarda değerlendirmeyle ilgili etkinliklerin yer almasını göstermişlerdir fakat söz konusu etkinliklerin ne kadar yeterli olduğuna ilişkin bir açıklama yapmamaları gerekçelerini temelsiz kılmıştır. Alt bilişsel düzeye hitap eden ve her seferinde aynı ölçütün olduğu değerlendirme formlarının öğrencide değerlendirme yeterliliğinin gelişimine engel olduğu öğretmenler tarafından aktarılmıştır.

Çalışma grubuna yöneltilen dokuzuncu ve son soru, “Öğrencilerin değerlendirme yeterliliğinin geliştirilmesi konusunda öğretim ortam ve araçlarında (öğretim programı, ders kitabı) ne gibi değişiklikler yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz? Önerileriniz nelerdir?” olmuştur. Katılımcıların bu soruya verdikleri yanıtların ulamları ve alt ulamları Şekil 25’te verilmiştir.

Şekil 25

Değerlendirme Becerisini Geliştirmek İçin Öğretmenlerin Sunduğu Önerilerin Ulamları



Şekil 25'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin (f=15) yanıtlarına göre dokuzuncu soruda sekiz ulam ortaya çıkmıştır. Değerlendirme becerisini geliştirmek için öğretmenlerin %20'si (f=3) öğrenci merkezli etkinliklerin olmasını, %14'ü (f=2) sınıf ortamında düzenlemeye gidilmesini, %13'ü (f=2) ders kitabındaki etkinliklerin çeşitli bilişsel düzeylere hitap edecek biçimde çeşitlendirilmesini, %13'ü (f=2) öğretmenlerin değerlendirmeye ilgili farkındalıklarının artırılarak bilinçlendirilmesini, %13'ü (f=2) değerlendirme becerisine yönelik daha detaylı etkinliklerin geliştirilmesini, %7'si (f=1) üst düzey düşünme becerileri adında ayrı bir ders kapsamında değerlendirme becerisine yer verilmesini, %13'ü (f=2) lisans ve öğretim programlarının uygulama örneklerine de yer vererek daha açıklayıcı nitelikte yeniden tasarlanmasını ve %7'si (f=1) değerlendirme becerisinin geliştirilmesinde teknoloji tabanlı uygulamalardan yararlanılmasını öneri olarak sunmuştur.

Tablo 31'de Türkçe öğretmenlerinin değerlendirme becerisini geliştirmek için verdiği önerilerden doğrudan alıntılar sunulmuştur:

Tablo 31

Değerlendirme Becerisini Geliştirmeye Yönelik Öğretmen Önerileri

Ulamlar	Öğretmen Görüşleri
Öğrenciyi etkin kılan etkinliklerin olması	"Öğrencilerin isteklerinin artacağı, öğretmene yardımcı olacak etkinlikler yapılabilir. Yaparak yaşayarak öğrenecekleri etkinlikler daha kalıcı olur." (Ö12)
Sınıf ortamında düzenleme yapılması	"Zeka türlerinin dikkate alındığı sınıf ortamı, atölyeler ortamın zenginleştirilmesi daha sağlıklı uygulanabilir olmasını sağlar bu basamağın." (Ö3)
Ders kitabındaki etkinliklerin bilişsel düzeyde çeşitlendirilmesi	"Değerlendirme yeterliğinin artırılması için ders kitapları güncellenmelidir. Örneğin hep hatırlamayla ya da uygulamayla ilgili etkinlikler var ama yaratma, değerlendirme çok az. Hepsi eşit şekilde olsa öğrencilerin sadece alt basamaktaki becerileri değil üst basamaktaki becerileri de geliştirir." (Ö6)
Öğretmen yeterliliğinin artırılması	"Öncelikle öğretmenlerin bu konuda hem teorik hem de pratik olarak yeterliliklerinin artırılması gerekmektedir. Öğretmenler alternatif değerlendirme biçimlerine yönelik olarak çeşitli uygulamalı eğitimlere ve seminerlere dahil edilmelidir." (Ö13)
Değerlendirme becerisine yönelik detaylı etkinlikler	"Öğrencilerin değerlendirme yapabilmelerini sağlamak için değerlendirmenin ne olduğu, değerlendirmenin yararları gibi konularda öğrencilerin bilgilendirilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin değerlendirme yapabilmeleri için öğretmenleri tarafından yeterince değerlendirilmiş olmaları, alternatif değerlendirme türleriyle karşılaşmış olmaları gerekmektedir. Daha sistemli ve kapsamlı çalışmalar yapılmalı, yalnızca birkaç örnek sunulması yetmez. Değerlendirmenin eğitimin önemli bir parçası olduğunun anlaşılacağı bir yoğunlukta olmalı değerlendirme çalışmaları." (Ö8)
Üst düzey düşünme becerileri ile ilgili ayrı bir ders olması	"Öğrencilerin değerlendirme yeterliliğinin üst düzey düşünme becerileri ile bağlantılı olduğunu düşünüyorum. Değerlendirme yeterliliğinin geliştirebilmesi için üst düzey düşünme becerilerinin edinilmesi başat koşuldur. Bu yüzden üst düzey düşünme diye bir ders olsa ve içeriğinde değerlendirme daha ayrıntılı anlatılsa güzel olabilir." (Ö10)
Programların uygulama örneklerine yer vererek yeniden yapılandırılması	"Hem Türkçe Eğitimi Lisans Programı'nın hem de Türkçe Öğretim Programı'nın değiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Dil ve düşünce ayrılmaz bir bütündür. Öğrencilerde eleştirel, yansıtıcı, problem çözme gibi düşünmeyi geliştirecek etkinliklere yer verilmelidir. Böylece öğrenciler dil becerilerinde de gerekli yetkinliğe varacak değerlendirme yeterliğine sahip olurlar ve artılarını, eksilerini karşılaştırarak öğrenme alanındaki hedeflerine yönelik doğru kararlar alabilirler." (Ö7)
	"Programda becerilerin değerlendirilmesine yönelik ayrıntılı kazanımlar yer alabilir, ders kitaplarında da bu değerlendirme görev türlerine yönelik farklı beceri türlerinde etkinlik örnekleri hazırlanabilir." (Ö9)
Teknoloji destekli uygulamalara yer verilmesi	"Teknolojinin kullanımı bence önemli. Kullandığım bir şey aklıma geldi, Wordwall gibi internet sitelerinde konuyla alakalı çeşitli değerlendirmeler oyun bazlı değerlendirmeler oluyor. Benim de çocukların da çok hoşuna gidiyor. Web3.0 dediğimiz teknikleri çok daha sık kullanmak lazım." (Ö14)

Tablo 31 incelendiğinde katılımcıların değerlendirme becerisinin geliştirilmesine yönelik farklı öneriler üzerinde durduğu görülmektedir. Genellikle öğrenciyi etkin kılan ve deneyimleyerek öğrenmesini sağlayan etkinliklerin kullanılması katılımcıların öncelikli tercihidir. Fiziki ortamın düzenlenmesi, öğretmenlerin bilgilendirilmesi, program ve ders kitaplarının güncellenmesi, değerlendirmenin boyutlarını gözeterak daha ayrıntılı öğretim yapılması gibi önerilerin değerlendirme becerisini geliştirmeye zemin hazırlayacağı söylenebilir.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın bu kısmında Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) ve Türkçe ders kitaplarında yer alan değerlendirme kazanım ve etkinlikleri ile öğretmenlerin değerlendirme etkinlikleriyle ilgili görüşlerine yönelik sonuçlar, tartışma ve öneriler verilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) Değerlendirme Kazanımlarının Durumu ile İlgili Sonuç ve Tartışma

Eğitim programlarında amaçlanan çağın gerekliliklerini karşılayan ve üst düzey bilişsel becerilerle donatılmış bireyler yetiştirmek, öğretim programlarında söz konusu becerilere ilişkin nitelikli kazanımlarla mümkündür. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) "Birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar kazanımların yapısı ve hiyerarşisi, öğrencilerin temel dil becerilerinin yanı sıra üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak şekilde düzenlenmiştir." (MEB, 2019) ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeden yönelimle programdaki kazanımların üst düzey bilişsel becerileri de geliştirecek biçimde hazırlanması beklenmektedir. Bu çalışmada da üst düzey bilişsel becerilerden biri olan değerlendirme becerisinin Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri alanlarındaki kazanımları incelenmiştir.

İnceleme sonucunda değerlendirmeye yönelik dinleme/izleme kazanımlarının sayısı beşinci sınıf düzeyinde 1, altıncı sınıf düzeyinde 1, yedinci sınıf düzeyinde 2 ve sekizinci sınıf düzeyinde 2 olarak saptanmıştır. Konuşma kazanımlarında değerlendirmeye yönelik kazanım yoktur. Değerlendirmeye yönelik okuma kazanımlarının sayısı beşinci, altıncı ve yedinci sınıf düzeyleri için 3; sekizinci sınıf düzeyi için 2'dir. Yazma kazanımlarında değerlendirmeye yönelik kazanım yoktur. Alıcı dil becerileri olarak tanımlanan dinleme/izleme ve okuma kazanımları nicelik yönünden üretici dil becerileri olarak tanımlanan konuşma ve yazma kazanımlarına göre fazladır. Değerlendirmeye yönelik

kazanımların hem beceri alanları hem de sınıf düzeyleri bakımından eşit bir dağılım sergilemediği görülmektedir. Kazanımların tüm beceri alanlarında ve tüm sınıf düzeylerinde aynı olmaması bir eksiklik olarak nitelendirilebilir. Bunun nedeni ders kitaplarındaki etkinliklerin ilgili dersin öğretim programı ışığında oluşturulmasıdır. Bu durum Epçaçan ve Okçu (2010) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir: “...hazırlanmış olan Türkçe ders kitaplarının Türkçe dersi öğretim programında belirlenmiş olan temel amaç ve kazanımlar, öğrenme alanları, öğrenme ve öğretme sürecinde önerilmiş olan öğretim yöntem ve teknikleri, etkinlikler, belirlenmiş olan temalara yönelik hazırlanmış olan okuma parçaları ve öğretim programında önerilmiş olan ölçme–değerlendirme etkinlikleriyle uygunluk göstermesi beklenir.” Yani öğretim programında konuşma ve yazma becerileri alanında değerlendirmeye yönelik kazanım olmaması ders kitabında da bu alanlara ilişkin değerlendirme etkinliği bulunmadığı beklentisini beraberinde getirir. Bu nedenle tüm sınıf düzeylerinde ve tüm beceri alanlarında değerlendirme kazanımları oluşturulmalıdır.

Erol ve Kavruk (2021), 2018 Türkçe Öğretim Programı'nda ortaokul düzeyindeki bilişsel alanla ilgili kazanımları yenilenmiş sınıflandırmanın bilişsel süreçlerine göre sınıflandırmayı amaçladıkları çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Kazanımları hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma bilişsel süreçlerine göre incelemişler ve süreçleri sırasıyla %4,9, %47,8, %18,2, %7,7, %11,7, %9,7 olarak bulgulamışlardır. Kazanımların %70,4'ü alt düzey bilişsel basamaklara, %29,6'sı üst düzey bilişsel basamaklara hitap etmektedir. Bu durum değerlendirme basamağının da içinde bulunduğu üst düzey bilişsel basamakların programda yeteri kadar gözetilmediğinin göstergesidir.

Üst düzey bilişsel basamaklardan biri olan değerlendirmenin kazanımlara yansımadığını bulgulayan çalışmalardan biri de Çerçi (2018) tarafından yapılmıştır. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki 5, 6, 7, 8. sınıf kazanımlarını Yenilenen Bloom Taksonomisi ışığında inceleyen Çerçi (2018), çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamaklarını içerisinde barındıran üst düzeyde düşünme becerisi gerektiren kazanımların

oranını toplamda %36.84 olarak belirlemiştir. Türkçe dersi öğretim programlarının üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye dönük hazırlanması konusunda dikkat çekmiştir.

Büyükalan Filiz ve Yıldırım (2019) da aynı amaçla yürüttüğü çalışmalarının sonucunda Türkçe Öğretim Programı'ndaki kazanımların %8,92'sinin değerlendirme basamağında yer aldığını bulgulamışlardır. Yapılan araştırmalar, Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki değerlendirmeye ilişkin kazanımların eşit dağılım göstermediğini doğrulamışlardır.

Değerlendirmeye yönelik konuşma ve yazma kazanımlarının bulunmamasının yanı sıra programda yer verilen kazanımlar sığ ve geneldir. Değerlendirmeye yönelik dinleme/izleme kazanımlarının, içeriği değerlendirme ve tutarlılığı sorgulama üzerine odaklandığı saptanmıştır. Değerlendirmeye yönelik okuma kazanımları ise medya metinlerini ve geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin alamına olan katkısını değerlendirme odaklıdır. Örneğin “T.5.1.10. Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.” kazanımı “a) Çizgi film vb. izletilerek örtülü anlamlar hakkında çıkarımda bulunulması sağlanır. b) Öğrencilerin dinlediklerindeki/izlediklerindeki tutarlılığı sorgulamaları sağlanır.” alt açıklamalarıyla sunulmuştur. “İçeriğini değerlendirir” genel bir kazanım olduğu gibi kazanımı ayrıntılandırması beklenen alt açıklamada, “çıkarımda bulunma” ve “tutarlılığı sorgulama” ifadeleri de yeterli olmayıp yüzeysel kalmaktadır. Kazanımlarda yer alan içerik, tutarlılık, medya metinleri, bilgi kaynaklarının güvenilirliği kavramlarının bileşenleri dikkate alınarak kazanımlar yeniden düzenlenmelidir. Karadağ (2012) Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan dinlediklerini/izlediklerini değerlendirme ve okuduğu metni değerlendirme kazanımlarının çok genel ifade edildiğini ve bu nedenle *işe vuruk* olmadığını belirtmiştir. Programdaki kazanımların ayrıntılandırılarak kazanımlaştırılması gerektiğini vurgulamıştır.

Genel kazanımlar yerine daha özgül kazanımlar oluşturularak değerlendirme kazanımları ayrıntılandırılmalıdır. Örneğin “Okuduğunuz metindeki kahramanları değerlendiriniz.” yönergesi yerine “Sizce iyi insan ve kötü insan olmanın özellikleri nelerdir? Okuduğunuz metinde yer alan kahramanları iyilik ve kötülük açısından sınıflandırınız.”

yönergesi ders kitaplarında tercih edilse bu durum öğretim programına “Değerlendirmeye yönelik sınıflandırma yapar.” kazanımının eklenmesi olarak yansıyacaktır. Bu nedenle değerlendirmeye yönelik bilişsel süreçler dikkate alınarak değerlendirme kazanımları öğretim programında yer almalıdır. Söz konusu kazanımlara öğretim programında yer verilmesi değerlendirme becerisinin zeminini oluşturacaktır.

Dil öğretim programlarında yeğlenen sarmal yaklaşımda, Direkçi ve Yavuz'a (2018) göre öğrenme süreci yapı ve kapsam bakımından genişletilerek aşamalılık ilkesi bağlamında öğrenme çıktıları yinelenir. İncelenen programda kazanımların sarmallık ilkesine ilişkin bir yapılanma göstermediği, aynı kazanımların aynı şekilde her sınıf düzeyinde tekrar ettiği gözlemlenmiştir. Değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemler göz önünde bulundurularak kazanımların yapılandırılması sarmallık ilkesinin de işe koşulmasında kolaylık sağlayacaktır.

Türkçe Ders Kitaplarında Değerlendirme Çalışmalarının Dağılımı İle İlgili Sonuç ve Tartışma

Metin işleme sürecinde 5,6,7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında toplamda 2346 yönerge/soru/etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinliklerden 30'u değerlendirme; 78'i değerlendirmeye ilişkili olmak üzere toplamda 108'i değerlendirme becerisiyle ilgilidir. Türkçe ders kitaplarında 5,6,7 ve 8. sınıf düzeylerinde toplamda sırasıyla 616, 613, 603 ve 514 yönerge/soru/etkinlik olduğu gözlenmektedir. Yönerge/soru/etkinlik sayılarının 8. sınıfta diğer sınıf düzeylerine göre azaldığı görülse de genellikle birbirine yakın olduğu söylenebilir. Türkçe ders kitaplarında 5,6,7 ve 8. sınıf düzeylerinde yer alan değerlendirmeye yönelik yönerge/soru/etkinlik sayısı sırasıyla 29, 22, 24 ve 33'tür. Değerlendirmeye yönelik çalışmalar sınıf düzeylerinde benzer bir dağılım gösterse de dengeli dağılımın söz konusu olmadığı saptanmıştır. Tüm sınıf düzeylerinde değerlendirmeye yönelik çalışmalarda temalar arası dengeli bir dağılımın da olmadığı görülmüştür. Bunun nedeni ders kitaplarındaki etkinliklerin değerlendirme gibi üst düzey bilişsel düzeydeki etkinlikler yerine

alt bilişsel düzeye yönelik hazırlanmasıdır. Çalışmanın bu bulgusuyla paralel bulgulara sahip birçok çalışma aşağıda örneklendirilmiştir.

Sallabaş ve Yılmaz (2020) ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki 229 metin altı sorusunu bilişsel düzeylerini saptamak amacıyla Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelemiştir. Çalışmanın sonucunda değerlendirme basamağına ilişkin 41 sorunun yer aldığını ve bunun toplam çalışmalar arasında %18'lik bir kısmı oluşturduğunu bu nedenle dengeli bir dağılımın söz konusu olmadığını ifade etmişlerdir.

Durukan (2017) 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde kullanılan Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinlikleri Bloom'un yenilenmiş sınıflaması doğrultusunda incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın bulguları soruların genellikle hatırlama ve anlama basamaklarında yoğunlaştığını, değerlendirme gibi üst düzey bilişsel işlemlere yönelik soru sayısının yetersiz olduğunu göstermiştir.

Büyükalan-Filiz ve Yıldırım (2019) Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki değerlendirmeye yönelik kazanımların yetersiz olmasının, öğretim programı doğrultusunda hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin de genellikle "hatırlama, anlama,uygulama" basamaklarında yer almasına, değerlendirme gibi üst düzey becerileri geliştirmede yetersiz olmasına yol açtığı şeklinde yorumlamıştır.

Türkçe Ders Kitaplarında Değerlendirme Çalışmalarının Öğrenme Süreci Örüntüsü İle İlgili Sonuç ve Tartışma

Metnin veya içeriğın, herhangi bir olgunun değerlendirilmesinin söz konusu olduğu durumlar için daha önceden planlanmış bir öğrenme izlencesi oluşturulması gerekmektedir. Değerlendirmenin gerçekleştirilebilmesi için bir dizi bilişsel işlemler işe koşulmalıdır ve bu işlemler belli bir örüntü oluşturmalıdır. Değerlendirme etkinliğine ilişkin bir sürecin hangi bilişsel işlemlerden oluşması gerektiği "Değerlendirmeye Yönelik Bilişsel İşlemler Kontrol Listesi" adı altında belirtilmiştir. Türkçe ders kitaplarındaki değerlendirme etkinlikleri "Değerlendirmeye Yönelik Bilişsel İşlemler Kontrol Listesi"ne göre tek tek incelenmiş ve tüm

sınıf düzeylerindeki değerlendirme etkinliklerinin bilişsel işlemlere göre dağılımı bulgulanmıştır.

Değerlendirme sürecinde bilişsel işlemlerin tümünü içermesi gereken etkinliklerin özellikle birkaç bilişsel işlem üzerine odaklandığı ve hepsini değil bazen birini bazen de birkaçını içerdiği gözlemlenmiştir. Değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemler tüm sınıf düzeyleri bakımından incelendiğinde Türkçe ders kitaplarının değerlendirmeye ilişkin planlı ve düzenli bir öğretim süreci oluşturmadığı bulgulanmıştır.

Ölçütü verilen etkinliklerin hepsinde verilen ölçütün göstergelerini oluşturmaya yönelik etkinlik bulunması gerekirken yalnız birkaçında bu etkinlikler mevcuttur. Bu etkinlikler doğrudan söz konusu ölçütün göstergelerini oluşturmaya yönelik hazırlanmadığı için gösterge oluşturmaya ilişkin nitelikli etkinlikler değildir, ölçüte zemin hazırlayan ve öğrenciye ipucu veren etkinliklerdir. Kimi etkinliklerde ise ölçüt göstergeleri parantez içerisinde verilmiştir. Ders kitaplarında ölçütün göstergelerini oluşturmaya yönelik tasarlanması beklenen etkinlikler bulgularan etkinliklerle paralellik göstermemektedir.

Değerlendirme ölçütü verilmeyerek ölçüt geliştirerek değerlendirme yapılması istenilen etkinliklerin, ölçüt geliştirmeye yönelik sınıflama etkinliği ve sınıflama etkinliğiyle bağlantılı genelleme etkinliği bulunmamaktadır. Öğrencinin değerlendirme yapması için ölçütlere; ölçüt verilmediğinde de ölçüt oluşturmaya ilişkin adım adım etkinliklere gereksinimi vardır. Türkçe ders kitaplarında değerlendirmeye yönelik etkinliklerin ölçüt geliştirerek değerlendirme gerektirenlerinde ölçüt oluşturmaya yönelik hiçbir etkinlik bulunmamaktadır. Bu durum öğrencilerin bir ölçütün nasıl geliştirildiğiyle ilgili bilgi sahibi olmasını engellediği gibi temeli sağlam değerlendirmelerden de uzaklaşmalarına neden olur.

Değerlendirme etkinliği olarak incelenen 108 etkinlik; değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemler kapsamında “ölçüt” sürecinde 28, “eleştirme” sürecinde 61 ve “karar verme” sürecinde 41 olmak üzere toplamda 130 bilişsel işlemden geçmiştir. İncelenen 108 etkinliğin her birinin 12 bilişsel işlem geçirmesi gerektiği hesaplandığında (108x12) 1296 bilişsel

işleme yönelik etkinlik ders kitabında bulunmalıdır. Bu durum nicelik ve nitelik bakımından değerlendirmeye yönelik bilişsel işlemlerin yetersizliğini kanıtlar niteliktedir.

Ders kitabındaki etkinlikler öğretim programı temelli oluşturulduğu için öğretim programında yer alan kazanımlardaki değişikliğin ders kitabını da etkileyeceği düşünülmektedir. Değerlendirmeye yönelik ayrıntılandırılmış kazanımlar beraberinde değerlendirme sürecine hazırlık oluşturan etkinlikleri de getirecektir. Planlı ve düzenli oluşturulan bu etkinlikler değerlendirme becerisinin kazandırılması konusunda verimli bir öğretim süreci oluşturacaktır.

Türkçe Eğitimi Sürecinde Değerlendirme Becerisine İlişkin Öğretmen Görüşleri İle İlgili Sonuç ve Tartışma

Çalışma kapsamında 15 Türkçe öğretmenin değerlendirme becerisine ilişkin görüş ve bilgileri alınmıştır. Öğretmenlerin yanıtlarına göre ulamlar ve alt ulamlar oluşturulmuştur.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin bilişsel değerlendirmeyle ilgili düşüncelere sahip olduğu fakat bu konuda yetkin olmadıkları saptanmıştır. Türkçe öğretmenleri değerlendirmeye yönelik yüzeysel tanımlarda bulunmuş ve bu beceriyi yalnız bir yönüyle ele almıştır. Değerlendirmeyle ilgili sundukları bilişsel süreçlerin, eleştirel okuma gibi birçok üst düzey düşünme becerisinde de sunulabileceği görülmektedir. Bu yüzden çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin değerlendirmeyle ilgili verdikleri yanıtların özgül ve kapsamlı olmadığı söylenebilir.

Değerlendirmenin bilişsel aşamalarına yönelik öğretmenler arasında görüş birliğinin olmadığı öğretmenlerin bazılarının bilişsel alan sınıflandırmasında üst düzey basamakta yer alan değerlendirmenin öncesinde gerçekleşmesi gereken basamakları saymasından; bazılarının da farklı bilişsel aşamalar ortaya koymasından anlaşılmaktadır. Araştırmada belirlenen bilişsel aşamalara yaklaşan bazı öğretmen yanıtları olsa da değerlendirmenin bilişsel aşamalarının tümünü listeleyen ve çalışmayla birebir örtüşen yanıt bulunmamıştır.

Bu durum öğretmenler tarafından değerlendirme becerisinin hangi aşamaları içerdiğinin net olmadığını göstermektedir.

Öğretmenler değerlendirme yeterliliğinin, öğrenciyi sosyal yaşamda güçlü; akademik yaşamda çalışkan; kişisel-bilişsel anlamda özyeterli kıldığını ifade etmiştir. Verdikleri yanıtlardan yönelimle katılımcıların, öğrencilere değerlendirme yeterliliği sağlanmasının birçok faydası olduğu konusunda hemfikir oldukları anlaşılmaktadır.

Türkçe ders kitabındaki değerlendirmeye yönelik etkinlikler öğretmenler tarafından çeşitli nedenlerle yetersiz bulunmuştur. Söz konusu etkinliklerin üst düzey düşünme düzeyine hitap etmeyen, nicel ve nitel bakımdan eksik, doğrudan performans isteyen yönergelere sahip, kalıplaşmış ve tekrar eden etkinlikler olduğu vurgulanmıştır.

Öğretmenler ders kitabını nitelikli değerlendirme etkinlikleri bakımından eksik bulmalarına rağmen öğrencilerin değerlendirme becerisini geliştirmek adına kendi etkinliklerini üretmediklerini ifade etmişlerdir. Çeşitli nedenlerle değerlendirmeye ilişkin etkinliklere fırsat bulamadığını açıklayan öğretmenlerin yanı sıra yaptığı etkinliklerin değerlendirmeye yönelik olduğunu düşünüp değerlendirmeden bağımsız etkinlikler yapan öğretmenlerin olması öğretmenler için değerlendirme becerisinin tam olarak anlaşılmadığının göstergesidir. Baysen (2006) öğretmenlerin sordukları soruların ne düzeyde olduğunu ve öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtların hangi düzeye denk düştüğünü incelemeyi amaçlamıştır. 12 öğretmenin bir saatlik dersini izlemiş ve ders sonunda öğretmenler tarafından öğrencilere 317 sorunun yöneltildiğini bulgulamıştır. 317 soru içerisinden yalnız 9 sorunun değerlendirmeyle ilgili olması ders işleme sürecinde öğrencilerin değerlendirmeye yönelik sorulara neredeyse hiç yer vermediğinin göstergesi niteliğindedir. Sorulan sorunun düzeyiyle yanıtın düzeyinin aynı olması beklenen çalışmada 9 sorunun 1'ine öğrencinin verdiği yanıt kavrama düzeyinde olmuştur. Öğretmenlerin soru sorma düzeyi kadar öğrencilerin yanıtlarının düzeylerini çözümlmeleri de oldukça önemlidir.

Değerlendirmeyeyle ilgili kendi etkinliklerini oluşturan öğretmenler genellikle metin temelli ya da grup çalışması odaklı etkinlikler üretmektedir. Öğretmenlerin söz ettiği etkinlikler üstüne düşünölmüş ve adım adım detaylandırılmış etkinlikler olmamakla birlikte ders kitabında yer alan değerlendirme etkinlikleriyle benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin iyi değerlendirme etkinlikleri sunmak konusunda yeterli olmadıkları söylenebilir. Yeşilyurt (2012) çeşitli bölümlerden öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmen adaylarının bilişsel alanla ilgili soru yazma yeterliklerini sorgulamıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının düşük bilişsel düzeye göre soru yazarken daha az yanılıya düştüklerini ve daha kolay soru oluşturduklarını, üst düzeye yönelik soruları üretirken zorlandıklarını bulgulamıştır. Beş farklı alandan öğretmenin yer aldığı çalışmada 33 Türkçe öğretmenin en fazla yanıldığı ve zorlandığı basamak değerlendirme basamağı olmuştur. Öğretmenlerin 23'ü değerlendirmeye yönelik doğru sorular üretirken 10'u değerlendirmeye ilgili soru oluşturamamıştır. Bu bulgu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı kuramsal yapılandırma ve kazanım sayısı açısından yeterli bulan öğretmenlerin genellikle nicelik odaklı değerlendirmede bulunduğu, programda geçen değerlendirme formlarının ve kazanımların sayısal olarak çokluğunu dikkate aldıkları görölmüştür. Öğretmenlerin çoğu Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı aynı kazanımları tekrar ettirmesi, değerlendirmeyi özel bir beceri olarak ele almaması gibi nedenlerden dolayı yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir.

Türkçe ders kitaplarının değerlendirme yeterliliğini geliştirdiğine gerekçe olarak öğretmenlerden ikisi kitaplarda değerlendirmeyle ilgili etkinliklerin yer almasını göstermişlerdir fakat söz konusu etkinliklerin ne kadar yeterli olduğuna ilişkin bir açıklama yapmamaları gerekçelerini temelsiz kılmıştır. Alt bilişsel düzeye hitap eden ve her seferinde aynı ölçütün olduğu değerlendirme formlarının öğrencide değerlendirme yeterliliğinin gelişimine engel olduğu öğretmenler tarafından aktarılmıştır.

Öğretmenler, değerlendirme becerisinin geliştirilmesi için fiziki ortamın düzenlenmesi, öğretmenlerin bilgilendirilmesi, program ve ders kitaplarının güncellenmesi, değerlendirmenin boyutlarını gözetenek daha ayrıntılı öğretim yapılması gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Eyüp (2012) Türkçe öğretmeni adaylarına farklı edebi türlerde metinler vererek soru hazırlamalarını istemiştir. Hazırlanan soruları yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisi bakımından incelediğinde bilişsel süreç boyutunda değerlendirme basamağına uygun hazırlanan soruların oranını %10,4 olarak bulgulamıştır. Hatırlama ve anlama basamaklarının oluşturulan soruların neredeyse %80'ini oluşturan çalışmada öğretmen adaylarının, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilecek sorular hazırlayamadıklarını ifade etmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladıkları soruları Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi'ne göre inceleyen bir başka çalışma da Tüzel, Yılmaz ve Bal (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Farklı metin türleriyle öğretmen adaylarını buluşturarak metin sürecinde kullanmak için sorular hazırlamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının; bilgilendirici metinde 460 sorudan 17'sini, öyküleyici metinde 553 sorudan 29'unu, şiirde 443 sorudan 9'unu değerlendirmeye yönelik hazırladığı gözlemlenmiştir. Değerlendirme sorularının genele oranla eşit dağılmadığı ve yetersiz olduğu sonuçları bu araştırmayla paralellik göstermektedir.

Öneriler

Çalışmanın bulgu, tartışma ve sonuçlarından yönelimle aşağıda birkaç öneri sunulmuştur:

1. Ders kitabındaki etkinlikler, öğretim programındaki kazanımlar doğrultusunda oluşturulduğu için tüm sınıf düzeylerinde ve tüm beceri alanlarında değerlendirme kazanımları oluşturulmalıdır.
2. Kazanımları ifade ederken kullanılan eylemler, söz konusu becerinin gerçekleştirilebilmesi için yeterli olmayabilir. Genel kazanımlar yerine daha özgül

kazanımlar oluşturularak değerlendirme kazanımları ayrıntılandırılmalıdır. Kazanımlar *işe vuruk* biçimde ifade edilmelidir.

3. Değerlendirmeye yönelik bilişsel süreçler dikkate alınarak değerlendirme kazanımları öğretim programında yer almalıdır. Söz konusu kazanımlara öğretim programında yer verilmesi değerlendirme becerisinin zeminini oluşturacaktır.
4. Değerlendirme, eğitimde temel bir beceri olarak ele alınmalı ve öğretim süreci oluşturulmalıdır. Değerlendirmenin tek başına bir beceri olarak ele alınıp sürecin yapılandırılmalı ve yapılacak diğer çalışmalara akademik zemin oluşturulmalıdır.
5. Öğretmenlerin bilişsel alan ve basamaklarına ilişkin yeterlik düzeylerinin yükseltilmesi gerekmektedir. Bununla ilgili hizmet içi eğitimler veya çalıştaylar düzenlenebilir. Değerlendirmenin tek başına bilişsel bir beceri olarak ele alındığı çalışmaların sayısı artırılıp öğretmenlerin uygulamaya dönük bu çalışmalara katılımı sağlanabilir.

Kaynaklar

- ABİDE 8. Sınıflar Raporu. (2017). Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi 8. sınıflar raporu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
https://edirne.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/08104327_ABYDE_Turkiye.pdf adresinden erişildi.
- Ağın-Haykır, H., Kaplan, H., Kıryar, A., Tarakcı, R., & Üstün, E. (2018). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Millî Eğitim Yayınları.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning teaching and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Akpınar, B. (2011). Biliş ve üstbiliş kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi. *Turkish Studies*, 6(4), 353-365.
- Arkonaç, S. A. (1998). *Psikoloji: zihin süreçleri bilimi*. Alfa Yayınları.
- Baysal, Z. N., Çarıkçı, S., & Yaşar, E. B. (2016). Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretimine yönelik farkındalıkları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(1), 7-28.
- Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin sınıfta sordukları sorular ile öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 21-28.
- Beyer, B. K. (1987). *Practical strategies for the teaching of thinking*. Allyn and Bacon, Longwood Division, 7 Wells Avenue, Newton, MA 02159.
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. Longman.

- Bıkmaz-Bilgen, Ö., & Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar arası güvenilirlik belirleme tekniklerinin karşılaştırılması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 8(1), 63-78.
- Bingöl, C.A. (1997). *Öğrenme ve bellek. Beyin ve bilgisayar*. Nar Yayınları.
- Brookhart, S. M. (2021). *Sınıfınızda üst düzey düşünme becerilerini nasıl belirlersiniz?* (E.C. Aybek, Çev. Ed.). Nobel Yayıncılık.
- Bülbül, S. (2019). *Soru sorma becerisi eğitiminin ortaokul öğrencilerinin soru üretme düzeyine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Büyükalın-Filiz, S., & Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İlköğretim Online*, 18(4), 1550-1573. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.632521>
- Cemiloğlu, M., & Ogur, E. (2016). Okuma öğretiminde biliş ve üst-biliş stratejileri. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 46-53.
- Cevizci, A. (1999). *Felsefe sözlüğü*. Paradigma Yayınları.
- Chapin, J. R., & Messick, R. G. (1999). *Elementary social studies*. Addison Wesley Longman.
- Creswell, J.W., & Poth, C.N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (3. Ed.). Sage Publications.
- Cognifit Research. (2023, March 21). *Algı*. <https://www.cognifit.com/tr/perception>
- Cüceloğlu; D. (1999). *İçimizdeki çocuk*. Remzi Kitabevi.
- Çerçi, A. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının (5, 6, 7, 8. sınıf) yenilenen Bloom taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 70-81.

- Çetin, A. (2008). *Sınıf öğretmeni adayların eleştirel düşünme gücü*. (Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Çetinkaya, G. (2022). Dinleme eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme. G. Çetinkaya (Ed.), *Türkçe eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme* içinde (s.17-45). Anı Yayıncılık.
- Çevik, A. (2019). *Fen Bilimleri dersinde kullanılan bellek destekleyici stratejilerin akademik başarı ve kalıcılığa etkisinin araştırılması*. (Yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Dağıstan, G. (2015). *İngilizce dersinde kullanılan bellek destekleyici stratejilerden öyküleme yönteminin kelime bilgisine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- De Bono, E. (2007). *Kendi kendine düşünmeyi öğret*. Remzi Kitapevi.
- Dilekli, Y., & Tezci, E. (2015). Öğretmenlerin düşünme becerisi öğretimine yönelik özyeterlik algısı ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 38, 135-153. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3056>
- Direkçi, B., & Yavuz, M. (2018). 1-8. Sınıflar Türkçe dersi öğret m programı kazanımlarının sarmal programlama yaklaşımı açısından incelenmesi. *Journal Of Turkish Studies*, 13(27), 583–599. <https://Doi.Org/10.7827/Turkishstudies.14505>
- Doğanay, A. (2013). Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 303-352). Pegem Akademi Yayınları.
- Doğanay, A., & Kara, Z. (1995). Düşünmenin boyutları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), 25-38.
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2007). Öğretim amaçlarının belirlenmesi, ifade edilmesi ve uygun içeriğin seçimi. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s.38-79). Pegem A Yayınları.

- Eren, E. (2010). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. Beta Yayınları.
- Erkek, G., Duru, K., Pastutmaz, M., & Ceylan, S. (2018). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6. Millî Eğitim Yayınları.
- Erol, T., & Kavruk, H. (2021). Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1421-1442. <https://doi.org/10.16916/aded.937926>
- Epçaçan, C., & Okçu, V. (2010). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 40(187), 39-51.
- Eselioğlu, H., Set, S., & Yücel, A. (2018). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8. Millî Eğitim Yayınları.
- Eyceyurt-Türk, G., & Tüzün, Ü.N. (2017). Lise öğrencilerinin bilim insanı imajları ve bilimin doğası mitleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 18(2), 19-36.
- Eyüp, B. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladığı soruların yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 965-982.
- Fidan, N.(1986). *Okulda öğrenme ve öğretim*. Kadioğlu Matbaası.
- Fisher, R. (1995). *Teaching children to think*. Nelson Thornes.
- Hakkoymaz, S. (2017). "Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yazma kaygıları arasındaki ilişki." *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 24-38.
- Hannah, L. S., & Michaelis, J. U. (1977). *A comprehensive framework for instructional objectives: a guide to systematic planning and evaluation. reading*. Addison-Wesley.

- Harrington, M. A. (2014). *Middle school English language arts teachers' knowledge and beliefs relative to higher order thinking*. (Unpublished PhD thesis). Hofstra University, Hempstead.
- Karadağ, Ö. (2012). Anlama becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. sınıflar)'na eleştirel bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1), 97-110.
- Karakaş-Yıldırım, Ö. (2020). 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 315-325.
- Kazancı, O. (1989). *Eğitimde eleştirel düşünme ve öğretimi*. Kazancı Hukuk Yayınları.
- Keleş, E., & Çepni, S. (2006). *Beyin ve öğrenme*. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(2), 66- 82.
- Kır, T., Kırman, E., & Yağız, S. (2018). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 7. Millî Eğitim Yayınları.
- Korkmaz, Ö., & Mahiroğlu, A. (2007). Ayrıntılama kuramına dayalı bir öğretimde bellek destekleyicilerin öğrencilerin başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(2), 1-17.
- Kurnaz, H. (2013). *Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme soruları üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Landis, J, R., & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Pres.
- Marzano, R. J., Brandt, R. S., Hughes, C. S., Jones, B. F., Presseisen, B. Z., Rankin, S. C., & Suhor, C. (1988). *Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction*. The Association for Supervision and Curriculum Development.

- MEB. (2019a). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB(2019b). *PISA 2018 ulusal ön raporu*.
http://pisa.meb.gov.tr/eski%20dosyalar/wpcontent/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expended sourcebook*. (2nd Edition). SAGE Publications.
- Mursalova, Z. (2022). *Covid-19 enfeksiyonu sonrası bilişsel işlevler*. (Tıpta uzmanlık tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Mutlu, E., & Aktan, E. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin düşünme eğitimi ile ilgili tutumlarının incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 799-828.
- Newmann, F. M. (1991). Promoting higher order thinking in social studies: overview of a study of sixteen high school departments. *Theory and Research in Social Education*, 19(4), 324-340.
- Nickerson, R. S. (1988). On improving thinking through instruction. *Review Of Research In Education*, 15, 3-57.
- OECD (2019). *PISA 2018 results volume I: What students know and can do*. OECD Publishing.
- Onan, B. (2012). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde bilgi işleme süreci. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 96-113 .
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: foundations, principles and issues*. Allyn and Bacon.

Öntaş, T. (2012, Haziran 5). *Eğitimde ölçme-değerlendirme ve taksonomi*.
<http://ogrenmeyoldasi.weebly.com/turgay-oumlnta351-blog/-etmde-lme-deerlendirme-ve-taksonom>

Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Pegem A Yayıncılık.

PIRLS 2001 Ulusal Raporu.
http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/pirls_2001_ulusal_raporu.pdf <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1598/RT.58.6.2/epdf> (Erişim: 5 Haziran 2023)

Posner, M.I., & Petersen, S.E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual Review of Neuroscience*, 13, 25-42.

Resnick, L. B. (1987). *Education and learning to think*. National Academy Press.

Sallabaş, M. E. & Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders kitabı'nda bulunan metin altı sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 586-596. <https://doi.org/10.16916/aded.679933>

Savaş, Ö. (2014). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin güncelleştirilmiş Bloom sınıflaması'na göre üst düzey bilişsel beceriler açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Searle, J.R. (2005). *Bilinç ve dil*. Litera Yayıncılık.

Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Anı Yayıncılık.

Smith, G. F. (2002). Düşünme becerileri: Genellik sorunu. *Journal of Curriculum Studies*, 34(6), 659-678.

Smith, MJE. (1984). Zihinsel beceriler: Bazı kritik düşünceler. *Eğitim Programları Dergisi*, 16(3), 225-232.

- Sönmez, V. (2005). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Anı Yayıncılık.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2000). *Teaching for successful intelligence*. Skylight.
- Strickland, K., (2003). *Brain compatible learning in a high school classroom*. (Master of arts in leadership and training). Royal Roads University, British Columbia.
- Taggart, G., Ridley, K., Rudd, P., & Benefield, P. (2005). *Thinking skills in the early years: a literature review*. National Foundation for Educational Research.
- TDK (2022). www.sozluk.gov.tr. (25.12.2022).
- Tekercioğlu, H. (2019). *Türkçe ders kitaplarındaki bilişsel ve üstbilişsel işlevler üzerine bir değerlendirme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tok, E. (2008). *Düşünme becerileri eğitimi programının okul öncesi öğretmen adaylarının eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tüzel, S., Yılmaz, E., & Bal, M. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının metin işleme sürecine yönelik hazırladıkları soruların revize edilmiş Bloom taksonomisi doğrultusunda incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(8), 1085-1100.
- Uçan, S. (2019). Durum çalışması araştırması. S. Şen, & İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (s.227-249). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Pegem Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. (2019). Örneklem ve örnekleme yöntemleri. S. Şen, & İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (s.62-92). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yin, R. (1984). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.

Yeşilyurt, E. (2012). Öğretmen adaylarının bilişsel alanla ilgili sınama durumu soruları yazma yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 519-530.

Yüksel, S. (2007). Bilişsel alanın sınıflamasında (taksonomi) yeni gelişmeler ve sınıflamalar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 479-511.

EK-A: Değerlendirmeye Yönelik Bilişsel İşlemler Kontrol Listesi

Değerlendirmeye Yönelik Bilişsel İşlemler Kontrol Listesi ölçüt, eleştirme ve karar verme olmak üzere 3 süreç ve 12 bilişsel işlemde oluşmaktadır. Ölçüt süreci içerisinde “ölçütü saptama” ve “ölçüt geliştirme” olmak üzere iki başlık ve beş bilişsel işlem barındırmaktadır. Ölçütü saptama başlığı altında etkinlikte herhangi bir ölçüt olup olmadığı eğer ölçüt varsa verilen ölçütün göstergelerini oluşturmaya yönelik bir etkinlik olup olmadığı sorgulanmaktadır. Ölçüt geliştirme başlığında ise ölçüt geliştirerek değerlendirme yapılmasını gerektiren bir etkinlik olup olmadığı eğer varsa ölçüt geliştirmeye yönelik sınıflama etkinliği ve sınıflama etkinliğiyle bağlantılı genelleme etkinliği olup olmadığı kontrol edilmektedir. Eleştirme süreci içerisinde ölçüt çerçevesinde inceleme yapma, karşılaştırma, aynı ve ayrı durumları ayırt edebilme, gerekçelendirme bilişsel işlemleri yer almaktadır. Karar verme süreci ise seçenekleri gözden geçirme, değer biçme ve karar alma bilişsel işlemlerini içermektedir.

Değerlendirmeye Yönelik Bilişsel İşlemler Kontrol Listesi			
Sıra	Süreç	Bilişsel İşlemler	Var/Yok
		Ders işleme sürecinde bir değerlendirme yönergesi/sorusu/etkinliği var mı?	
1	Ölçüt	1.Ölçütü Saptama	
		Yönergede/soruda/etkinlikte ölçüt veriliyor mu?	
		Verilen ölçütün göstergelerini oluşturmaya yönelik yönerge/soru/etkinlik var mıdır?	
		2.Ölçüt Geliştirme	
		Ölçüt geliştirerek değerlendirme yapmasını isteyen bir yönerge/soru/etkinlik var mı?	
		Ölçüt geliştirmeye yönelik sınıflama yönergesi/sorusu/etkinliği var mıdır?	
		Ölçüt geliştirmeye yönelik sınıflama etkinliğiyle bağlantılı genelleme (soyutlama/ulamlama) yönergesi/sorusu/etkinliği bulunmakta mıdır?	
2	Eleştirme	Ölçüt çerçevesinde inceleme yapmaya yönelik yönerge/soru/etkinlik yer almakta mıdır?	
		Değerlendirme amacıyla karşılaştırma yönergesi/sorusu/etkinliği bulunmakta mıdır?	
		Aynı ve ayrı durumları ayırt edebilmeye yönelik yönerge/soru/etkinlik var mıdır?	
		Değerlendirmeye ilişkin görüşlerini açıklarken gerekçelendirme yönergesi/sorusu/etkinliği var mıdır?	
3	Karar verme	Yargıya varmadan önce seçenekleri gözden geçirme yönergesi/sorusu/etkinliği var mıdır?	
		Değer biçmeye yönelik yönerge/soru/etkinlik var mıdır?	
		Değerlendirmeye ilişkin karar alma yönergesi/sorusu/etkinliği var mıdır?	

EK-B: Öğretmen Gönüllü Katılım Formu

Öğretmen Gönüllü Katılım Formu

Bu araştırma Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı kapsamında Prof. Dr. Mehmet Kurudayıoğlu tarafından yönetilen bir yüksek lisans tezi çerçevesinde yapılmaktadır. Araştırma kapsamında ortaokul Türkçe dersi öğretim programı ve ders kitaplarının değerlendirme bilişsel aşamasının geliştirilmesine yönelik içerik, kazanımlar ve metin sonu etkinlikler açısından nasıl bir görünüm sergilediğini çözümlenmek amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerimizin görüşleri oldukça kıymetlidir. Araştırmaya katılmak gönüllülük esastır. Bir katılımcı araştırmacının herhangi bir bölümünde araştırmadan çekilmesi durumunda herhangi bir sebep belirtmeksizin ayrılabilir ve bu durum katılımcıya herhangi bir sorumluluk yüklemeyecektir. Yapılacak olan görüşmede herhangi bir risk bulunmamaktadır. Söz konusu araştırma için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan gerekli izinler alınmıştır. Araştırma kapsamında alınan kişisel veriler, araştırmacıların dışında üçüncü bir kişiyle asla paylaşılmayacak ve bu konuda bir risk bulunmayacaktır. Katılımcılarımızın akıllarında oluşan sorular, araştırmadan önce kolaylıkla araştırmacıya dile getirilebilir. Ayrıca çalışmanın bitiminde gerek telefon gerekse e-mail yoluyla katılımcılar, araştırmacıya sorular yöneltebilecektir.

Arş. Gör. Zehra Nur BAYINDIR
 Adres: Pamukkale Üniversitesi
 Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
 Türkçe Eğitimi Bilim Dalı
 Pamukkale-DENİZLİ
 Eposta:@gmail.com
 Telefon: 05xxxxxxxxx
 İmza:

Danışman
 Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU
 Adres: Hacettepe Üniversitesi
 Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
 Türkçe Eğitimi Bilim Dalı
 Beytepe-ANKARA

Çalışmaya katılımı kabul etmek için aşağıdaki kısmı doldurup imzalayınız.

Öğretmenin:

Adı ve Soyadı:

Adres:

Telefon:

Tarih (Gün/Ay/Yıl):

İmza:

EK-C: Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Sıra	Soru/Yanıt	Soru/Öğretmen yanıtı
1.	Soru	Bilişsel aşama olarak değerlendirme becerisi dendiğinde aklınıza ne geliyor?
	Yanıt	
2.	Soru	Değerlendirmenin bilişsel aşamaları hakkında neler söyleyebilirsiniz?
	Yanıt	
3.	Soru	Öğrenciye değerlendirme yeterliliği sağlanmasının ne gibi faydaları olacağını düşünüyorsunuz?
	Yanıt	
4.	Soru	Ders kitabında öğrencinin değerlendirme yapmasını gerektiren etkinlikler hakkında neler düşünüyorsunuz?
	Yanıt	
5.	Soru	Derslerinizde öğrencilerinizin değerlendirme yeterliliğini geliştirmek için ne gibi uygulama ve etkinliklere başvuruyorsunuz?
	Yanıt	
6.	Soru	Öğrencilerinizin değerlendirme yeterliliğini geliştirmek için kitaptaki etkinliklerin dışına çıkarak kendi etkinliklerinizi oluşturuyor musunuz? Eğer oluşturuyorsanız nasıl etkinlikler yapıyorsunuz?
	Yanıt	
7.	Soru	Türkçe Dersi Öğretim Programını, öğrencinin değerlendirme becerisini geliştirmesi açısından nasıl değerlendirirsiniz? Yeterli ve yetersiz bulduğunuz yönler nelerdir?
	Yanıt	
8.	Soru	Türkçe ders kitaplarını, öğrencinin değerlendirme becerisini geliştirmesi açısından nasıl değerlendirirsiniz? Yeterli ve yetersiz bulduğunuz yönler nelerdir?
	Yanıt	
9.	Soru	Öğrencilerin değerlendirme yeterliliğinin geliştirilmesi konusunda öğretim ortam ve araçlarında (öğretim programı, ders kitabı) ne gibi değişiklikler yapılması gerektiğini düşünüyorsunuz? Önerileriniz nelerdir?
	Yanıt	

EK-Ç: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Tarih: 20.12.2021
Sayı: E-35853172-300-00001927780



00001927780

Sayı : E-35853172-300-00001927780
Konu : Zehra Nur BAYINDIR (Etik Komisyon İzni)

20.12.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 26.11.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001888600 sayılı yazınız.

Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Zehra Nur BAYINDIR'ın Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU danışmanlığında yürüttüğü "Türkçe Eğitiminde Değerlendirme Becerilerinin Öğretimi" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 14 Aralık 2021 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 5299AD07-32FA-678E-874A-B625B8C39EAD

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ta-abya>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Sevdâ TORAL

E-posta: yuzird@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Bilgiyeer İletimci

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 03123051008

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Kap: hacettepeunivertisi@hs01.kap.tr



EK-D: MEB Uygulama İzni



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Saya : E-16605029-44-62116307
Konu : Anket Uygulama İzni

27/10/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğü'nün 11.10.2022 tarihli ve 00002449823 sayılı yazısı.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Zehra Nur BAYINDIR, Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU danışmanlığında "Türkçe Eğitiminde Değerlendirme Becerilerinin Önemi" konulu tez çalışmasına yönelik hazırlanmış olduğu anket/söçek formlarını ilgli yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli ilinde bulunan resmi ortasokullarda bulunan öğrencilere ve öğretmenlere uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen mütacaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgli yazılan ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının 2020/2 Nolu "Araştırma Uygulama İzni" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde 2022/2023 eğitim-öğretim yılı içinde denetimli ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanması, ilgli genelgenin 28. Maddesi ve "Araştırma İzni Başvuru Tashihönamesi"nin 16. Maddesi gereği **sonuç raporunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde kurumunuz araçlığı ile gönderilmesi** Müdürlüğümüze uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Şener BAYRAM
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR
27/10/2022
Hamit GENÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı V.

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Mükam Onayı ve Müdürlüğümüze Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Hamit GENÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı V.

Ek:
1-Anket Formları

Bu belge çevrimi elektronik izni ile iletilemiştir.

Adres : M. Akif Ersoy Mah. 29 Ekim Bulv. No:174/1
Merkaz Telefonu: DENİZLİ
İnternet Adresi: <http://denizli.meb.gov.tr>
E-Posta: ab28@meb.gov.tr
Kop Adresi : meb@trn01.kap.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Hüseyin ERDOĞAN / Saha GELMEŞ-Şafak
Telefon No: 0 (258) 234 28 95
Faks: 0 (258) 234 28 99

Bu çevrimi elektronik izni ile iletilemiştir. <https://evrak.meb.gov.tr> adresinden 2404-5301-3852-af0a-240f kodu ile teyit edilebilir.

EK-E: 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.

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

(İmza)

Ad SOYADI

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

18/07/2023

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : Türkçe Eğitiminde Değerlendirme Becerilerinin Öğretimi

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
18/07/2023	161	193352	20/06/2023	%27	2132757900

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını 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: Zehra Nur BAYINDIR

Öğrenci No.: N20133364

Ana Bilim Dalı: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

İmza

Programı: Türkçe Eğitimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU

EK-G: Thesis/Dissertation Originality Report

18/07/2023

HACETTEPE UNIVERSITY

Graduate School of Educational Sciences

To The Department of Turkish Teaching Programme

Thesis Title: Teaching Assessment Skills in Turkish Education

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
18/07/2023	161	193352	20/06/2023	%27	2132757900

Filtering options applied:

Bibliography excluded

Quotes included

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: Zehra Nur BAYINDIR

Student No.: N20133364

Department: Institute of Educational Science

Program: Turkish Teaching Programme

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

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
Assoc. Prof. Mehmet KURUDAYIOĞLU

EK-Ğ: Yayınlama 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.

Tezim 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.

Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾

Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾

Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

..... / /

(imza)

Zehra Nur BAYINDIR

"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 tezinerişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metodların 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 tezlerle 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.

