SEKİZİNCİ SINIF TÜRKÇE DERSİ YAZILI SINAV SORULARININ MERKEZÎ SINAV TÜRKÇE SORULARI İLE KARŞILAŞTIRILMASI

Zehra AKAR

Yüksek Lisans Tezi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

2019

(Her hakkı saklıdır.)

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

SEKİZİNCİ SINIF TÜRKÇE DERSİ YAZILI SINAV SORULARININ MERKEZÎ SINAV TÜRKÇE SORULARI İLE KARŞILAŞTIRILMASI

(Comparing Turkish Lesson Exam Questions of Eighth Graders with the Central Exam Turkish Questions)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zehra AKAR

Danışman: Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ

Erzurum

Eylül, 2019

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Zehra Akar tarafından hazırlanan "Sekizinci Sınıf Türkçe Dersi Yazılı Sınav Sorularının Merkezî Sınav Türkçe Soruları ile Karşılaştırılması" başlıklı çalışması 13 / 09 / 2019 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Prof. Dr. Akif ARSLAN Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	.....
Danışman:	Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ Atatürk Üniversitesi	.....
Jüri Üyesi:	Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Cin ŞEKER Atatürk Üniversitesi	.....

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

10 Ekim 2019

Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum "Sekizinci Sınıf Türkçe Dersi Yazılı Sınav Sorularının Merkezî Sınav Türkçe Soruları ile Karşılaştırılması" başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

13 / 09 / 2019

Zehra AKAR

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun …./…/…. tarih ve ……. sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun …./…/…. tarih ve ……. sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Ortaokulların 8. Sınıf Türkçe dersi yazılı sınav soru ile merkezî sınavların Bloom taksonomisi açısından uyumluluğunun incelendiği bu çalışmanın gerçekleştirildiği süreçte değerli bilgilerini benimle paylaşan ve ilgisini esirgemeyen, araştırmanın her aşamasında sabırla ve hassasiyetle yaklaşan saygıdeğer danışmanım Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ'ye; eğitim süresince her aşamada bilgi, tecrübelerini esirgemeyen, çalışmaya destek ve katkılarından dolayı minnet duyduğum değerli hocam Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU'ya teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim süresince teşvik ve destekleriyle her daim yanımda olan sevgili aileme en içten duygularımla teşekkürlerimi sunuyorum.

Zehra AKAR

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEKİZİNCİ SINIF TÜRKÇE DERSİ YAZILI SINAV SORULARININ MERKEZÎ SINAV TÜRKÇE SORULARI İLE KARŞILAŞTIRILMASI

Zehra AKAR

Eylül 2019, 130 sayfa

Amaç: Bu çalışmada 2016- 2017 eğitim öğretim yılında Aydın ili Efeler ilçesinde yer alan ortaokullarda 8. sınıf Türkçe dersi yazılı sınav soruları ile aynı öğretim yılında gerçekleştirilen merkezî sınav sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi bilişsel basamakları bakımından incelenmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Yöntem: Bu çalışma, nitel araştırma modeline göre gerçekleştirilen betimsel bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmanın birinci aşamasında ortaokulların 8. sınıflarında uygulanan yazılı sınav soruları temin edilerek yeni taksonominin bilişsel basamaklarına göre incelenip değerlendirilmiştir. İkinci aşamada aynı eğitim öğretim yılının birinci ve ikinci dönemlerinde gerçekleştirilen merkezî sınav Türkçe dersi soruları yeni taksonomiye göre incelenerek elde edilen bulgulara göre değerlendirilmiştir.

Bulgular: Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre uygulanan yazılı sorularının merkezî sınav sorularıyla yeni taksonomi basamaklarında genellikle uyum gösterdiği tespit edilmiştir.

Sonuç: 8. sınıf Türkçe dersi kapsamında uygulanan soruların merkezî sınav sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi bilişsel basamakları bakımından uyumlu olduğu tespit edilmiş; bu durumun Aydın ili Efeler ilçesinde bulunan öğrencilerin merkezî sınavda gösterdikleri başarıda olumlu etkisinin olduğu değerlendirilmiştir. Gözlemlenen bu uyum, öğretmenlerin merkezî sınav öngörüleri doğrultusunda sorulan sorular neticesinde öğrencilere uygulanan soruların benzer olmasından kaynaklanmıştır. Öğretmenlerin yeni taksonominin üst basamaklarına yönelik sorulara az yer vermelerinin sebebi olarak, merkezî sınavlarda Türkçe dersi sınavlarında sorulan sorularının alt zihinsel becerilere denk düşen basamaklardaki sorulardan tercih etmelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, merkezî sınavlar, ölçme değerlendirme, Bloom taksonomisi, yeni taksonomi

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

COMPARING TURKISH LESSON EXAM QUESTIONS OF EIGHTH GRADERS WITH THE CENTRAL EXAM TURKISH QUESTIONS

Zehra AKAR

September 2019, 130 Pages

Purpose: In this study, it was aimed to examine and compare the correlativity of the 8th grade Turkish lesson written exam questions in the secondary schools in Efeler district of Aydın province in the 2016-2017 Academic Year with the centralized exam questions in the same academic year by renovated Bloom's taxonomy from the cognitive steps perspective.

Method: This study was conducted as a descriptive study based on qualitative research model. In the first stage of the study which was carried out by document analysis method, the written exam questions which were applied in the 8th grade of secondary schools were obtained and then the questions were examined and evaluated according to the cognitive steps of the new taxonomy. In the second stage, the Turkish questions of the central exam in the first and second semesters of the same academic year were examined according to the new taxonomy and then the evaluation was carried out according to the findings.

Findings: According to the data obtained from the study, it was determined that the written exam questions and the central exam questions applied are mostly in correlation to the new taxonomy steps.

Result: It has seen that the questions that applied in the 8th grade Turkish lesson are in correlational with the questions of the Central Exam where shows its positive effects on students in Efeler district of Aydın province who show great success in the central exam. This observed correlation comes from the teachers' central exam foresights who also apply these foresights to their exam questions. As the reason why teachers place less questions about the upper levels of the new taxonomy, it can be said that the questions asked in the exams of Turkish language in the central examinations are questions corresponding to the lower mental skills.

Keywords: teaching Turkish, central examinations, measurement evaluation, Bloom taxonomy, new taxonomy

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI ii
TEŞEKKÜR ii
ÖZ iv
ABSTRACT v
İÇİNDEKİLER vi
TABLOLAR DİZİNİ ix
ŞEKİLLER DİZİNİ xi
BİRİNCİ BÖLÜM 1
Giriş 1
Problem Durumu 1
Araştırmanın Amacı 3
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi 5
Araştırmanın Sınırlılıkları 6
Varsayımlar 6
Terim ve Tanımlar 7
İKİNCİ BÖLÜM 9
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar 9
Ana Dil Eğitimi 9
Türkçe Öğretimi 11
Türkçe Öğretim Programı 14
Öğretim Programının Ögeleri 16
Amaç ve kazanımlar. 16
İçerik. 17
Öğrenme ve öğretme süreci. 19
Öğretim programında değerlendirme. 21
Ölçme Değerlendirme 23
Okullarda ölçme ve değerlendirme. 25
Bilişsel Amaçların Ölçülmesi 28
Bilişsel alan kazanımlarında kullanılan testler. 29
Yazılı Testlerde Güvenirlik ve Geçerlik 35
Türkiye'de Sınav Sistemi 37
Merkezî Sınavlarda Yoklanan Bilişsel Özellikler 43

Bilişsel Alan Taksonomisi 46
Bilgi boyutu. 49
Bilişsel boyut. 50
Öğrenme Amaçlarının Sınıflandırılması (Amaç-Kazanım-Ölçme Değerlendirme İlişkisi) 54
İlgili Araştırmalar 56
Yurt içinde yapılan bazı araştırmalar. 56
Yurtdışında yapılan bazı araştırmalar. 68
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM 73
Yöntem 73
Araştırma Deseni 73
Doküman İncelemesi 74
Çalışmanın Kapsamı 74
Veri Toplama Araçları 75
Verilerin Toplanması 75
Verilerin Çözümlenmesi 76
Geçerlik ve Güvenirlik 79
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 81
Bulgular, Sonuç ve Tartışma 81
Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum 81
İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum 90
Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum 93
BEŞİNCİ BÖLÜM 95
Tartışma, Sonuç ve Öneriler 95
Yazılı Sınav Sorularının, Yeni Taksonomi Basamaklarına Göre Hazırlanma Düzeyine İlişkin Tartışma ve Sonuç 96
Merkezî Sınav Türkçe Sorularının Yeni Taksonomiye Göre Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Duruma Yönelik Tartışma ve Sonuç 99
Okullarda Yapılan Yazılı Sınav Sorularının Merkezî Sınav Türkçe Sorularına Uygunluk Düzeylerine Yönelik Tartışma ve Sonuç 101
Öneriler 104
Öğretmenlere yönelik öneriler. 104
Okul müdürlükleri ve milli eğitim müdürlüklerine yönelik öneriler. 104
Araştırmacılara yönelik öneriler. 104
KAYNAKÇA 105
EKLER 115

EK – 1. Araştırma İzni Onayı 115
ÖZ GEÇMİŞ 116

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. *Merkezî Sınava Göre Derslerin Ağırlık Katsayıları* *39*
Tablo 2. *Merkezî Sınav Birinci Bölüm Sözel Alanda Yer Alan Dersler ve Soru Sayıları* *40*
Tablo 3. *Merkezî Sınav ikinci Bölüm Sayısal Alanda Yer Alan Dersler ve Soru Sayıları*..... *40*
Tablo 4. *Merkezî Sınav İçin Ağırlıklı Standart Puan Hesaplanırken Kullanılan Ağırlık Katsayıları* *41*
Tablo 5. *2016- 2017 Eğitim Öğretim Yılı Merkezî Sınav Türkçe Dersi Sorularının Konu Dağılımları* *42*
Tablo 6. *Bilişsel Alan Hedeflerini Davranışa Dönüştürmede Kullanılan Eylemsiler*..... *47*
Tablo 7. *Yazılı Sınav Sorularının Dönemlere Göre Soru Türlerine Ayrılması* *81*
Tablo 8. *I. Dönem Klasik Yazılı Sınav Soru Sayıları ve Taksonomik Dağılım*..... *82*
Tablo 9. *I. Dönem Test Türü Yazılı Sorularının Sınıflandırılması ve Toplam Soru Sayıları* ... *82*
Tablo 10. *Yeni Taksonomi Basamaklarına Göre I. Dönem Test Türü Soru Sayıları Dağılımı* *83*
Tablo 11. *I. Dönem Klasik ve Test Türü Soruların Taksonomi Basamaklarına Göre Dağılımı* *84*
Tablo 12. *II. Dönem Klasik Sınav Sorularının Taksonomi Basamaklarına Göre Dağılımı*..... *84*
Tablo 13. *II. Dönem Test Türü Sınav Sorularının Sınıflandırılması ve Soru Sayı Dağılımları* *85*
Tablo 14. *II. Dönem Test Türü Yazılı Sınav Soruları Çeşitlerinin Taksonomi Basamaklarına Göre Dağılımları*..... *85*
Tablo 15. *II. Dönem Klasik ve Test Türü Yazılı Sınav Sorularının Yeni Taksonomi Basamaklarına Göre Soru Dağılımları* *86*
Tablo 16. *I. Dönem Yazılı Sınav Soruları Türleri, Ölçme Araçlarına Göre Soru Sayıları (f) ve Yüzdeleri(%)*..... *87*
Tablo 17. *II. Dönem Yazılı Sınav Soruları Türleri, Ölçme Araçlarına Göre Soru Sayıları ve Yüzdeleri* *88*
Tablo 18. *I. Dönem ve II. Dönem Yazılı Sınav Soruları Türleri, Ölçme Araçlarına Göre Soru Sayıları ve Yüzdeleri* *89*
Tablo 19. *I. Dönem Merkezî Sınav Sorularında Konuların Yeni Taksonomi Basamaklarına Göre Dağılımı* *90*
Tablo 20. *II. Dönem Merkezî Sınav Sorularında Konuların Yeni Taksonomi Basamaklarına Göre Dağılımı* *91*

Tablo 21. *I. ve II. Dönem Merkezî Sınav Sorularının Yeni Taksonomiye Göre Frekans ve Yüzdeleri* *92*
Tablo 22. *2016- 2017 Öğretim Yılı I. ve II. Dönem Yazılı Sınav Sorularının ve Merkezî Sınav Sorularının Yeni Taksonomi Basamaklarına Göre Sayıları ve Yüzdeleri* ... *93*

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Bilişsel alan ölçümlerinde kullanılan testler. 30
Şekil 2. Orijinal Bloom taksonomisi ile yenilenmiş Bloom taksonomisi bilişsel basamakları sıralaması. 49
Şekil 3. 2016-2017 eğitim öğretim yılı I. dönem merkezî sınav Türkçe dersi sorularının yeni taksonominin bilişsel basamaklarına dağılımı. 91
Şekil 4. 2016-2017 eğitim öğretim yılı II. dönem merkezî sınav Türkçe dersi sorularının yeni taksonominin bilişsel basamaklarına dağılımı. 92

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, araştırmanın amacı ve araştırma sorularına, araştırmanın önemine, sınırlılıklarına ve araştırma ile ilgili tanım ve kısaltmalara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Ana dili ya da ana dil, çocuğun aile ve yakın çevresiyle iletişim sürecinde öncelikle annesinden işiterek edindiği dildir. "İnsanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil" (Vardar, 1980, s. 20) olarak tanımlanan ana dili, devlet düzeni ile hukuksal zemine oturtulan toplumsal süreçte 'ana dil' (ölçünlü dil, yazı dili) boyutuna ulaşır. Bazı dilbilimcilerin de katıldığı (Kara, 2004) gibi artık dil yerine ana dili geçmektedir. Bu ana dil eğitimi, anneden başlayarak aile ve yakın çevre içinde yoğrulmuş bir şekilde temel eğitime kadar bir birikim hâline gelir. İnsanın temel dili olarak ana dil, hayal edip düşünmekten iletişim kurmaya kadar hayatımızı kuşatan bir birikim olarak birey tarafından geliştirilmeye ve aynı zamanda bireyi geliştirmeye devam eder.

İnsanın dil ile olan bu ilişkisi yaşam boyu öğrenmenin en somut örneği olarak sürüp gider. Yani ana dil eğitiminin sonu ve sınırı yoktur. Hayat boyunca karşılaşılan her durumla gelişen bir boyuta sahiptir. İlkokula başlayan bir çocuk için artık öğretmen eşliğinde ve gözetiminde kurallı ve güdümlü bir ana dil eğitimi başlar. Bu aşamada daha çok söz varlığının ya da sözcük dağarcığının zenginleştirilmesinin ve öğrencide anlama ve anlatma gücünün geliştirilmesinin amaçlandığı görülür. Bilindiği gibi ilkokul ve ortaokul sürecinde Türkçe eğitimi öğrencilerin duygularını, düşüncelerini, hayallerini, bilgilerini sözlü ve yazılı olarak kurgulayarak etkili bir biçimde ifade edebilmelerini sağlamaya yönelik olarak gerçekleştirilir. Türkçenin, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanılması gibi becerilerin kazandırılması için gerçekleştirilen etkinliklerle Türkçe öğretiminin hedeflenen düzeye gelmesi amaçlanmaktadır.

Dilin birey ve/veya toplum için önemi ve anlamı kutsal kitaplardan başlayarak felsefe, sosyoloji, psikoloji, antropoloji gibi pek çok sosyal bilim alanında tartışılmış ve ortaya konmuştur. Bu nedenle her eğitim programının başarısının büyük ölçüde ana dil eğitiminin niteliği ve başarısı ile orantılı olduğu söylenebilir. Ancak Türk eğitim sistemi içinde Türkçe

eğitim süreçlerinin daha işlevsel bir sonucundan da söz etmek gerekir. Bu da Türkçe eğitiminin farklı aşamalarda yapılan merkezî seçme ve yerleştirme sınavlarına doğrudan etki etmesidir. İlk ve ortaokuldan itibaren meslek ve kariyer planlamak zorunda olan öğrenciler iyi bir meslek sahibi olmanın ilk basamaklarından birinin de nitelikli bir eğitim kurumuna yerleşmekle mümkün olacağını değerlendirmektedirler. Çünkü "böylesine önemli bir iş ancak programlı bir şekilde organize edildiğinde istenen başarı sağlanabilecektir." (Çepni & Çil, 2012, s. 2). Bu aşamada karşılaşılan ilk dönüm noktalarından birisi de temel eğitimden ortaöğretime geçiştir. Ortaöğretim kademesi, öğrencilerin ortaokul eğitiminden sonra eğitimlerini devam ettirerek başarıları ve istekleri doğrultusunda yerleşebilecekleri bir yükseköğretim programına hazırlayıcı kademe niteliğindedir. Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde belirtildiği gibi ortaöğretim kurumlarının amaçlarından biri, "öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda hem mesleğe hem de yükseköğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamaktır." (MEB, 2014, s. 8)

Ülkemizde çeşitli seviyelerdeki eğitim kurumlarına yerleştirmeler için birçok sınav uygulanmaktadır ve ortaöğretime geçiş, yapılan merkezî sınavlarla gerçekleşmektedir. 2013-2014 eğitim öğretim yılına kadar ortaöğretime geçişler Seviye Belirleme Sınavı (SBS) sistemi ile yapılırken daha sonraki eğitim öğretim yıllarında Temel Eğitimden Orta Eğitime Geçiş (TEOG) sistemi ve sınavı uygulanmaya başlanmıştır. Bu aşamada öğrencide dil bilincinin oluşumunda ve Türkçe öğretiminin belirli hedeflere ulaşmasında ortaöğretime geçişin bir adımı olan merkezî sınavlar, etkisini güçlü bir şekilde hissettirmektedir.

Ortaokullarda, ilköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı doğrultusunda belirtilen temel becerileri kazandırmaya yönelik Türkçe eğitimi verilmektedir. "Bu öğretim sürecinde öğrencinin anlama ve anlatma becerileri ile Türkçe dil bilgisi kurallarının öğrencide yaşam için bilgi donanımı oluşturacak şekilde geliştirilmesi hedeflenmektedir." (MEB, 2016, s. 9)

Yalçın (2002)'ın da belirttiği gibi "Son dönemlerde gelişmiş ülkelerde dil ve dil öğretimi ile ilgili baş döndürücü bir yarış, başlamış ve yaygınlaşmıştır." (s.18). Bu şartların bulunduğu ortamda öğrencilere verilecek olan dil öğretiminde, öğrencinin etkin olması kaçınılmaz bir hal almaktadır. Öğrencinin etkin olduğu öğrenme, her dersi etkileme gücüne sahip olacaktır. Öğrenmede etkin rol oynayan öğrenci sadece anlama, yorumlama becerileriyle kalmayıp karşılaştırma, inceleme yapma ve farklı bakış açıları kazanma düzeyine erişecektir. Bu durum da merkezî sınav ile karşı karşıya gelen öğrencinin sadece bir alanda veya derste değil bütün alan ve dersleri de etkileyecek şekilde öğrenmesini sağlayacaktır. Öğrenme sadece bir yönde kalmayıp çoklu alanlara hizmet edecektir.

İlköğretim sıralarında verilecek olan Türkçe öğretimi ile öğrencilerden dil becerilerini edinmeleri; dolayısıyla yaşamı, olayları daha doğru anlama ve anladığını anlatma kazanımları ile kendilerini bir üst öğretim kademesine hazırlamaları amaçlanmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı "dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir." (MEB, 2006, s. 3). Bu hedefler doğrultusunda yetiştirilen öğrencilerin bir üst kademeye geçiş sürecinde karşılaştıkları merkezî sınavlarda beklenilen doğrultuda başarılar elde etmeleri sağlanacaktır.

Bilindiği üzere eski TEOG sistemi okullarda yapılarak, değerlendirilen sınavlardan elde edilen puanların bir kısmı ile merkezî yapılan sınavdan elde edilecek puanların ortak hesaplanmasına dayanmaktadır. Bir dönem içerisinde 6 ders olmak üzere iki dönemde 12 dersten sınava giren bir öğrencinin iki dönemde yapılan ortak sınavların sonuçları ile 6, 7 ve 8. sınıf yılsonu başarı puanlarının hesaplanmasına dayanmaktadır.

Bu çalışmada 8. sınıf öğrencilerine ortaokulların kendi bünyelerinde yapmış oldukları Türkçe dersi yazılı sınavları ile aynı eğitim öğretim yılında gerçekleştirilen I. ve II. dönem TEOG (merkezî) sınav soruları incelenmiştir. İncelenen yazılı sınav ve TEOG (merkezî) sınav soruları Bloom taksonomisinin bilişsel düzey basamakları yönüyle incelenerek ne düzeyde birbirleriyle uyum ve tutarlılık içinde oldukları incelenmiştir.

Bu bağlamda 2016-2017 eğitim öğretim yılı içerisinde 8. sınıf Türkçe dersi yazılı sınav soruları ile merkezi TEOG sınav sorularının Bloom taksonomisinin bilişsel düzeyi açısından ne derece örtüştüğünün belirlenmesi bu araştırmanın başlıca odağını oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bilim ve teknolojinin yanı sıra gelişen bilişim, geleceğin mesleklerini etkilediği gibi nitelikli birey özelliklerini de yönlendirmiş; geleceğin bireyi için okur-yazarlık, yaratıcı düşünce, etkin dil kullanımı, iletişim gibi becerileri bir zorunluluk halini almış; Gündoğdu, Kızıltaş, & Çimen, (2010)'in ifadesi ile "Çağa uygun ve nitelikli insan yetiştirmenin ancak nitelikli eğitimle gerçekleşeceği"(ss.316-330) düşüncesi okul seçiminin önemini artırmış; seçme ve yerleştirme sınavları başarıyı belirleyen en önemli ölçüt olarak değerlendirilmiştir. Bu durumda okullarda yapılan sınavların MEB tarafından gerçekleştirilen merkezî sınavlarla uyum ve tutarlılık içinde olması beklenmektedir. Yapılan bu çalışma ile 8. sınıf Türkçe dersi kapsamında ortaokullarda yapılan Türkçe dersi yazılı sınav sorularının TEOG olarak adlandırılmış olan merkezî sınav soruları ile uyumu, bu soruların merkezî sınav sorularına

uyumu ve merkezî sınavlara hazırlayıcılığının incelenmesi amaçlanmış; bu amaç doğrultusunda şu soruların yanıtı aranmıştır:

1. 8. sınıf Türkçe dersi yazılı sınav sorularının Bloom taksonomisinin basamaklarına göre hazırlanma düzeyi ne ölçüdedir?
2. 2016- 2017 öğretim yılı merkezî sınavı Türkçe sorularının Bloom taksonomisine göre hazırlanma düzeyi ne ölçüdedir?
3. 2016-2017 öğretim yılında okullarda yapılan 8. sınıf Türkçe dersi yazılı sınav sorularının merkezî sınav Türkçe sorularına uygunluğu ne düzeydedir?

Belirtilen alt amaçlardan hareketle öğrencinin edindiği dil öğreniminin merkezî sınavlarda aranan bilgi ve becerileri hangi ölçüde karşıladığının belirlenmesine yönelik çalışmalara yer verilmiştir. Edinilen bilgiler, özellikle merkezî sınavlardaki başarıda ve ileriki eğitim süreçlerinin yönlendirilmesinde önemli rol oynayacaktır. Çocuğun okul hayatında dil eğitimiyle edindiği bilgi, beceri ve kazanımlar hayatın her aşamasında bireyin aktif bir şekilde hayatını şekillendirmesini sağlayacaktır. Ana dil eğitimi olarak gerçekleştirilen Türkçe öğretiminde amaç; ilköğretim I.ve II. kademelerinde Türkçenin dört temel becerisini öğrencilere kazandırmak, bu becerilerin geliştirilerek ve öğrencide dil olgusu bilincinin oluşturulması ve ortaöğretime sağlıklı olarak geçişlerinin gerçekleştirilmesidir. Ülkemizde öğrencilerin ilköğretimden ortaöğretime geçişlerinde çeşitli yapılardaki okullara yerleşebilmeleri amacıyla geçmişten günümüze Liselere Giriş Sınavı (LGS), Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), Seviye Belirleme Sınavı (SBS), Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) gibi merkezî sınavlar gerçekleştirilmektedir. Merkezî sınavlarda yakalanacak başarı bir şekilde ilköğretimde edinilen bilgi, beceri ve kazanımlar vasıtasıyla gerçekleşecektir. Öğretim içerisinde edinilen kazanımların gerçekleştirilen merkezî sınavlarda sorulan sorularla olan uyumu öğrencinin birikimini kullanarak başarılı olmasını sağlayacaktır. Bu durumda okullarda gerçekleştirilen öğretim, uygulanan öğretim programı kapsamında yer alan kazanımlar ve bu kazanımların öğretmenler tarafından etkin, işlevsel ve amaca dönük aktarımı elde edilecek başarının şekillenmesinde öneme sahiptir. Kazanımların edinilmesinde kullanılan en önemli ölçme ve değerlendirme araçlarından olan yazılılar bu bağlamda edinilen bilginin ölçülmesinin yanı sıra bilginin kalıcılığını sağlama ve bu bilginin karşılaşılacak merkezî sınavlara uyarlanmasında önemli bir paya sahiptir. Öğretmenlerin ders içi etkinliklerde olduğu kadar ölçme ve değerlendirmede izleyeceği yöntem ve teknikler, bilginin kullanılabilirliğini etkileyecektir. Yazılı sınav sorularının hazırlanmasında Bloom Taksonomisi düzeylerinin dikkate alınarak bu aşamanın bilinçli ve işleve dönük

gerçekleştirilmesi öğrenci başarısını ve öğrencinin gireceği her türlü sınavın sonucunu da değiştirecektir, yapılan araştırma belirtilen bu hususun önemi üzerine gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

İçinde bulunulan bilişim çağının getirdiği en önemli araçlarından olan genel ağ (internet), öğrencinin ihtiyacı olan bilgiye anında, istediği şekilde ulaşmasına imkân sağlamaktadır. Ancak bu bilgi, düşünmeye sevk edici, sorgulayıcı, üretken, gündelik yaşama uyarlanabilen nitelikte olmayıp sadece kısa süreli ezber bilgi niteliğinde olmakla birlikte yanıltıcı ve/ veya yanlış da olabilmektedir. Bu nedenle bireye bilimsel bilgi üretme ve kullanma becerisini kazandıracak olan üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Bu duruma bağlı olarak öğretmenlerin ders içi etkinliklerde öğrencileri düşünmeye yöneltmeleri ve yazılı sorularını hazırlarken öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini ölçecek nitelikte soruları hazırlayıp uygulamaları kaçınılmaz hâle gelmektedir. Ayrıca ölçme- değerlendirme süreçlerinin ve aşamalarının genelde Türk eğitim sisteminin özelde Türkçe eğitiminin en çok tartışılan yönü olduğu söylenebilir. Çeşitli okullarda görev yapan öğretmenlerin sordukları soruların farklı seviyelerde bulunması; öğrencilerin başarıları, düşünme becerileri ve derse olan tutumları üzerinde etkili olmaktadır. Bu durumda "öğretmenlerin sordukları, kullandıkları soruların araştırılmasının önemi ortaya çıkmaktadır." (Akpınar & Ergin, 2006). Eğitim etkinliklerinin öğretmen ve öğrencinin etkileşim içinde bir bütün olarak gerçekleştirilebilmesi düşünen, sorgulayan, eleştirel bir düşünceyle bilgiyi işleyebilen öğrencilerin varlığını gerektirmektedir. Belirtilen becerileri kazanan öğrencilerle hedeflenen nitelikli toplumun oluşturulması mümkün olacaktır. Bu aşamada öğretmenin sorduğu soruların, yaratıcı ve eleştirel düşünen, üretken, sorgulayıcı bireyler yetiştirmek için üst düzey bilişsel basamaklarda yer alması gerekir. Öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılan temel ölçme değerlendirme aracı olan sınav sorularının niteliği ile orantılı olacaktır.

Bilindiği üzere her yıl çeşitli koşul ve durumlarda da olsa Türkiye'de yer alan okullar genelinde gerçekleştirilen merkezî sınavlar uygulanmaktadır. Ortaöğretim kurumlarına seçme ve yerleştirme amaçlı yapılan bu sınavlar genel olarak değerlendirildiğinde bölgeler veya iller arası başarı sıralamalarında farklılıklar dikkat çekmektedir. Ülke genelinde ortaöğretime yerleşme başarısını etkilemesi yönüyle Aydın ili genelinde ortaokullarda Türkçe derslerinde uygulanan yazılı sorularının merkezî sınav sorularıyla uyumu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Aydın iline ait başarı sonucunu sergilemesi yönüyle yazılı sınav sorularının yeni taksonomi temel alınarak merkezî sınavlardaki sorularla ne derece örtüştüğünün belirlenmesine yönelik çalışma yapılmıştır.

Öğretimin gerçekleştiği her yerde, öğretim programında yer alan hedeflere ulaşma durumunu ortaya koymada, aynı zamanda öğrenci başarısının değerlendirilmesinde yazılı sınav soruları, bir numaralı değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Gerek ders içi etkinliklerde gerekse öğretmenlerin sınavlarda kullandıkları "soru türleri öğrencilerin düşünme düzeylerini etkilemektedir" (Çepni, Özsevgeç, & Gökdere, 2003). Öğrencilerin öğrenme süreçleri sonunda ne tür bilişsel becerilere sahip olduklarını ve düşünme becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılan soruların işlevsel nitelikte olması aranan bir özelliktir.

Bu doğrultuda yapılan araştırmada, ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin öğretim programı kapsamındaki hedeflere ulaşma durumunu ölçmek amacıyla kullandıkları ölçme araçlarının merkezî sınavlara yönelik ölçme araçlarıyla bilişsel düzeylerinin karşılıklı olarak analiz edilmesine yer verilmiştir. Böylece öğretmenler tarafından hazırlanan yazılı sınav soruları ile merkezî sınav Türkçe dersi sorularının bilişsel düzeydeki uyumları incelenerek elde edilecek bulgulara dayalı olarak daha kaliteli, işlevsel ölçme araçlarına yer verilmesinin yolunun açılacak olması öngörülmüştür. Aynı zamanda bu araştırmanın öğretmenlerin durumla ilgili tutumlarına rehberlik edeceği ve alanyazına katkı sağlayacağı planlanmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma sonucu elde edilecek bilgiler aşağıdaki sınırlılıklar çerçevesinde incelenmiştir:

1. Bu araştırma, Aydın ili, Efeler ilçesinde bulunan MEB'e bağlı 12 ortaokulda görev yapmakta olan çok daha fazla sayıdaki Türkçe öğretmeninden sadece 21'inden elde edilen 812 adet 8. sınıf Türkçe dersi yazılı sorusu ile sınırlıdır.
2. Araştırma dâhilinde öğretmenlerin elindeki tüm sınav sorularını değil sadece kendi belirlediklerini araştırmacıya ulaştırmaları çalışmayı sınırlandırmıştır.
3. Araştırma kapsamına alınan on beş ortaokulda idareci ve öğretmen kaynaklı yaşanan durumlardan dolayı on iki ortaokulda görev yapan öğretmenler tarafından hazırlanan yazılı soruları ile sınırlandırılmıştır.

Varsayımlar

Bu araştırmanın varsayımları aşağıda sıralanmıştır:

1. Soruların bilişsel düzeylerinin belirlenmesinde yenilenmiş Bloom taksonomisinin yeterli olduğu varsayılmıştır.

Terim ve Tanımlar

Dil: Çok yönlü bir olgu olan dil, farklı bakış açılarıyla çok farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Yapısal dilbilimin ortaya çıkışı ile (Saussure) dil anlayışında da farklılıklar oluşmuş dilin bir sistem olduğu gerçeği (Aksan, 1998, s. 28) çalışmaların temelini teşkil etmiştir. Börekçi (2009) de dili "öne çıkan özellikleriyle" şöyle tanımlamıştır: "İnsanla nesne arasında ilişki kuran, gerçek dünyayı kurmaca dünyaya aktararak bir toplumun dünyayı algılama biçimini yansıtan, insanın düşünce oluşturmasını ve düşüncelerini iletmesini, kendisine iletilen düşünceleri algılamasını sağlayan; çözümlenebilir insan seslerinden kurulu ve çift eklemli bir sistemdir" (s.8). şeklinde tanımlamıştır.

Ana Dil/ Ana Dili: Bu terimler sözlüksel bağlamda 'ana' sözcüğünün temel ve yan anlamlarından hareketle 'kaynak dil' veya 'anneden öğrenilen dil= anne dili' olarak değerlendirilmiştir. Sağır (2007) ve Oruç (2016) bu kavram karışıklığına dikkat çekerek 'ana dili' kavramının toplum dilbilimsel boyutunu vurgulayarak Türkçe eğitimi bağlamında 'ortak dil', 'ölçünlü dil', 'resmî dil' veya 'birinci dil' anlamlarına gönderimde bulunan 'ana dil' kavramının kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada da Türkiye Cumhuriyeti'nin ortak dili olan Ölçünlü Türkiye Türkçesi anlamına gelen 'ana dil' terimi tercih edilmiştir.

Türkçe Öğretimi: "Türkçe öğretimi; anlama, yorumlama, iletişim kurma becerilerinin gelişmesine yönelik olan dinleme/izleme, konuşma, okuma, anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir." (MEB, İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar), 2006).

Öğretim Programı: "Belli bir öğretim basamağındaki sınıflarda okutulacak derslerin, amaçlarını, içeriğini (konu), süresini, eğitim yaşantıları ve değerlendirme süreçlerini kapsayan çalışmalar." (Güleryüz, 2001, s. 17)

Merkezî Sınav: Merkezî sınav kavramı ile geçmişten günümüze kadar uygulanmış ve halen uygulanmakta olan SBS, OKS, TEOG, LGS… gibi sınavlar ifade edilmek istenmiştir.

Kazanım: "Öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerler." (MEB, 2005, s. 22)

Taksonomi: Bloom ve arkadaşları taksonomiyi, "birbiri ile ilişkisi olan kavramlarda bulunan ortak etmenler bakımından sınıflandırılması veya organize edilmesidir." şeklinde tanımlamıştır (Bloom, Engelhart, Furst, Hill, ve Krathwohl, 1956).

Yeni Taksonomi: Bloom ve arkadaşları tarafından ortaya konan taksonomiye ait sınıflamanın, Bloom'un öğrencisi Krathwohl ve arkadaşları tarafından yeniden ele alınarak bilişsel alanın, içerik ve süreç olmak üzere iki boyut halinde irdelenmiş son durumudur.

Alt Düzey Bilişsel Beceri: Bloom taksonomisine göre daha çok tekli düşünme becerilerini içeren, basit zihinsel işlemleri içeren faaliyetlerdir. Bilişsel alan sınıflandırmasında bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarını içerir.

Üst Düzey Bilişsel Beceri: Alt düzey bilişsel becerilerden, daha karmaşık zihinsel işlemler ile yürütülen faaliyetlerdir (Anderson, 2005). Bu araştırmaya göre esas alınan, üst düzey bilişsel beceriler; çözümleme, değerlendirme ve yaratmadır, (YBT'den alınmıştır).

Soru Basamakları: Benjamin Bloom tarafından "Bloom taksonomisi" olarak adlandırılan sınıflandırmanın Türkçe karşılığı olarak kabul edilen sınıflandırmadır. Bloom, ölçme ve değerlendirmeye yönelik olarak sorulan soruları altı düzeye (basamağa) ayırmıştır. Öğretmenlerin her türlü bilişsel işlemi ele alabilmesi için sorduğu sorularda bu altı düzeyin tümünün de yer almış olması gerekir (Baysen, 2006, s. 22).

Ölçme ve Değerlendirme: Ölçme, bir gözleme türüdür. Bizi ilgilendiren bir özellik veya oluşumun niceliğini belirlemeye yarar (Yıldırım C. , 1983, s. 2). Eğitimde değerlendirme, belirlenen hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığını ya da ne derecede ulaşıldığını gösterir (İşman, 1998, s. 29).

Ölçme Araçları: Kazandırılan davranışların gerçekleşme oranını sayısal olarak ifade etmek ya da amaçların gerçekleşme düzeyini süreç içinde takip etmek amacıyla kullanılan matbu-görsel araçlardır. Ölçme araçlarının güvenirlik, geçerlik, kullanışlılık gibi üç temel vasfı vardır.

Temel Dil Becerileri: Dinleme, izleme, konuşma, okuma, yazma olmak üzere dört ana bölümden oluşan becerilerdir. Temel Dil Becerilerine ait her birinin kazanımları Türkçe Dersi(1-8) Öğretim Programı (2015)'nda yer almaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde ana dil eğitimi, okullarda Türkçe öğretimi, ölçme değerlendirme, merkezî sınavlar, yenilenmiş Bloom taksonomisi ile ölçme ve değerlendirme konularında alanyazın çalışması yapılmış, araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

Ana Dil Eğitimi

Alanyazın incelendiğinde, ana dilin çocukluk çağında tanışılan ilk dil olması sebebiyle öğrenilmediği; edinildiği ya da kazanıldığının ifade edildiği görülür. Bu durumda ana dil eğitiminin dil becerileri kazandırmaktan çok eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisi kazandırma hedefine yönelir.

Ana dilin işlevini "Biz, dünyayı ana dilimizin penceresinden görür, ana dilimizin kavramlarıyla evreni biçimlendiririz" (1999, s. 15) şeklinde ifade eden Aksan, dilin toplumsal bakış açısını, değer yargılarını, kültürel kimliğini oluşturmadaki önemini vurgulamıştır.

Öğrenme süreci, bireyin hayatının başlangıcından sonuna kadar evreni, nesneleri, olayları öğrenme, kavrama ve yorumlama sürecidir. Böyle bir süreçte "Her dili konuşan toplum; çevresini, çevresindeki olayları, gerçekleri kendince algılamakta ve ana dilinde oluşmuş kavramlarla anlatmakta, kısaca, dünyayı kendi dilinin penceresinden görmektedir." (1996, s. 8)' diyen Aksan, dilin insanın hayatındaki öğrenme evresine ve çevresine göre şekillendiğini ortaya koymuştur.

Anlama ve anlatma becerileri olarak karşımıza çıkan okuma, dinleme ile konuşma ve yazma becerilerinin kazandırılmasını hedeflenen öğrenme süreci içerisinde ana dilin işlevsel ve etkili kullanımı aracılığı ile evreni biçimlendirme ve yorumlama süreci daha sağlıklı olacaktır. Bireyler, etkili bir ana dili eğitimi sayesinde etkili bir öğrenme gerçekleştirip sağlıklı iletişim kurmanın temellerini atacaklardır. "Kişinin etrafındaki insanlarla iletişim kurabilmesi, sosyal bir varlık olarak toplum içerisinde kendini ifade edebilmesi, bireysel gelişimini tamamlayabilmesi ve hayatın her aşamasında başarılı olmasının yolu, iyi bir ana dili eğitim ve öğretiminden geçmektedir." (Kayaalp, 1998, s. 89).

Okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri ana dili ortaya çıkaran temel unsurlardır. Bu becerilere sahip her birey ana diline hâkimdir. Ana diline hâkim olan çocuk düşüncenin kabı olan o dille duygu düşüncelerini oluşturacak ve bunları en iyi şekilde ana diliyle aktaracaktır.

Böyle bir durumda ana dili eğitiminin son derece önemli ve gerekli olduğu ortaya çıkmaktadır. İlköğretim sıralarından başlayarak ileriki eğitim yaşantılarında kişilere düşünme ve iletişim becerilerinin kazandırılarak geliştirilmesi Türkçe derslerinde gerçekleşecektir. "Ana dili dersi tüm derslerin temelidir. Yani bütün derslerin mihenk taşı kabul edilen ana dili dersinin öğretimi konusu, üzerinde düşünülmesi gereken en temel konudur. Bu ders, bir araç ders olarak okulda öğretimin temelini oluşturur." (Demirel, 2003, s. 26). Bu dört beceri dikkate alındığında ana dili eğitiminin çocuğun bilişsel gelişimine de önemli bir katkı sağlayacaktır. Ana dili becerilerinin öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesi için etkin bir eğitim ortamının süreklilik özelliğini taşıması gerekmektedir.

Yıldız (2003)'a göre "Ana dile ait iletişim sürecini gerçekleştiren okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri ana dil derslerinde öğrencilere verilecek etkili ve işlevsel okuma, yazma, dil bilgisi, anlamsal çözümlemeler, sözlük bilgisi etkinlikleri ile öğrencilerin dilinin kapsamını ve sınırlarını daha iyi öğrenmelerini sağlayacaktır." (s. 55). Böylece daha eleştirel, yoruma ve senteze açık, üretmeye dönük öğrenciler diğer derslerle ilgili tutum ve becerilerini de geliştireceklerdir.

Ana dil eğitiminin daha etkin ve işlevsel yapılması, öğrencilerin sözcük bilgisinden başlayarak düşüncelerini değiştirme boyutuna kadar önemli bir yere sahiptir. Çünkü anlama ve anlatma becerilerinin aktarılması sürecinde kullanılan araçlar (metinler ve diğer), sanatçı duyarlığı, dilin anlatım gücünü oluşturmuş yaşam durumlarıdır. Sever (2002), çalışmasında anlamaya ve anlatmaya dayalı etkinliklerle örülen etkileşimin sağladığı öğretim ortamlarının, öğrencilerin yeni deneyimler kazanmalarını sağladığını belirtmek için şunları ifade etmektedir:

> Ana dili öğretimi bir bilgi dersi olmaktan çok, bir beceri ve alışkanlık kazandırma dersidir; beceriler de uygulama yoluyla kazandırılır. Öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinde en etkili yol, öğretim sürecinde öğrenciyi etkin kılacak ve onu uygulamaya yönlendirecek eğitsel önlemlerin alınmasıdır (ss.191-192).

Ana dil eğitiminin işlevsel eğitimi ile okuma kültürü edinmiş, düşünen, eleştiren, yorumlayan, çevreye ve olaylara duyarlı bireyler yetiştirmenin ve bunların sosyal gelişim içinde yerlerini almaları kaçınılmaz olacaktır. Sonuç olarak okul öncesi dönemden başlayarak yükseköğretime kadar geçen süreçte edinilen ana dil eğitimi kazanımları; bilişsel, kültürel ve akademik anlamda bireyi zenginleştirecektir. Bireyin bu açılardan zenginleşmesi, informal süreçlerde olabildiği gibi, daha çok okullara belli başlı dersler aracılığıyla formal bir süreçte yapılmaktadır. Bu süreçlerden biri de Türkçe öğretiminin gerçekleştirilmesidir. Kayaalp (1998)'in de belirttiği gibi "kişinin etrafındaki insanlarla iletişim kurabilmesi, sosyal bir varlık olarak toplum içerisinde kendini ifade edebilmesi, bireysel gelişimini tamamlayabilmesi ve

hayatın her aşamasında başarılı olmasının yolu iyi bir ana dili eğitim ve öğretiminden geçmektedir." (s.89).

Türkçe Öğretimi

Türkçe dersinin planlı ve kazandırılmak istenilen hedefler doğrultusunda gerçekleştirilebilmesi için nitelikli öğretim programlarına ihtiyaç vardır. Öğretim programları belirli bir okul kademesi içinde yer alan derslerin o kademe içindeki tüm yıllarda yapılması amaçlanan etkinlikleri kapsamaktadır. Bu yargıyı Demirel (2014) de "Öğretim programları, okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir." (s. 6) ifadesi ile dile getirmiştir.

Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı, özellikle Cumhuriyet ile başlayan süreçte sağlıklı bir eğitim sisteminin temellerini atabilmek için diğer derslerde olduğu gibi Türkçe dersine yönelik de birçok kereler program hazırlamış, yetersiz ve gerekli görülen durumlarda yenilikler ve değişimlerle yeni programlar uygulamaya getirilmiştir. Eğitim sürecinin etkin ve işlevsel bir şekilde yürüyebilmesinde en önemli görev okullarımızda verilmekte olan Türkçe ve edebiyat derslerine düşmektedir. Türkçenin eğitim dili olması, düşünceyi taşıyıcı özelliği ve tüm eğitim durumlarının temelinde yatan bir ders olması yönüyle II. Mahmut döneminden itibaren değişik programlar uygulanmıştır. Ancak günümüz eğitim sisteminin de temellerinin atıldığı Cumhuriyet süreciyle birlikte diğer programlarda olduğu gibi Türkçe dersi programı da gelişen ve değişen günümüzün şartlarına uygun hâle getirme çalışmaları ve düzenlemeler yapılagelmektedir.

İlk ve ortaokul yıllarında gerçekleştirilen yani temel eğitim sürecindeki Türkçe dersi için 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1981, 2005, 2009, 2015 ve son olarak 2017 yıllarında tamamı yahut bir bölümü değiştirilmiş, yeni düzenlemelerle oluşturulan programlar uygulamaya konmuştur. İnsanoğlunun yaşamının gerektirdiği yenilik ve değişikliklere uyum sağlayabilecek öğrencilere ilk ve ortaokul yıllarında olduğu gibi hayatının diğer dönemlerinde de ihtiyaç duyacağı dil eğitimi için Türkçe dersinin kapsamında kazandırılmak istenen beceri ve davranışlar için bunun gerekliliği açıktır. Araç konumunda olan Türkçe dersi diğer derslerin öğrenme ve öğretme merkezî durumundadır. Türkçe dersinin eğitim ortamında diğer derslerle birlikte ele alındığında tüm derslerin temelini teşkil ettiği görülmektedir. Çünkü öğrenci, her anını kuşatan dili vasıtasıyla hayatına yön verecektir.

Okullarda Türkçe öğretimi sayesinde asıl hedef öğrencilerin doğru ve güzel kullandıkları bir ana dil bilgisi kazandırmaktır. Bunu gerçekleştirirken Türkçe programında yer alan genel ve özel amaçların davranışa dönüştürülmesi öğretimin daha işlevsel ve etkin

olduğunu gösterecektir. Okullarda gerçekleştirilen Türkçe öğretimi programda yer alan amaçların davranışa yönelik kazanımlar doğrultusunda gerçekleşmesi eğitimin kalitesini etkileyecektir. Bunun için Türkçe öğretiminde çerçevesinde verilen dört dil becerisinin birbirini destekler ve davranışa dönüştürür nitelikte bütüncül bir şekilde öğretilmesi gerekir. Kendi başına hem bir ders hem de diğer derslere araç konumunda olan Türkçe dersi ile öğretim programı kapsamında okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerine yönelik temel ve özel hedefler de gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Ertürk (1972)'e göre hedef, "yetiştirdiğimiz insanda bulunmasını uygun gördüğümüz, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikte istendik özelliklerdir." (s.24)

Türkçe öğretimi vasıtasıyla okullarda öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatım becerilerini geliştirerek bununla diğer derslerdeki başarılarının da arttırılması hedeflenmektedir. "Türkçeyi doğru ve güzel kullanan birey diğer derslerini de anlamakta zorlanmaz." (Yıldız, 2003, s. 5). Böylece tüm derslere yönelik hazırlanan, uygulanan programları destekler nitelikte olan Türkçe öğretiminin diğer derslerin temelini oluşturduğu görülmektedir.

"Konuşma becerisi, öğrencilerin Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri; sosyal hayatta karşılaşacakları sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri, çevreleriyle iletişim kurup iş birliği yapmaları ve ortak karar vermeleri açılarından önemlidir." (MEB, 2006, s. 6). 2006 Programı'nda belirtildiği üzere "Türkçe dersleri öğrencilerin sağlıklı iletişim kurmalarını sağlayacak sözlü anlatım becerilerini destekleyerek onların eğitim ve sosyal alanlardaki yaşamlarını iletişim açısından daha nitelikli hale getirecektir." (MEB, 2006, s. 6). Okul dönemi, dilin doğru ve etkili; inceliklerinin ve güzelliklerinin sistematik olarak verildiği bir dönemdir. Bu sayede çocuk, birey olarak eğitim ve toplum yaşantısı içinde dili kurallarına uygun şekilde kullanacaktır. Bu da "Türkçe dersi öğretiminin temel hedefleri içinde yer almaktadır." (Sever S. , 1993, s. 2).

Öğrencilere yazılı anlatım ile duygu düşüncelerini sistem ve kurallar dâhilinde akıcı, tutarlı, net ve tam olarak aktarma becerisinin kazandırıldığı bir ders olan Türkçe, ders içi ve ders dışı etkinliklerle 2015 Programında (MEB) da belirtildiği gibi yazma becerisinin kazandırılmasında da bir araç konumundadır. 2015 Yılında yayımlanan "Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programında (MEB, 2015) da yazma becerisini gerçekleştirmeye yönelik kazanımlar bulunmaktadır. "Yazma kurallarını uygulama, planlı yazma, farklı türde metinler yazma, kendi yazdıklarını değerlendirme, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma, yazım-noktalama kurallarını kavrama ve uygulama" amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik kazanımlar vardır.

Doğru ve düzgün anlatım doğuştan gelen bir yetenek değil, eğitimle elde edilen bir beceridir; çaba harcayarak kazanılır, uygulama yaparak geliştirilir. Yazma becerisi kazanmak için olağanüstü yetenek gerekmez. Sever vd. (2006) "Çalışan, yeterince uygulama yapan herkes dilini kullanmayı öğrenebilir; yaşadıklarını, duygularını, düşüncelerini ve isteklerini düzgün bir anlatımla yazıya dökebilir." (s. 26) diye ifade etmişlerdir. Bu düşünceyi destekler nitelikteki görüşleriyle Yangın da yazılı anlatım becerilerinin kazandırılması kapsamında Türkçe dersinin uygulama ve etkinlerle öğrenme kalitesini artıracak tekrar yönteminin önemini vurgulamıştır. "Türkçe dersi bir bilgi dersi değil; bir beceri ve alışkanlık dersi olduğundan beceri kazandırmanın temelinde gösterme ve yaptırma bulunmaktadır. Beceri kazandırmada ve becerilerin alışkanlığa dönüştürülmesinde tekrarın önemli bir yeri bulunmaktadır." (Yangın, 2002, s. 15). Yangın'ın belirttiği gibi belirlenen öğretim programları çerçevesinde uygulanan eğitim yaklaşımlarının kendine has yöntem ve teknikleri Türkçe dersi öğretiminde de etkili bir yere sahiptir. Çünkü doğru seçilen her yöntem ve teknik o dersin amacına ulaşılmasını daha da kolaylaştıracaktır.

Bununla birlikte kendi başına hem bir ders, hem de diğer derslere araç konumunda olan Türkçe dersi öğretim program kapsamında düşünüp yorumlayıp sorgulayarak okuma becerisinin kazandırılmasında önemli bir yere sahiptir. Okuma kültürünü edinmiş bireyler yetiştirmede Türkçe dersi, kazanımlar doğrultusunda ders içi ve ders dışı etkinlikleri aracılığıyla bu becerinin edinilmesinde en önemli role sahip durumdadır.

Görsel ve işitsel araçların yaşamın her alanında giderek yaygınlaşması ve bu araçların eğitimde kullanılır duruma gelmesi etkili bir dinleme/izleme eğitimini gerekli kılmaktadır. Bu becerinin geliştirilmesiyle, öğrencilerden dinlediklerini/izlediklerini sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi üst becerileri gerçekleştirmesi beklenmektedir (MEB, 2006, s. 6).

Programdan hareketle öğrencilere Türkçe öğretimi içerisinde gelişim dönemleri dikkate alınarak eğitim ve sosyal yaşantı içinde iletişimin temel unsurlarından biri olan dinleme becerisinin kazandırılması da önemli bir yere sahiptir. Bu durumda "öğrencilerin en az okuma becerisi kadar izleme ve dinleme yönlerinden de yetiştirilmesi gerekmektedir." (Kavcar, Oğuzkan, & Sever, 1997, s. 46)

Türkçe dersi kapsamında dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri de doğru belirlenmiş etkili yöntemlerle kazandırılmalıdır. Bu aşamada Kavcar'ın düşüncesi de yöntem ve tekniklerin önemini ortaya koymaktadır. "Türkçe dersi, çok yönlü bir der olması dersin amaçlarının kazandırılmasında farklı ve çoklu sayıda yöntem ve tekniğe başvurulmasını doğal ve zorunlu hale getirmektedir." (Kavcar, Oğuzkan, & Sever, 1997, s. 14).

Dili oluşturan yapıların öğretiminde dil bilgisel kavramların rolü büyüktür. Bu nedenle dil öğretiminin birinci ayağında dil bilgisi öğretimi yatar ki en önemli hedefi, dili sadece bilgi düzeyinde aktarmak değil bütün incelikleriyle, anlatım olanaklarıyla, zenginlikleriyle bir beceri olarak sunmaktır. Çünkü dil bilgisi, bir dilin dinleme, izleme, konuşma, okuma, yazma temel becerilerini destekleyen kurallar bütünü olarak görülür (MEB, 2006). 2006 Programında da görüldüğü gibi Türkçeyi doğru bir şekilde kullanma becerisinin ve devamında bunu davranışa dönüştürecek olan dil bilgisi öğretiminin de Türkçe öğretimindeki yeri önemlidir.

Kaplan (1985) dili, "Duygu ve düşünceyi insanlara aktaran bir araç olduğu için insan topluluklarını amaçsız bir yığın ve kitle olmaktan kurtaran, aralarında duygu ve düşünce birliği olan bir "millet" hâline getiren değer." (s. 43) olarak tanımlamıştır. Kaplan'ın da belirttiği gibi duygu ve düşüncelerin aktarımı ile gerçekleşen ve onu kullanana millet değerini kazandıran dil eğitimi ailede başlayıp okul sürecinde devam etmektedir. Bu, ortaokullarda Türkçe, liselerde Türk dili ve edebiyatı dersleri vasıtasıyla gerçekleşmektedir. Bu derslerde verilecek olan Türkçe öğretimi, başta öğrencinin, bireyin, daha sonraları toplumu ve toplumun oluşturacağı her türlü kültürün oluşturulmasında temel teşkil etmektedir. Günlük yaşantıdan eğitim yaşantısına kadar hayatı her aşamada çevreleyen dilin etkili ve işlevsel öğretimi ile bilinçli ve doğru kullanım becerisi kazandırılacaktır. Bu sayede yapılacak öğretim faaliyeti işlevsel şekilde gerçekleştirilerek Türkçe öğretim programlarının etkin bir şekilde yürütülmesini sağlayacaktır.

Türkçe Öğretim Programı

Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan ve bilgi ediniminde başrol oynayan bir araçtır. Dili öğrenmeyle başlayan bu bilgi edinim süreci insanoğlunun hayatının sonuna kadar bir takım kurallar dâhilinde sistemli olarak gelişir.

Dil yardımıyla edinilen öğrenme, dile hâkimiyetle güçlenecek; dinleme/ izleme, okuma, yazma ve konuşma alanlarına eklenen dil bilgisi alanı öğretimiyle dili öğrenme boyutuna taşınacaktır. Okul yaşantısı ile beraber ilkokulun birinci sınıfından başlayan dil öğretimi yükseköğretim sıralarına kadar devam eder. Öğrenciye kazandırılacak olan dil edinci anlama, anlatma, yorumlama, eleştirme, değerlendirme, iletişim kurma boyutlarında bir bütün olarak önemini ortaya koyar. Öğrencilerin edinecekleri dile ilişkin yapılacak planlamalar öğretim programı aracılığıyla gerçekleştirilir. Öğretim programı kavramı Demirel tarafından, öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlanmaktadır. Demirel (2014)'in ifadesinden hareketle "bir eğitim programına göre daha dar ve sınırlı bir alanı kapsayan program" (s.4) olan öğretim programı kavramı, Tan ve Erdoğan (2001) tarafından da her bir sınıf bazında okutulacak olan derslere yönelik amaç, içerik, süre, yaşantı ve değerlendirme süreçlerini içine alan bütün (s. 13) olarak belirtilmiştir.

Bir öğretim programının ortaya konma amacına uygun olarak eğitim sisteminde meydana gelen değişimlerle, öğrencinin yararı gözetilerek ülkemizde de gerekli görüldüğü durumlarda yeni öğretim programları geliştirilmiş yahut mevcut öğretim programlarında değişikliklere gidilmiştir. Bu durum 2006 Türkçe Öğretimi Programı'nda şu şekilde ifade bulmuştur:

Eğitim alanında gerçekleşen değişim ve gelişimler farklı yaklaşımlar gerektirmiştir. Bu durum ülkemizde de aynı şekilde yerini bulmuş beklenen ve hedeflenen bireyler doğrultusunda eleştirel düşünmeyi, problem çözme becerilerini, girişimcilik yönünü, millî ve kültürel değerlere bağlı, kendine güvenen kişiler olarak yetiştirmeyi amaç edinmiş programlar geliştirilmiştir (MEB, 2006).

Ülkemizde Cumhuriyet'in kuruluşu ile başlayan Türkçe ve edebiyat öğretimi devrimi sürecinde geçmişten günümüze sürekli yenilenen ve değişen programlarla öğretimde öğrencinin en yüksek yararı gözetilecek şekilde yapılanmalara gidilmiştir.

1924 yılında hazırlanan bu program üzerinde 1927, 1929, 1934, 1938, 1942, 1949, 1952 ve 1954 yıllarında çeşitli değişiklikler yapılmıştır. Yapılan değişikliklerle son şeklini alan 1957 programı 1976 yılı hariç 33 yıl uygulamada kalmıştır. 1976'da, bir ara programda köklü bir değişiklik yapılmış; fakat bir yıl sonra bu da değiştirilerek tekrar 1957 programına dönülmüştür. (Dursunoğlu, 2006).

Yapılan bu tür yeniliklerin öğretime katkısını Girgin (2011), "Eğitim programlarının yenilenmesi eğitimin kalitesini de arttıracaktır. Eğitim programının kalitesi kadar eğitim programını sınıfta uygulayacak öğretmenin kalitesinin de önemli olduğu süreç içerisinde unutulmamalıdır. Çağın gerekleri hem programın hem de öğretmenin dinamik bir yapıda olmasını gerektirmektedir." (s.12) şeklinde ifade etmiştir. Girgin'in de belirttiği gibi eğitim ve öğretim programları çağın değişimlerine uygun gelecek şekilde yenilenmiştir. Eğitim sisteminin anahtar kavramlarından biri olan öğretim programının gelişen ve değişen durumlara uygun hale getirilmesi için yapılan çalışmaların hedefler, öğrenme ve öğretme ürünleri ile bunların değerlendirilmesi etrafında toplandığı görülmektedir. Öğretim programında yer alan her bir unsur kapsamları ile birlikte programın amacındaki belirleyiciliği daha açık ortaya çıkacaktır.

"Programlar; ulaşılacak amaçları, bu amaçlara ulaşabilmek için seçilecek ve belli ilkelere göre düzenlenecek içeriği, uygulanacak yöntemleri, destekleyici araç-gereçleri, amaçlara ne kadar ulaşılabildiğini gösteren değerlendirme ölçütlerini kapsamaktadır." (Gözütok, 2003, s. 44). Yine Gözütok'un belirttiği üzere öğretim programları kendi kapsamında

yer alacak konuları, alt başlıklarını, yöntem ve tekniklerini, amaçlara uygunluğunu ve bunun değerlendirilmesinin sınırlarını belirleyen düzenlemelerdir.

Araştırmanın hareket noktası 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğretim programını kapsadığı için öğretim programı kavramı ile Türkçe öğretimi programı ifade edilmektedir. Araştırmanın bu bölümünde yukarıda belirtilen; amaç, içerik, öğretme öğrenme süreçleri ve değerlendirme unsurları ele alınmıştır.

Öğretim Programının Ögeleri

Amaç ve kazanımlar.

Gündoğdu ve Akar Vural (2018), eğitim programının amacının "başarı kriterleri olmaksızın, en genel şekilde ifade edilen bir gaye ya da sonuçlar" (s.247) olduğunu belirtmişlerdir.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan 2017 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2017) ile öğrencilerde;

- dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- okuma, yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması (s.8) amaçlanmıştır.

Programın amaçlarına bakıldığında Türkçe öğretimi aracılığı ile Türkçeyi doğru etkili kullanma, anlama ve anlatma becerilerinin üst seviyede kullanılarak sağlıklı iletişim kuran, dil zevki oluşturan, hayal ve düşünce gücüne sahip, okumayı bir davranış haline getiren nesil yetiştirmek hedeflenmektedir. Beraberinde etkili bir şekilde sözlü ve yazılı anlatım becerilerine sahip düşünen, edindikleri bilgilere eleştirel bakış açısıyla yaklaşan, yorumlayan, eleştiren, üreten, girişimci ve sorumluluk sahibi, ahlaki ve kültürel değerlerinin bilincinde olan bireylerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

2017 yılında yürürlüğe giren ve 2017- 2018 öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretim programında Türkçe öğretiminin amacı açıkça belirtilmektedir. Buna göre,

Türkçe dersi öğretim programından beklenilen, okuma, yazma, dinleme/ izleme ve konuşma becerilerini edinerek bunlarla sosyal anlamda daha sağlıklı iletişim gerçekleştirmeleri, Türkçeye karşı ilgi ve sevgisini artırarak hayatına yön çizen ve bununla akademik ve günlük hayatta daha verimli ve başarılı bireyler yetiştirilmesidir. (MEB, 2017, s. 8).

Bir beceri kazanımını amaçlayan Türkçe öğretimi programında becerilerin davranışlara aktarılması amaçlanmaktadır. Bundan dolayı "eğitim sistemimiz her bir üyesine uygun ahlaki kararlar alma ve bunları davranışlarında sergileme yeterliliğini kazandırma amacıyla hareket eder." (MEB, 2017, s. 4). 2006 Türkçe Dersi Öğretim Kılavuzu'nda ise kazanımların öğretim sürecinde öğrencilerde hedeflenen edinimlere yer verilerek bu kazanımların aktarımı ile istendik davranışların sağlanmasının amaçlandığı belirtilmiştir. Dil bilgisi ve yazım ve noktalama ile ilgili kazanımların, sınıf seviyelerine göre aşamalı verilmiş ancak hedeflenen öğrenme alanlarında yer alan kazanımlarda böyle bir yol izlenmemiştir. (MEB, 2006, s. 3).

Kazanımlar, bir öğretim yılı sonunda öğrencilerin edinmeleri beklenen bilgi ve becerileri kapsamaktadır. "Kazanım; öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir." (MEB, 2005, s. 23). Ölçülebilir, gözlemlenebilir bir şekilde somut hale getirilmiş olan hedefler o dersin içeriğinin öğrencilere ne şekilde aktarılabileceğini gösteren düzenlemelerdir. Öğretim unsurlarının kapsayıcı bir şekilde uygulanması ve yürütülmesi kazanımlara ulaşımı kolaylaştıracak doğal olarak belirlenen hedeflere yönelik nitelikli bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayacaktır.

İçerik.

Sözer (1998)'in belirttiği üzere içerik, bir öğretim programında, süreç içinde uygulanacak, işlenecek olan ve kazanımların öğrenciye aktarılmasında araç olan etkinlik, ünite veya konulardır. (s.63). Türkçe öğretiminin etkili, kalıcı ve davranışa dönük hale getirilmesinde

etkinlik ve uygulamalar önemli bir yere sahiptir. Öğretim sürecinde yaparak ve yaşayarak öğrenme, öğrenci aktifliğini ve becerinin davranışa dönük olmasını sağlayacaktır. Etkinlik ve uygulamaların yaş ve sınıf düzeyi ölçütlerinde ve gerçek yaşantıya uyarlanabilir şekilde olmalıdır.

Uygulamadaki yapılandırmacı yaklaşımda uygulamadaki sürece yönelik çalışmalar içeriği oluşturmaktadır. Bu bağlamda Türkçe öğretimi programı amaçlarına uygun şekilde ilgi, beceri ve farklılıklarına yönelik çalışma ve etkinlikler öğrencilerin Türkçe becerilerini kazanarak, Türkçeyi doğru, etkili şekilde kullanmalarını sağlayacaktır. Eğitim sistemimizde yenileşmenin getirdiği gerekler üzerine 2005 öğretim yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşım yöntemi izlenmektedir. Yine "yapılandırmacı yaklaşım esaslı programlarda, içerik olup olmamasından çok öğrenenin süreç içinde içerik ile etkileşimde bulunma ve onu anlamlandırabilmesi önemlidir." (Erdem, 2001, s. 41). Türkçe öğretimi programlarında kazanımlara yönelik içeriklerin öğrencilerin yaş ve sınıf seviyeleri gözetilerek düzenlendiği görülmektedir ki bu durum Erdem'in belirttiği gibi öğrencinin süreç boyunca içeriği daha kolay anlamlandırıp onunla etkileşim içinde olmasını kolaylaştıracaktır.

Öğretmenin de bu aşamada kendi bilgi ve becerilerini kullanarak etkinlikleri sınıf ve öğrenci düzeyinde değiştirebilmeli ve yine öğretmenin yeni etkinliklerle amaca dönük bir süreç oluşturması gerekir ancak içeriğin yoğun olması da öğretme ve öğrenme motivasyonunu olumsuz yönde etkileyecektir. Öğretmenlerden, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için öğrenme ortamlarında yöntem, teknik, strateji öğretimine ve bunların kullanılmasına yönelik gerekli yönlendirmeleri yapmaları beklenir.

Dersin işlenişi sırasında bazı konuşma, dinleme, okuma ve yazma etkinlikleri özel bir hazırlık gerektirmezken bazı etkinlikler; öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duyuşsal olarak hazırlık yapmalarını, etkinliğin amacını belirlemelerini, etkinlik için gerektiğinde teknolojiden de yararlanarak ön bilgiler edinmelerini ve notlar alarak taslaklar oluşturmalarını gerektirebilir. (MEB, 2005, s. 4).

2017 Türkçe Öğretim Programı'nda ise kazanımların öğrenci merkezli yapılandırılması durumuna açıklık getirilmiştir: Tematik yaklaşım esas alınarak hazırlanan öğretim programında okuma ve yazma kazanımları metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmayı sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar kazanımların yapısı ve hiyerarşisi, öğrencilerin temel dil becerilerinin yanı sıra üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak dil bilgisi ve yazım kuralları ile ilgili kazanımlar artan bir yoğunluk içinde ve aşamalı olarak yapılandırılmıştır (MEB, 2017, s. 8).

Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımların öğrenciye kazandırılmasında ve belirlenen beceri ve davranışların kazandırılmasına yönelik çeşitli etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Bu etkinlikler, kazanımlara götüren birer araç olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek öğrenme ortamlarında gerekli değişikliklerle, yönlendirmeler yapabilir. Etkinliklerde yer alan kazanımların öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olmasına dikkat edilmelidir. (MEB, 2006). Etkinlikler süresince programın temel yaklaşımına uygun olarak, etkinliklerin öğrenci merkezli olmasına, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle iletişim hâlinde olmaları gerektiği belirtilmiştir. Bu da programda hedeflere ulaşmada önemli bir yere sahiptir.

Öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine karşı daha olumlu tavırlar sergilemeleri için edindikleri bilgi ve becerileri hayatlarına aktarabilecekleri durumlarla karşılaştırılmalıdır. Böylelikle öğrendikleri öğrenci için daha anlamlı ve kalıcı hale gelecektir. Süreç boyunca aktif katılımları sağlanarak yeri geldiğinde öğrenme sorumluluğunu taşımaları konusunda fırsatlar sunulmalıdır. (MEB, 2017, ss. 8-9)

Öğrenme etkinliklerinin, öğrencinin özellikleri ve ön öğrenmeleri ile uyumlu olması, öğrencide kazanması beklenen davranışı ortaya çıkarması, doğru davranışı uygun bir biçimde pekiştirmesi, yanlış davranışların düzeltilmesi için gerekli ipuçlarını vermesi, öğrenciye bilgiyi transfer etme, üretici düşünme, yaratıcı problem çözme gibi beceriler kazandırması, çok sayıda duyu organına hitap eden uyarıcılar kullanarak öğrencinin bilgiyi çok yönlü kodlamasını ve beynin iki yarı küresini de etkili kullanmasını sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Senemoğlu, 2002, s. 383-430). Senemoğlu'nun da belirttiği üzere öğrencinin aktif bir şekilde öğrenme amaçlarına yönelik etkileşim halinde bilgiyi öğrenme, edinme, bunu kullanabilme, uyarlayabilme, üretebilme becerilerini ortaya koyduğu öğrenme ve öğretme süreçleri hedeflenmektedir.

Öğrenme ve öğretme süreci.

Geleceğin bireylerini yetiştirme amacıyla düzenlenen öğretim programlarında öğrenme-öğretme süreci önem verilmesi gereken unsurdur. "Öğrenme-öğretme süreçleri, öğrenci ya da sınıfa belirlenmiş bir derse yönelik amaçların nasıl ve ne şekilde kazandırılması gerektiğini belirleme boyutudur. (Sönmez, 2001, s. 104). Sönmez'in ifade etmiş olduğu bu düşüncesine göre öğretim süreci planlanırken öğrencilerin içinde bulundukları yaş ve sınıf düzeylerine göre ihtiyaç, beklenti ve farklılıkları dikkate alınmalıdır. 2006 Türkçe Öğretim Programı'nda da

belirtildiği gibi öğretim süreci boyunca öğretmenin etkinlik aşamalarında öğrencileri hem bilgiyi öğrenme hem de öğrenmeyi öğrenmede aktif rol almalıdır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencinin birikim, beceri ve gelişimlerini göz önünde bulunduran ve öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla hazırlanmış olup, bütün kazanım ve etkinlikler bu açıdan ele alınmıştır. Bu nedenle, öğrenme etkinlikleri bir bütünlük içinde değerlendirilmiş, öğrencinin katılımını gerektiren uygulamalara yer verilmiştir. Bu uygulamalar; bireysel farklılıklara duyarlı, bağımsız veya grup içinde öğrenmeyi özendiren bir nitelik göstermektedir. Bu nedenle öğrenciler bütün öğretim etkinliklerine etkin olarak katılmakta, öğretmen ise bu süreç içinde öğrenciyi yönlendiren, ona yardımcı olan ve kendini geliştirmesinde yol gösteren bir rehber konumundadır. (MEB, 2006, s. 9).

2017 Öğretim Programı (MEB, 2017)'nda ise "Kullanılacak farklı yöntem ve tekniklerin öğretim sürecine katkısı için farklı öğretim yöntem ve teknikleri bir arada ve dengeli şekilde kullanılmalıdır." (s. 8) şeklinde belirtilirken "öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımının öğrenci tutumunu ve öğrenilenlerin kalıcılığını olumlu yönde etkileyeceği" (s.8) yer almaktadır. Öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine aktif katılımı sağlanmalı ve dört temel dil becerisinin kazandırılmasında tek bir öğrenme öğretme sorumluluğunu almaları konusunda teşvik edilmelidir. Öğrencilerin öğrendiklerini içinde yaşadıkları sosyokültürel ve çevresel durumlarla ilişkilendirmelerine imkân sağlayan, aktif olarak katılabileceği etkinlik ve çalışmalara yer verilmelidir. Bu tarz etkinlik ve çalışmalar öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı kılmakla birlikte öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.

Öğrenme öğretme ortamlarında bilgi ve iletişim teknolojilerine yer verilerek eğitimin kalitesi arttırılmalıdır. Bu vasıtayla doğru ortam ve zamanda doğru bilgiye daha kısa zamanda ulaşmayı öğrenen öğrenci aynı zamanda pasif, edilgen bir öğrenen konumundan aktif bir yapıya geçip öğrenmeyi öğrenme sürecini kendiliğinden yakalayacaktır. Bu durum 2017 Türkçe Öğretim Programı'nda da (MEB, 2017) yerini, "Öğrenciler verileri toplama, organize etme ve sınıflamada, elde ettikleri bulguları yazma, düzenleme ve sunmada bilgisayar programlarından yararlanmaları için teşvik edilmelidir." (s.9) ifadeleri ile bulmuştur.

Öğrenmeyi öğrenme: Öğrencinin öğrenme amaçlı bireysel ya da toplu olarak öğrenme faaliyetini zamanı ve bilgiyi yönetecek şekilde öğrenmeye kararlı bir şekilde ısrarcı davranma durumudur. Bu özelliği öğrencinin öğrenme için ihtiyacı olanları bilmesini ve karşılaştığı zorluk ya da olumsuzları bertaraf etme becerisini de beraberinde getirecektir. Yeni bilgi ve beceriler kazanan öğrenci bunları kendi yaşamına ihtiyaç duyduğu şekilde çevirip uyarlayacak, kullanacak ve öğrenilenleri bir bütün olarak yaşamına katacaktır. (MEB, 2017, s. 5).

Bu madde ile ilişkili olarak öncelikle öğrenenin öğrenme isteğinde olması yani bunu bireysel olarak bir amaç haline getirmesi gerekir. Bu aşamada en büyük görev sınıfta rehber konumunda olan öğretmende bulunur. Öğretmenin öğrenmenin ana merkezînin öğrenci olduğunu, öğrenme sorumluluğunun öğrencinin kendinde olduğunu aktarabilecek ortam ve etkinliklerle öğrenciye aktarması söz konusudur.

Saban (2000) öğrenmeyi, öğrenme çeşitlerini ve öğrenmenin gerçekleşmesi hususunu şu şekilde belirtmiştir:

Bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda belli bir olgu, olay veya durumla ilgili olarak kendi bilgisini, anlayışını veya davranışını inşa etmesinde aktif bir süreçtir. Bu süreç değişik öğrenme formlarıyla oluşur. Algılama yoluyla öğrenme, gözlem ve taklit yoluyla öğrenme ile model alma yoluyla öğrenme de bu formların başlıcaları olarak yer bulmuştur. Bütün bu öğrenme süreçlerinde bireyler, elde ettikleri yeni bilgilere kendilerince anlamlar yükleyerek kendi zihinsel faaliyetleri ile verilen ham bilgiyi yeni bir biçime kavuştururlar. Bu nedenle de öğrenen öğrenmede öne çıkmaktadır (s.125).

Öğretim programında değerlendirme.

Öğretme öğrenme süreci boyunca farklı rollerde yer alan öğretmenden ölçme değerlendirme aşamasında, öğrencilerin Türkçe öğretim programı hedeflerine ulaşma durumlarını ortaya koyması beklenmektedir. Bu doğrultuda Demirel ve Şahin (2006),öğrencilerden beklenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının ortaya konulması için ölçme değerlendirmenin önemini belirtmişlerdir. (s.134) Süreç içinde öğretmen neyi, ne şekilde doğru ve etkili bir şekilde ölçme değerlendirme yapacağını doğru tespit edebilmeli ve en etkili ve doğru sonuca götürecek yöntemleri uygulayabilmelidir. Bu da öğretmenin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmasını gerektirir. 2005 Programı, ölçme ve değerlendirmenin kaç boyutta ele alınması gerektiğini "Türkçe dersinin öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme uygulamaları üç boyutta ele alınabilir. Bunlar öğretimin başında, öğretim sürecinde ve sonunda yapılacak değerlendirmelerdir." (MEB, 2006, s. 214) şeklinde açıklama getirilerek kavramlar hakkında açıklama yapılmıştır. Öğretim sürecinde yer alan ölçmelerden başta yapılır ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini ortaya koyar. Öğretim süreci içinde yapılan değerlendirme eğitim öğretim sürecinin değerlendirilmesini varsa eksikliklerin ortaya çıkmasını, sürecin sonunda yapılan değerlendirme de süreç sonundaki öğrenci başarılarının ölçülmesini amaçlamaktadır, ifadeleri ile ayrıntılı bir şekilde ortaya koyarken Akar (2018) da "Öğretmenin ölçme değerlendirme sürecindeki rolünü, sistematik ve özenle yapılmayan değerlendirme eksikliğinin birtakım nedenlere bağlanabileceğini" (s.453) ifade etmiştir. Bu sürecin çok karmaşık

olabileceğini dolayısıyla değerlendirme yapan kişinin değerlendirmenin nasıl yapılacağını bilmesi, değerlendirme konusunda eğitim alması gerektiğini belirtmiştir.

Ölçme ve değerlendirmenin temel amacının sistemin doğru işleyip işlemediğini ortaya koymak ve buna dayanarak sistemdeki eksikliklerin tamamlanmasını ve yanlışlıkların düzeltilmesini sağlamada ölçme değerlendirmenin sistem üzerindeki rolü ortaya konmaktadır (MEB, 2006).

Bir bütün olan eğitim öğretim sürecinin kapsamlı ve sürekli bir şekilde gerçekleştirilmesi olası zorlukların ve olumsuz gelişmelerin önüne geçecektir. Öğretim faaliyetiyle yürütülen değerlendirme boyutu sürecin tüm unsurları olan girdi, ürün, sonuç hakkında geribildirim sunacaktır. Böylece hem amaçlara ulaşılıp ulaşılmadığı hem de değişikliğin gerekli görüldüğü unsurların tespiti kolaylıkla gerçekleşecektir. Değerlendirmenin devamlılığı en önemli parça olan öğrencinin başarı takibinde sabit bir öneme sahiptir. (MEB, 2017, s. 9) .

Buna göre, değerlendirme boyutu öğretme öğrenme sürecinde yer alan programın hedefler doğrultusunda ilerleyip ilerleyemediğini, öğrencilerin öğrenme yeterliğini ve sürecin öğrenme öğretme amaçlarına yeterliğini ortaya koymada önemli bir basamaktır.

2005 Türkçe Öğretim Programı'nda (MEB, 2005) ise değerlendirmenin, öğrencilerin daha çok üst düzey düşünme becerilerini geliştirme düzeyini ölçmek için yapıldığı (s. 161) belirtilmiştir. Kavcar, Oğuzkan ve Sever, (1995) de ölçme ve değerlendirmenin, not vermenin yanı sıra sınıfın bir parçası olan öğrencinin ya da sınıfın tamamının daha iyi şekilde yetiştirilmesini sağladığını (s.123) belirtmişlerdir. Bu ifadeye göre, ölçme ve değerlendirme sadece başarı odaklı, not amaçlı bir süreç değildir. Bütün unsurları ile öğrenme öğretme sürecinde karşılaşılan yetersizlikleri belirlemek, bunları geliştirmeye çalışmak ve öğrencinin anlama, anlatma becerilerini daha iyiye ulaştırmak amaçlı yapılır. Günümüzün eğitim süreci içinde en önemli öğe konumunda olan ölçme ve değerlendirme vasıtasıyla gerçekleştirilen eğitim öğretim sürecinin takip ve kontrolü ayrıca ilerleyişi için de gerekli önlemlerin alınması gerçekleşir.

Bir tür gözleme faaliyeti olan ölçme ve değerlendirme aracılığı ile hedef ve amaçlarımıza erişim düzeyini ortaya çıkararak öğretim yöntem ve tekniklerini, öğrenme ve öğretme ortamını, içerikleri olumsuz şekilde etkileyen unsurlar tespit edilerek düzenlemeler ve yenileştirmeler yapılmaktadır.

Ölçme Değerlendirme

Günümüzün teknolojik ve gelişmişlik düzeyi içinde her geçen gün insanoğlunun artan beklentilerine eğitim sistemlerine ait beklentiler de eklenmektedir. Gelişmişlik seviyesi bireylerdeki tutum ve davranışlarla orantılı olarak beklentileri de farklılaştırmaktadır. Böyle bir ortamda eğitim sistemindeki beklentileri de ileri seviyeye taşıyacak en önemli adımlardan biri ölçme ve değerlendirmedir. Ölçme ve değerlendirmeye dair her aşamada eğitim sistemi içinde yer alan öğrenciye beklendik her türlü beceri ve tutumun en iyi şekilde kazandırılması amaçlanır. Bu doğrultuda Erkuş (2006), "Eğitim daima bir amaca yönelik olacak ve bu amaç bazı hedeflerle ifade edilip, ona uygun plan ve program geliştirilecek, bunu da siz uygulayacak ve gerek bireylerin gerekse programın bu hedeflere ulaşıp ulaşmadığını belirlemek için ölçme değerlendirmeye başvuracaksınız." (s.8) ifadeleri ile ölçme ve değerlendirmenin öğretim sürecinde hedeflere ulaşılma noktasındaki önemini vurgulamıştır. Ölçme, belirlenen bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucunu sayı ve sıfatlarla ifade etmektir, şeklinde ifade eden Turgut ve Baykul (2015), ise "ölçmenin öğrenenden beklenen, hedeflenenlerin ölçme araçlarıyla yapılan ölçüm ve gözleminin sayılarla ifade şekli" (s. 3) olduğunu belirtmişlerdir.

Yine, Erkuş (2006), "Varlığı bir şekilde doğrudan ya da dolaylı olarak gözlenen, bilinen her şey ölçülebildiğini ve gözlenen nesne ya da bireylerin ölçme işleminin ölçme, nesne ya da bireylerin ilgilenilen özelliklerinin derecesini sayı, simge ya da sıfatlarla gösterme/eşleştirme işlemi ve süreci olarak tanımlanabildiğini" (ss. 3-5) belirtmiştir. Ölçme, sınıfta öğrenme faaliyetinin yürütücüsü konumunda olan öğretmenin öğrencilerde oluşması beklenen hedef ve davranışların gerçekleşme durumunu ortaya çıkaracaktır. Ölçme, öğrencilerin öğrenme yeterliliklerini, bireysel becerilerini ortaya çıkarmada öğretmenin başvuracağı birincil unsurlardandır. Tekin (2000)'e göre de ölçülecek olan nesne veya durum belirlenen hedeflere ulaştıysa belli sayısal değerler ya da sembollerle ifade edilmesidir." (s. 31). Öğretmenin kendi öğrenme sürecinde olduğu gibi öğrencisini de günün şartlarına uygun olarak belirlenen hedeflere ulaştırıp ulaştıramadığını, öğrencinin bildiklerinin yanı sıra neleri öğrenemediğini görebilmek için öğretmen ölçmeye ihtiyaç duyacaktır. Bu da bize gerçekleşen faaliyetin merkezînde ölçme ve değerlendirmenin yattığını göstermektedir. Turgut (1992) da aynı şekilde ölçmenin bir gözlem neticesinde sayısal değerlerle veya sembollerle gösterilmesi" (s. 12) olduğunu belirtmiştir.

"Öğretmenin öğretimdeki amacı, öğrencinin bazı davranışları kazanması için yardımcı olmak; ölçmedeki amacı ise, hedef alınan bu davranışların ne ölçüde oluştuğunu ortaya çıkarmak olduğunu"(s. 81) ifade eden yazarlar (Turgut & Baykul, 2015), öğretmenin öğrenme süreci boyunca ölçme araçları vasıtasıyla hedef ve amaçların ne kadarının

gerçekleştirilebildiğini, hangi konuların eksik olduğunu ya da iyi öğrenilemediğini belirleyerek öğretim faaliyetleri için yön belirtmişlerdir. Yine, Turgut ve Baykul (2015), değerlendirmenin, ölçme sonuçlarının belirli ölçütlerle karşılaştırılması neticesinde ortaya çıktığını, değerlendirme sürecinin ise yargılama boyutunu oluşturduğunu ,(s. 3) vurgulamışlardır.

Baykul, Gelbal ve Kelecioğlu (2001), değerlendirmenin eğitimin kaçınılmaz bir parçası olduğunu, ortaya koyduğu verilerle bu sistemin devamlılığı için önemini belirtmişler ve değerlendirme amaçlarının da değerlendirme türleri ile ortaya konduğunu (s. 5) söylemişlerdir.

Eğitim öğretim sürecinin ve içinde yer alan unsurların belirlenmiş hedeflere ulaşma düzeyini, sergiledikleri tutumları, birbirleri ile olan uyum ve farklılıkları kapsamları ile açıklayan geniş bir kavramdır. (Erkuş, 2006, s. 101).

Buna göre ölçülenle ölçütler arasındaki farklar bir karara ve sonuca varılmasını, ölçme sonuçlarına bir anlam kazandırılmasını sağlayarak öğrenme öğretme sürecinde izlenmesi gereken özellikleri ortaya koyar.

Bir ülkedeki eğitim sisteminin en etkin şekilde yürütülebilmesi için öğretim program ve etkinliğinin, ortaya çıkan ya da çıkabilecek öğrenme eksikliklerinin tespiti ve giderilebilmesi öğrenci başarılarının değerlendirilebilmesi ve bu başarı ya da başarısızlıklara dönük öğrenci ilgi ve yeteneklerin ortaya çıkarılabilmesi amaçlarına dayanarak değerlendirme yapma ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu durumda Çepni ve diğerleri (2008), sistemli ve kararlı bir ölçme ve değerlendirmenin öğrencideki yetenek, gelişim düzeyi ve gelişme potansiyelini açıkça segileyecektir, şeklinde (s.5) ifade etmişlerdir.

Ölçmenin öğrencilerin gözlemlenmesi sonucu beklendik durumlara ulaşıp ulaşmadığını ortaya koyan sayısal verileri; değerlendirmenin ise ölçme sonucunda ortaya çıkan sonuçlara dayalı yargı ve karar verme eylemi olarak görmekteyiz. Değerlendirme sürecinin daha başarılı olabilmesi için ölçme sonuçlarının geçerlik ve güvenirlik adı verilen ve bir ölçme araç yahut yönteminde bulunması gereken özelliklerin bulunması gerekir. Öğretim sürecine yönelik alınabilecek tüm kararların işlevsel olabilmesi ölçmenin geçerlik ve güvenirliğine bağlıdır. Güvenirlik ölçme sonucunda karşılaşılabilecek hata paylarından uzak olma; geçerlik ise ölçülmesi hedeflenen unsura has özelliklerin ölçülebilmesi olarak açıklanabilir. Turgut ve Baykul (2015)'a göre "Güvenirliğe ve geçerliğe sahip olmayan ölçme araçları ortaya çıkan sonuçları, alınacak her türlü kararı veya önlemi ve belirlenecek olan yeni ya da revize edilmiş programları amaç ve hedefinden adım adım uzaklaştırmaya sebep olacaktır." (s. 123). İçindeki tesadüfi hataların azlığı oranında ölçme sonucu, güvenilirdir. Bu durumda güvenirliği ve geçerliği taşımayan veya düşük olan ölçme araçlarının öğretim programlarının etkinliğini zedeleyeceği, dolayısıyla amaç ve kazanımlardan uzaklaşılacağı açıktır.

Turgut ve Baykul (2015), "Bir ölçme aracının veya yönteminin, bu araç veya yöntemle ölçülmek istenen özelliği başka değişkenle karıştırmadan ölçebilmesinin geçerliği ortaya koyduğunu ve bir ölçme aracının geçerliğini, aracın ölçme amacına hizmet etme derecesine bağlı olduğunu" (s. 133) belirtmişlerdir. Buna göre bir ölçme aracı amacını ne derece gerçekleştiriyorsa ve ölçülecek olan özelliği başka bir özellikle karıştırmadan eksiksiz olarak ölçüyorsa o kadar geçerlidir.

Çepni ve diğerlerine (2008) göre, "Ölçme sonuçlarının duyarlı, tutarlı ve kararlı olması güvenirlik açısından önemlidir." (s. 60). Bir bakıma şu şekilde ifade edilebilir: Ölçme araçlarındaki hata payının az olması o ölçme aracı o kadar güvenilir olduğunu koyar (Erkuş, 2006).

Ölçme aracının, ilgili özelliğin gerçek büyüklüğüne yakın ölçme yapabilme (hatasız ölçme) gücü olarak tanımladığı güvenirlik ile ölçme aracının hangi amaç için geliştirilmişse, başka özellikleri karıştırmadan sadece o özelliği ölçebilme yeterliği olarak gördüğü geçerlik birbirine bağlı fakat birbirinin ön koşulu olan kavramlar olmadığını (s. 49) belirtmiştir. Bir testin güvenirliği öncelikle o testin geçerliğini sınırlar bu durumda güvenirlik, geçerlik için koşul ancak ön koşul değildir.

"Güvenirlik, aynı unsura yönelik bağımsız ölçümler arasında ulaşılan ve ölçülen unsurların aynı sembollerle ifade edildiği bir kararlılık boyutudur. Aynı süreçlerin izlenmesi ve aynı ölçütlerin kullanılması ile aynı sonuçların alınması ve ölçmenin tesadüfi yanılgılardan arınık olması güvenirlik, ölçülmek istenen şeyin ölçülebilmiş olma derecesi ve ölçülmek istenenin, başka şeylerle karıştırılmadan ölçülebilmesi de geçerliktir. (Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler, s. 148-151).

Erkuş ve Karasar'ın açıklamalarına göre güvenirlik ve geçerlik kavramları birbirinden farklı kavramlardır, ancak ölçme sonucunun geçerli kabul görmesi öncelikle onun güvenirlik özelliğine bağlıdır. O halde geçerlik ve güvenirlik birbirlerini tamamlayan kavramlardır.

Okullarda ölçme ve değerlendirme.

Ölçme-değerlendirme, eğitim ve öğretimin en önemli parçalarından biridir. Okullarda uygulanacak olan ölçme değerlendirme, öğretme ve öğrenme sürecinde yer alan öğrencinin neler anladıklarını, öğrendiklerini ve yapabildiklerini ortaya koyan sağlıklı ve işlevsel ölçme ve değerlendirme süreci, programın, öğrencilerin daha sağlıklı bir şekilde değerlendirilerek bu unsurların iyileştirilmesinde önemli rol oynar. Ölçme ve değerlendirme araçları okullardaki öğretimin ve gerçekleşen öğrenmenin ileriki dönemlerine yön vermede etkili olduğu açıktır.

Erkuş (2006)'a göre "eğitim daima bir amaca yönelik olacak ve bu amaç bazı hedeflerle ifade edilip, ona uygun plan ve program geliştirilecek, bunu da siz uygulayacak ve gerek bireylerin gerekse programın bu hedeflere ulaşıp ulaşmadığını belirlemek için ölçme değerlendirmeye başvurulmalı." (s. 8). Öğrenme için bir araç olan öğretmen, öğrencinin kazanmasında etkili olduğu hedef ve davranışların ne ölçüde kazanılıp kazanılmadığını ortaya koymak için ölçme ve değerlendirme sürecine başvurmak zorundadır. Turgut ve Baykul (2015), "öğretmenin öğretimdeki amacının öğrencinin bazı davranışları kazanması için yardımcı olmak; ölçmedeki amacı ise, hedef alınan bu davranışların ne ölçüde oluştuğunu ortaya çıkarmak" (s.81) olduğunu belirtmişlerdir. "Öğretmenin ölçme ve değerlendirmeyi kullanmadaki amacının beklendik kazanımların öğrenciler tarafından ne ölçüde edinildiğini belirlemek" (s. 68) olduğunu belirtmişler, ölçütün ise "ilgili değerlendirme için ölçme ve sonuçlarının karşılaştırıldığı, değerlendirme için değişmeyen değerler olduğunu ve kararın ise karşılaştırmanın sonucu veya değer yargısı" (s.68) olduğunu belirtmişlerdir.

Eğitim sisteminin kontrol süreci olan ölçme ve değerlendirme, öğrencide gerçekleşen ölçülebilir davranışların ne derece istenilen nitelikte olduğunu, amaçlanan hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığını, ne derece etkin bir öğretim ortamının oluştuğunu sergilemede önemli bir role sahiptir. Çocukluk yıllarında doğru ve etkin yapılan ölçme ve değerlendirme mutlu, başarılı, özgüveni oturmuş, eleştirme ve yorumlama gücüne sahip bireylerin yetişmesinin önünü açacaktır. Düzenli ve sistemli bir ölçme değerlendirme süreci öğrenci birikimini, yeteneklerini ve gelişme düzeyini ortaya koyar. (Semerci, 2008, s. 5).

Baykul, Gelbal ve Kelecioğlu (2001)'na göre "eğitim faaliyetlerinden beklenen her durumun neticesi ölçme ve değerlendirme ile tespit edilir. Eğitim sisteminin sürekliliği ve etkin işleyişi için gerekli verilerin ancak değerlendirme boyutuyla sağlandığı" (s.5) belirtilmiştir. Buna göre ölçme ve değerlendirme eğitimin ayrılmaz, tamamlayıcı bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu faaliyetin zamanında, doğru araçlarla işlevsel bir şekilde yapılması, sonuca ulaştırılması eğitim sisteminin başarıyı yakalamasında önemli bir yere sahiptir. Eğitim öğretim sürecinde gerçekleştirilecek olan değerlendirmenin amaçları Turgut ve Baykul (2015)'un da belirttiği gibi;

1. Öğretim programının değerlendirilmesi,
2. Öğretimin etkililiğinin değerlendirilmesi,
3. Öğrenme eksiklerinin saptanması,
4. Öğrencilerin yetenek ve ilgilerine göre uygun alanlara yöneltilmesi,
5. Öğrenci başarısının değerlendirilmesi,

6. Değerlendirme araçlarının ve ölçütünün değerlendirilmesi, (ss.72-73) şeklinde sıralanmaktadır.

Sistematik olarak uygulanan ölçme ve değerlendirme aşamalarından elde edilen sonuçlar eğitim öğretimin tüm paydaşlarına bir geri bildirim teşkil edecek ve bu doğrultuda yukarıda belirtilen ölçme ve değerlendirme amaçlarına göre iyileştirici önlem ve yenilikçi planlamalara gidilecektir. Burada karşılaştığımız ön değerlendirme, süreç değerlendirme ve sonuç değerlendirme uygulamaları ile güvenilir ve etkili şekilde öğrencinin, sürecin ve öğrenilenlerin ölçülmesi sağlanacaktır. Böylece öğretmen, öğrenmenin ne ölçüde ne şekilde gerçekleştiğine, bundan sonraki aşamaların nasıl yürütülmesi gerektiğine ve gelecek hedeflerinin neler olması gerektiğine daha kolay karar verebilecektir.

Sözer (1998)'e göre "Ölçme ve değerlendirme, eğitim faaliyetlerinin kaçınılmaz bir unsurudur. Hedeflenen düzeylerin yakalanma durumu ve öğrencideki istendik sonuçlar ancak bununla kendini gösterecektir. Öğrenme öğretme sürecinin sonunda yapılan ve hem süreci hem de öğrenciyi değerlendirme, son kararı verme eğitimin bir gereğidir." (s. 119). Ölçme ve değerlendirme sürecine baktığımızda; değerlendirme, kaydetme ve rapor etme bileşenlerinden oluştuğunu görmekteyiz. Öğrencinin ne öğrendiğini anlama kısmı değerlendirme, öğrenilenin bilginin toplanıp analiz edilmesi ve elde edilen bulgunun iletilmesi ise kaydetme sürecini oluşturur. Bu bağlamda,

Ölçme ile değerlendirmeyi birbirinden ayıran, ölçmenin nesnel bir şekilde gerçekleşmesine karşın değerlendirmenin bir yargılama süreci şeklinde olmasıdır. Ölçmenin değerlendirmeye göre bilimsel niteliği ağır basmakta aynı zamanda güvenilir ve geçerli sonuçları beraberinde getirmektedir. (Baykul, 2000, s. 89),

Tekin (2000) ise değerlendirmenin, "ölçümlerden bir anlam çıkarmak ve ölçülen nesneler hakkında bir değer yargısına ulaşmak" (s. 39) olduğunu belirtmiştir. Elde edilen ölçümlerin yahut değer yargılarının birer ölçme sonucu ile karşılaştırılması gerektiğini, getirmiştir. Türk Eğitim Sistemi'nde okullarda öğretmenler sınavlar hazırlayıp bunları uygulama ve sonuca ulaşma ile ölçme ve değerlendirmeye yönelik uygulamalarını gerçekleştirmektedir. Bu aşamalar süreklilik içinde eğitimin devamlılığını sağlamaktadır. Ancak bu aşamada öğretmen neyi, nasıl ölçmeye çalıştığını bilinçli şekilde gerçekleştirmeli ki öncelikle ölçme ve değerlendirmenin amaçları ardından eğitimin hedefleri sağlıklı olarak gerçekleştirilebilsin. Bunun sağlanması için öncelikle öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini hedef ve amaçlarına uygun bir şekilde yapmaları gerekir. Okullarımızda öğrencilerin bir ölçüte bağlı kalınarak değerlendirildiği ve bunun doğrultusunda toplanan

bilgilerle öğrencinin, sürecin, programın, öğretmenin, öğretimin kalitesi üzerinde karar verildiği görülmektedir.

Erkuş (2006)'a göre, "Bireyde edinilmesi beklenen bilişsel davranışlar, bellekte depolama ve hatırlama, kavrama, uygulama, ayrıştırma, bütünleştirme ve değerlendirme olmak üzere en alt düzeyden en gelişmişe göre sıralanmaktadır." (s. 63). Buna göre bilgi bir amaç değil, daha üst yeteneklerin kazandırılması için bir araç olmalıdır. Buna bağlı olarak, bilişsel davranışları ölçmek için hazırlanacak testlerde sadece bilgi yoklanmamalıdır.

Bir sistem halinde eğitimin devamı için ölçme yapılması kaçınılmazdır. Öğretim sürecinde ölçmeyi değerlendirme takip eder. Bir eğitim öğretim faaliyetinden beklenen yarar onun ölçme ve değerlendirmeye tabi tutulmasından geçer, diyen Öcal ve Ay (1994), "değerlendirmenin eğitim öğretimin ayrılmaz bir parçası olduğunu ve eğer bir eğitim öğretim faaliyetinden yarar beklenecekse ölçme ve değerlendirme yapmanın önemini" (s.18) vurgulamaktadır.

Okullarda öğretmenler tarafından hazırlanıp uygulanan sınavların sınav hazırlama yöntem ve usullerinden uzak, düşük seviyede düşünme becerisi gerektiren zihinsel etkinlikleri ölçmeye yaradığı görülmektedir. Eğer öğretim süreci unsurları olan hedef ve amaçlarımızı sağlıklı olarak ölçmek, eksiklikleri tespit ederek bunları öğrencilere göre uygun hale getirmek, yanlış kazanımları bir an önce düzeltmek, yeni planlamalar yapılması isteniyorsa öğretmenlerin eğitimin ayrılmaz parçası olan ölçme değerlendirme araçlarını doğru ve etkili bir şekilde kullanması gerekir.

Erkuş (2006), puanı "bir özelliği yoklayan ölçek maddesi" olarak ifade etmiştir. Buna takiben "herhangi bir ürün ya da onu oluşturan bir parçanın sahip olduğu özelliklerin tamamına ve onun önemiyle orantılı değer" (s.91) olarak belirtmiştir. Yine Erkuş (2006), "okullarda gerçekleştirilen ölçme değerlendirme sürecinde ölçme araçlarının öncelikle testler ve projeler olmak üzere iki bölümden; testlerin de kâğıt-kalem türü ve psiko-devinimsel testler" (ss.61-75)' den oluştuğunu aktarmıştır.

Bilişsel Amaçların Ölçülmesi

Eğitim öğretim süresince yapılan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri amaçların gerçekleşip gerçekleşmediğini tespit etmek içindir. Uşun ve diğerleri (2008), "eğitimde yapılan ölçme değerlendirme etkinliklerinin temel amaçlarından birisinin eğitim amaçlarının gerçekleşme düzeyini tespit etmek" (s. 53) olduğunu belirtmiştir. Eğitim öğretim süreci için belirlenen amaç ve davranışlarla bunların özellikleri birbirinden farklılıklar gösterir. "Bloom

taksonomisine göre hedefler bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor olmak üzere üç alana ayrılmıştır." (Turgut & Baykul, 2015, s. 86).

Hatırlama, algılama, düşünme gibi faaliyetlerin gerçekleştirilmesiyle yapılan öğrenme, bilişsel öğrenmedir. Bilişsel alan zihinsel faaliyetleri kaplaması sebebiyle eğitim ve öğretimin birçok alanında yer bulmaktadır. Yenilenmiş Bloom taksonomisi bu zihinsel faaliyetleri kapsayan bilgi ve bilme süreçlerini kapsar. "Bu tablo, satır boyutunda bilgi sınıfları olan olgusal, kavramsal, yöntem ve meta-kognitif bilgileri; sütun boyutunda ise bilişsel (bilme) becerileri olan, hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme (analiz), değerlendirme ve yaratma basamaklarından oluşmaktadır" (Turgut & Baykul, 2015, s. 86).

Bilginin bir araç olarak kullanıldığı bilişsel süreçte zihinsel faaliyetlerin basitten karmaşığa, somuttan soyuta giden ve bir üstte yer alan becerilerin alt basamaklarda yer alan zihinsel becerileri de kapsadığı görülmektedir. Erkuş (2006)'un belirttiği gibi burada "bilgi bir amaç değil, daha üst yeteneklerin kazandırılması için bir araç" (s. 71) olmalıdır.

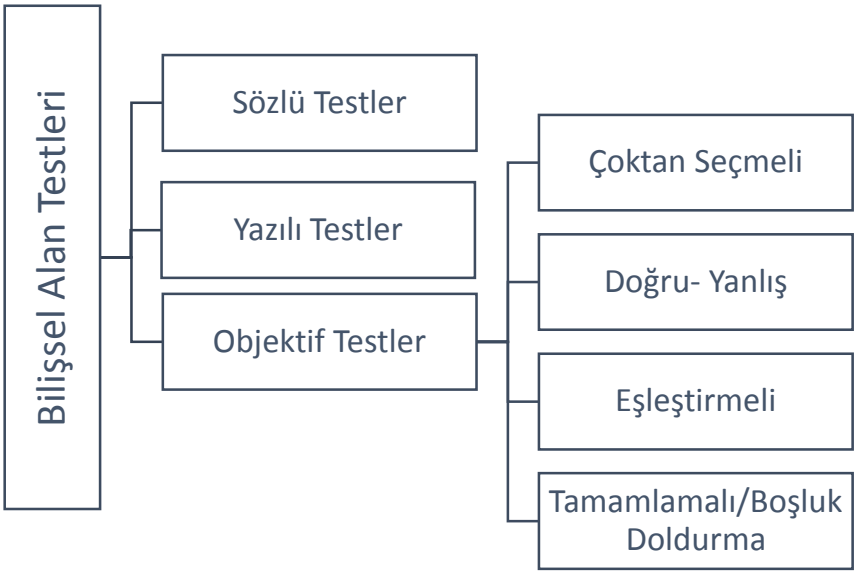
Hedeflenen kazanımların ne düzeyde aktarıldığını ortaya koyabilmek amacıyla yapılan ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde bilişsel süreç söz konusu olduğunda bilgi basamağına yönelik yazma, söyleme, tanımlama, aktarma…; kavrama basamağına yönelik yorumlama, açıklama, farklı açıklama…; uygulama basamağı içinse kullanma, gösterme, deneme…fillerine yer verildiği görülmektedir. Aynı şekilde analiz basamağı için ayrıştırma, inceleme, deney yapma…; değerlendirme basamağı için hüküm verme, destekleme, reddetme… ve son olarak sentez/ yaratma basamağına yönelik de tasarlama, oluşturma, birleştirme…. fiillerine yer verildiği belirtilmiştir (Bahar, 2008, s. 55).

Bilişsel sürece yönelik beceri ve davranışların ölçme ve değerlendirmesinde kullanılacak araçların doğru tespit edilerek tekniğine uygun olarak uygulanması amaca hizmet edecektir.

Bilişsel alan kazanımlarında kullanılan testler.

Diğer alanlarda olduğu gibi bilişsel alana yönelik öğrenmelerin ölçümünde kullanılacak olan sorular öğretim programında yer alan kazanımlara dayanır. Uygulanacak olan yazılı ve sözlü sınavlar bu kazanımların öğrenci tarafından ne düzeyde edinildiğini gösterir. Yıldırım (1983) bu durumu, "Yazılı ve sözlü sınavlar, genel geçer bir bilginin yanı sıra öğrencinin edinmiş olduğu düşünme becerilerini, yargılama, değerlendirme, yorumlama, çözümleme ve bildiklerini belirli bir düzen içinde ifade etme niteliklerini ölçebilir; öğrenciye bildiklerini, gözlemlerini seçme, düzenleme, eleştirme ve yorumlama olanağı sağlar." (s. 144) ifadesi ile açıklamıştır.

Bilişsel alan öğrenmelerini ölçmek üzere kullanılan testleri sözlü, yazılı ve objektif testler olmak üzere üç grupta ele almak mümkündür.



Şekil 1. Bilişsel alan ölçümlerinde kullanılan testler *(Bahar, 2008, s. 56).*

Erkuş (2006) ise, bilişsel alan ölçümlerini "kâğıt-kalem türü testler olarak adlandırmış ve türlerini kısa yanıtlı maddeler, doğru/yanlış türü maddeler, eşleştirmeli maddeler, çoktan seçmeli maddeler ve açık uçlu maddeler" (ss. 65-68), olarak sıralamıştır.

Kısa yanıtlı maddeler (boşluk doldurma).

"Öğrenciden bir soruya veya bir cümlede boş bırakılmış yere; bir simge, sayı veya bir ya da birkaç sözcükle yanıt vermesinin istendiği maddelerdir." (Erkuş, 2006, s. 65). Kısa yanıtlı sorulara "verilecek olan cevapların büyük oranda kesin olduğu için puanlaması kolay ve nesnel olan, daha çok hatırlama düzeyinde olan davranışları sorgulayan sorular" (s. 65) olduğunu söylemiştir. Başol (2008) ve diğerlerine göre, kısa yanıtlı sorularla ilgili, "üst düzey bilişsel becerileri ölçmek için uygun olmayan, öğrencinin cevap bulmak zorunda olduğu, soru içinde anahtar kelimelere yer verilmesi gereken ve ipucu olabilecek eklerin bulunması gereken ve tek bir özelliği sorgulaması gereken sorular" (s. 80) olarak dile getirmiştir.

Öğretmen yazılı sınav sorularından örnekler:

- *Gerçek ya da gerçeğe yakın olayların anlatıldığı, kişi, olay, yer ve zamanın olduğu, öğüt veren yazılara …….. denir.*
- *Benzer kelimelerin, cümlelerin arasına ve hitap başına ……. konur.*

Aşağıda verilen cümlelerdeki fiilimsileri gösterip, türünü belirtiniz.

- *Artık bunları konuşmak istemiyorum. ……..*
- *Şiir yazmayı çok seviyordu. ……..*

Doğru/yanlış türü maddeler.

Turgut ve Baykul (2015)'un belirttiğine göre; "Doğru- yanlış testleri verilen önermelerin bazılarının doğru, bazılarının yanlış olarak sunulduğu testlerdir. Bu tür sorularda öğrencinin sahip olduğu bilgi ve becerinin ortaya konmasına yönelik verilen öğrenciden maddedeki bilginin doğru ya da yanlış olarak nitelenmesi istenir."(s.174)

Öğrenciye verilecek olan yönergenin kısa ve basit olmasına rağmen ileri düzeydeki beceri ve davranışları da yoklamaya uygun, objektif bir test türüdür. Öğrenciye sadece iki ortak işaretle cevapla olanağı sağladığı için kontrol eden için de kolaylık sağlayan ancak sadece iki önerme yer aldığı için öğrencinin doğru cevabı bulmasının çok kolay olduğu testlerdir.

Öğretmen yazılı sınav sorularından örnekler:

Aşağıdakilerden yazım yanlışı yapılmayan cümlelerin başına "D", yazım yanlışı yapılan cümlelerin başına "Y" yazınız.

- *(...) Sana kazak ta alacağım.*
- *(...) Niçin beni dinle miyorsun?*
- *(...) Hiçbir soru zor değildi.*

Aşağıdaki soruları cevaplayınız.

- *(...) "herhalde" kelimesi bir isim ve bir fiilden oluşan birleşik bir kelimedir.*
- *(...) "herşey" kelimesinde yazım yanlışı vardır.*

Eşleştirmeli maddeler.

Bir sütunda öncüllerin, diğer sütunda bunlarla eşleştirilecek olan tarih, isim, sayı, simge vb. buldurumların olduğu ve öğrencinin öncüllerle bağlantılı uygun eşlemeyi yapmasının istendiği maddeler olarak tanımlayan Erkuş (2006), bu tür maddelerde,

I. sütundaki öncüllerin sayısının 5-6'yı geçmemesine ve II. sütundaki buldurumların sayılarının da aynı ve daha fazla sayıda olmamasına, öncül ve buldurumların hem kendi içlerinde hem de karşılıklı olarak aynı kapsamdan olmasına ayrıca bir öncül için birden çok buldurum olmamasına dikkat edilmesi gerektiğini (s.66) belirtmiştir.

Öğretmen yazılı sınav sorularından örnekler:

Aşağıdaki cümleleri ilettikleri yargılara göre eşleştiriniz.

- *Çocuk yorgunluktan esnemeye başladı.* *Varsayım*
- *Tut ki sözünü tutmadı, ne yapacaksın?* *Amaç- Sonuç*
- *Yaz mevsimini kıştan daha çok severim.* *Neden- Sonuç*
- *Odana iyice bakarsan aradığını bulursun.* *Şart- Sonuç*
- *İstanbul'a gitmek için hazırlık yapıyor.* *Karşılaştırma*

Çoktan seçmeli maddeler.

Başol ve diğerlerine (2008) göre, "madde kökü ile seçeneklerden oluşan, seçeneklerin ise doğru cevap ve çeldiricilerden ibaret olduğu maddelerdir" (s.64). Turgut ve Baykul (2015) ise "öğrenci için cevap yazma süresi ayrılmadığından kısa zamanda daha çok sorunun cevaplanabildiği, verilen maddeler arasından işaretleme yapıldığı için ancak hatırlama düzeyindeki bilgi ve becerileri ölçebileceğini" (s.186) belirtmişlerdir. Kontrol eden için ise hazırlamasının diğer soru türlerine göre daha zor ve zaman alıcı olması, soru sayısı fazla olursa başka değişkenlerin ölçülmesine neden olabilecek, cevap kâğıtlarının kolay okunduğu ve puanlamanın tam objektif yapılabildiği test türüdür. Objektif testler arasında en yaygın kullanılan testlerdir.

Öğretmen yazılı sınav sorularından örnekler:

- *Sağlıklı yaşamanın birçok sırrı vardır ( ) Dengeli beslenme ( ) spor yapma ( ) düzenli yaşama ( )*

Yukarıdaki cümlede boş bırakılan yerlere sırasıyla hangi noktalama işaretleri getirilmelidir?

A) *(:) (,) (,) (...)*
B) *(:) (;) (,) (.)*
C) *(;) (,) (,) (.)*
D) *(;) (;) (,) (...)*

- *Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yansıma sözcük <u>kullanılmamıştır</u>?*

A) *Çalıların arasında duyduğu çıtırtıyla irkildi.*
B) *Sabaha kadar rüzgârın uğultusu dinmedi.*
C) *Gülümseyen sabah güneşiyle yola çıktık.*
D) *Sobanın yanındaki kedi mırıldanmaya başladı.*

Açık uçlu maddeler.

Bir emir veya soru kipinde verilen maddeye öğrencinin cevabı kendi bilgi ve becerisine bağlı olarak yazılı bir şekilde serbestçe yanıt verdiği maddelerdir. Bu tür maddeler ile üst düzey bilişsel davranışların ölçülebileceği ve bir öğrencinin hangi aşamalardan geçerek soruyu çözdüğünün gözlemlenebildiği madde türleridir. Ancak soru çerçevesinin mümkünse sınırlandırılması ve puanlaması, öznellik içeren maddeler olduğu için aynı sorunun tüm grup üzerinden okunmasının daha sağlıklı olacağı maddelerdir. (Erkuş, 2006, s. 66).

Öğretmen yazılı sınav sorularından örnekler:

- *Bazı cümlelerde olumsuzluk eki olmamasına rağmen cümle anlamca olumsuzdur. " Yıllardır ne aradı ne sordu?" cümlesi buna bir örnektir.*

Bazı cümlelerde ise olumsuzluk eki olmasına rağmen cümle anlamca olumludur.

Bu tür cümlelere bir örnek yaza mısınız?

- *Herhangi bir konuda, ilçeniz kaymakamlığına, kendi adınızla bir dilekçe yazınız. Dilekçe kurallarının tümüne uyunuz.*

Ödev ve Projeler.

Erkuş (2006)'a göre ödevler, "genellikle bireysel olarak ve kısa süreli, günlük işlenen konuların pekiştirilmesi için alıştırmalar veya işlenecek konulara hazırlık amacıyla verilen, problem çözme, okuma, yazma veya alıştırma yapma gibi etkinliklerdir." (s.71).

Projeler ise ödevlere göre daha uzun süreli, bireysel veya grup olarak yapılabilen, günlük işlenen konuların ötesinde; öğrencinin tasarım ve araştırma yapma, özgün bir ürün ortaya çıkarma ve bunu yazılı olarak rapor haline getirme veya çeşitli yollarla sunma gibi daha üst düzey davranışları geliştirir ve kazandırırlar. Bu tür çalışmalar ister grup halinde isterse bireysel yapılsın öğrencilerin, istedikleri bir konu üzerinde inceleme, araştırma ve yorum yapma, bilgiye ulaşma, kendine ait değerlendirmeler yapma, fikir üretme gibi üst düzey bilişsel beceri ve davranışları geliştiren, bir öğretmen rehberliğinde yürütülen çalışmalardır. Ancak puanlama safhasında öğretmen tarafından belirli standartlara uyulmasının gerekli olduğu ürünlerdir.

Sözlü Sınav.

Soruların genellikle sözlü sorulduğu ve cevapların sözlü verildiği sınav çeşitlerine sözlü sınav denir. Birkaç üyeden oluşan bir komisyonun bir cevaplayıcıya sorular sorması ve sözlü

cevaplara hemen not takdir etmesi suretiyle yapılan sınav, sözlü sınavların en çok başvurulan türlerinden biri olduğunu belirten Turgut ve Baykul (2015, s. 249)'a göre;

Özellikle testler incelenmeye başlandıktan sonra sözlü sınavların sakıncaları, diğerlerine kıyasla ortaya konmuştur. Sözlü sınavlarda güvenirlik ve geçerlik ölçütleri, sözlü iletişime, söze dayalı olmasından dolayı düşüktür. Tekrar soru yöneltmek veya ikinci bir öğrenciye söz hakkı vermek için sorulan sorunun cevabının verilmesi beklenir. Bunun zaman kaybına yol açması sınav süresi ile sorulan soru sayısının ters orantıda kalmasına neden olur. Soru sayısının az olması da güvenirlik ve geçerliği olumsuz olarak etkiler. Soru soran ile cevaplayan arasındaki etkileşim ise sınavın niteliğini etkiler. (s. 249).

Yine güvenirlik ve geçerliği etkileyen başka bir husus az soru sorulabilmesine rağmen öğrencinin sadece çalıştığı belirli noktalardan soru sorulduğu durumlarda amaçlanan beceri ve tutumları kazanmış bir öğrenci durumuna gelecek olmasıdır. Veya bu durumun tam tersi yaşanarak ileri düzey öğrenen bir öğrenciye eksiklerinin bulunduğu noktalardan soru gelmesi durumunda başarı durumu düşük olacaktır. Turgut ve Baykul (2015), "bu tür araçlar, cevapları sözlü olduğu için puanlamaların cevaplama esnasında veya hemen ardından yapıldığını, bu durumda, sözlü sınavlarda gerçekleştirilen değerlendirmenin kişilere ait izlenimsel değerlendirmeler olduğundan verilen puanların güvenirliğini düşürdüğünü"(s.251) belirtmişlerdir.

Yazılı (Uzun Cevap Gerektiren) Sınavlar.

Yazılı testlerle ilgili olarak Erkuş (2006), bu tür testlerin, "öğrencilere soruların yazılı olarak verildiği ve yanıtlarının da yazılı olarak alındığı yoklamalar olduğunu" (s.70) belirtmiştir. Yazılı testler öğrenciler arasında çoğunlukla klasik sorular olarak bilinirken essey testler olarak da geçmektedir. Bazı kaynaklarda kâğıt- kalem testi olarak da geçer. "Yazılı testlerde cevaplayıcı cevabı kendisi bulup organize etmek ve yazmak zorundadır. Bunu cevaplama özgürlüğü olarak da ifade etmek mümkündür. Bu yönüyle sözlü sınavlara benzerlik gösteren yazılı testler, kısa cevap gerektiren testler dışındaki diğer objektif testlerden farklıdır." (Bahar, 2008, s. 59).

Özellikle yazılı test türü soru soracak öğretmenlerin yazılı sınavlarla ilgili yöntem ve teknikleri, yazılı sınav testlerinin taşıdığı özellikleri bilmeleri ölçmenin güvenirlik ve geçerliğini artıracaktır. Öğretmenin bu sınav türünü kullanmada iyi bir beceriye sahip olabilmesi için, başlangıçta bu sınav yönteminin özelliklerini iyice bilmesi gerekir (Turgut & Baykul, 2015, s. 144).

Yazılı testlerin özellikleri Turgut ve Baykul (2015) tarafından dokuz maddede belirtilmiştir:

1. Yazılı yoklamada cevaplayıcı, cevabını kendi düşünüp bulmak zorundadır.
2. Cevaplayıcı, cevabını yazılı olarak ifade etmek zorundadır.
3. Yazılı yoklamalarda cevaplar çoğu halde sınırlı değildir. Her cevaplayıcı, cevaplarını dilediği gibi ifade etme bağımsızlığına sahiptir.
4. Genellikle, bir yazılı yoklama sorusuna verilen cevapları tamamen yanlış veya tamamen doğru olarak iki sınıfa ayırmak mümkün değildir.
5. Cevapların doğruluk derecesini tayin etmek puanlayıcıya düşer.
6. Cevaplama işlemi, cevaplayıcının çok zamanını alır. Bu nedenler yazılı yoklamalarda bir sınav süresinde dar bir alan yoklanabilir.
7. Yazılı yoklamanın puanlaması güçtür.
8. Yazılı yoklamanın hazırlanması için gerekli zaman kısa, puanlama işlemleri için gerekli zaman oldukça uzundur.
9. Yazılı yoklama sorularının güçlük derecesini, objektif yöntemlerle tayin etmek zordur. (ss.144-146).

Yazılı Testlerde Güvenirlik ve Geçerlik

Yazılı testlere ait özelliklerin incelenmesi bu tür testlerin güvenirlik ve geçerliğini ortaya koymada yararlı olacaktır. Yazılı testlerde soru sayısının sınırlı olması yoklanacak olan bilginin de sınırlı kalmasından dolayı güvenirliği etkileyen bir husustur. Turgut ve Baykul (2015)'un belirttiği gibi "Bir yazılı yoklamada sorulabilecek soru sayısının kısıtlı oluşu, güvenirliği sınırlayan önemli etkenlerden biridir." (s.146). Yazılı testlerde her öğrenci okuduğundan aynı sonucu çıkarıp aynı cevabı yazmak durumundadır. Bu yüzden soru hazırlayan kimselerin soruyu belirgin, net bir şekilde yazması yine puanlamada da aynı cevaplara aynı puanlamanın yapılması gerekir.

Testlerde ulaşılan puanların durumlara veya puanlamayı yapan kişilere rağmen farklılık göstermemesi puanlamanın güvenirliğini son derece etkileyecektir. Bu durum aynı zamanda testin geçerliğini etkileyecek bir noktadır. Öğretmenlerin yazılı test sorularını hazırlarken soruların güçlük derecelerini hesaplayarak testleri oluşturmaları, bir sınıfın yüzde ellisinin soruları doğru cevaplayabilecek düzeyde hazırlanmış olması da güvenirliği sağlayan en önemli hususlardandır. Yazılı yoklamalarda, güvenirliğin düşük olmasının diğer bir nedeni soru güçlüğünün sınavın amacına göre ayarlanmamasıdır. (Turgut & Baykul, 2015, s. 146)

"Yazılı testlerde öğrenci cevapladığı bir sorunun cevabına beklenen bilgi ve beceriler dışında başka bilgi ve becerileri de karıştırması, bir sorunun konusu ve soruluş tarzı da geçerliği etkileyecektir." (Turgut & Baykul, 2015, s. 147-148). Güvenirlik ve geçerlik birbiriyle iç içe unsurlardır. Herhangi birini düşüren bir unsur, diğerinin de düşmesine, etkilenmesine neden olacaktır. Bu yüzden yazılı testlerin özelliklerin, yöntem ve tekniklerine uygun olarak hazırlanması önemlidir.

Yukarıda belirtilen ölçme araçları, öğretmenin sınavlar sonrasında bir sonraki öğretme basamağına dair planlamalarını yapabilmelerini, tespit edilen eksiklikleri giderebilecek stratejileri tespit edebilmelerini sağlayacaktır. Gerekiyorsa farklı öğrenme şekillerini sunabilmelerinin, ölçme ve değerlendirme sürecini de kontrol edebilmelerinin ve öğrencilere öğrenme yolunda farklı ve yeni öğrenme modelleri sunabilmelerinin yolunu açacaktır. Ölçme ve değerlendirme, öğrenilenlerin uygulama yolunu sağlayabilmelerini sağlıyorsa o zaman işlevsel ve etkin olduğunu söyleyebilir. Eğitimle kazandırılmak istenen yeni davranışların beklenen düzeyde öğrenilmiş olup olmadığına karar verebilmek için bazı koşulların yerine getirilmesi gerekir. Önce bu davranışların, geçerliliği ve güvenirliliği yeterli derecede yüksek olan ölçme araçlarıyla ölçülmesine ihtiyaç vardır. Özçelik (1998) ise bu konuda bir kişinin sahip olduğu özelliklerin ve birikimlerin kararlı bir şekilde ölçülmediği takdirde hedeflenen duruma ulaşıp ulaşmadığının belirlenemeyeceğini (s.12) dile getirmiştir.

Ölçme ve değerlendirme belirtildiği gibi eğitim sisteminin yani okulların vazgeçilmez unsurudur. Ölçme ve değerlendirme sağlıklı bir etkin bir şekilde gerçekleştirilip sağlıklı geribildirimler alınabiliyorsa eğitim ortamının sağlıklı bir plana ve işleyişe sahip olduğunu söyleyebiliriz. Eğitimin sağlıklı yapılan planı hayatın planının sağlıklı olduğunu ve her bir öğrencinin de toplumun geleceğini inşa eden parçacıklar olduğu düşünülürse eğitimin planı, geleceğin planı olarak karşımıza çıkmaktadır. İşte böyle bir durumda hayatın yatırımı olarak görülen eğitim öğretim ortamında yer alan ölçme ve değerlendirme sürecinin yadsınamaz bir öneme sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle okullarımızda ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlanan hedef ve davranışlar doğrultusunda, etkin, planlı ve gerçekçi bir şekilde yürütülmesi gerekir. Bununla ilgili Turgut (1997), "uygulanan bir eğitimin başarılı olup olamadığının tespit edilmesini, başarılı ise ne derecede ve hangi öğrenciler için başarılı olduğunun bilinmesini" (s.1) bekler. "Eğitim öğretim faaliyetleri içerisinde gerekli önlemlerin alınabilmesi başarısızlığın ve bunu beraberinde taşıyan öğrencilerin bir an önce tespiti, tanınması alınacak önlemler hakkında fikir vererek durumu daha açık ve yalın hale getirecektir. Daha sonraları karşılaşılabilecek benzer durumlarda da yararı ve etkisi açıkça görülecektir. (s.1)

diyerek ölçme ve değerlendirmenin ileriye dönük öğretim faaliyetlerinin planlanmasında yol gösterici olduğunu belirtmiştir.

Türkiye'de Sınav Sistemi

Bu bölümde, araştırmanın alt basamaklarına uygun olarak 'Türkiye'de Sınav Sistemi' başlığı altında ortaöğretime geçiş sürecinin tarihi, SBS'nin kaldırılmasına, TEOG'un özelliklerine, Merkezî sınavın kaldırılmasıyla yeni sınav sistemi olan LGS ile ilgili temel kuramlara ve merkezî sınavlar üzerine yapılmış çalışmaların incelenmesine yer verilmiştir.

Eğitim sisteminin belirlenen hedeflerine ulaşılıp ulaşılmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan ölçme ve değerlendirme öğretme öğrenme sürecinin en önemli basamaklarındandır. Değerlendirmenin bir amacı da öğrencinin öğrenmesini geliştirmek ve desteklemektir. Bir sistem olarak kabul gören eğitimin ilerleyişinde de öğrenci, öğrenme, öğretme, sonuç ve geribildirim gibi mekanizmalar bulunmaktadır. Uygulanan sınavlar da bu sistemin içinde yer alan bütün unsurlara dair sonuçların geribildirimini sağlamaktadır. Ki eğitim beraberinde sınama ve sınanmayı da getirmektedir. Bunun için kullanılan birincil araç ise sınavlardır. Bu aşamada sınavlar, hedeflenen bilgi ve becerilerin öğrenciler tarafından ne derece edinildiğini ölçmede aracıdır. (Büyüköztürk, 2016, s. 345-346)

Dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi ülkemizde de eğitimi değerlendirmek ve öğrenciyi geliştirip bir üst basamak öğretim ortamına hazırlamak ve yerleştirmek amaçlı sınavlar yapılmaktadır. Bu konuda Bal (2011) tarafından da "Türkiye'nin kullanılış amaçları bakımından sınav çeşitliliğine sahip bir ülke olduğu" (s.200) belirtilmiştir. Türkiye'de ortaöğretime giriş amaçlı düzenlenen sınavların tarihsel gelişimi incelendiğinde bu sürecin 1950'li yıllara uzanmakta olduğu görülmektedir. Bu süreç içinde ilköğretim eğitim sistemimizin sekiz yıllık zorunlu eğitim şekline dönüşmesine merkezî sınavla beşinci sınıftan ortaokula/ bir üst öğretim kurumuna geçildiği görülürken 1999 yılında gerçekleştirilen düzenlemelerle artık beşinci sınıf değil 4+4 zorunlu eğitimin son sınıfı olan sekizinci sınıf öğrencilerine merkezî sınav uygulamasına geçildiği görülmektedir.

Ortaöğretim seviyesinde sınavla öğrenci seçiminde 1997 yılına kadar Fen Liseleri Sınavları ve Anadolu Liseleri Sınavları şeklinde devam etmiştir. Zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılması ile ortaöğretime geçiş sınavı olarak 2004- 2005 eğitim öğretim yılına kadar Liselere Geçiş Sınavı (LGS) adı altında yeni bir süreç başlamıştır. LGS, daha sonra Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) olarak değiştirilmiş ve 2007 yılına kadar bu şekilde öğrenci alınmıştır. 2007-2008 eğitim öğretim yılında yeni bir sistemi olarak belirlenen olan Ortaöğretime Geçiş Sistemi (OGES) ile Seviye Belirleme Sınavı (SBS) uygulanmaya

başlanmış ve bu sınav sistemine göre sadece sekizinci sınıfı bitirenler değil 6. ve 7. sınıfı bitiren öğrencilere de sınav uygulanmıştır. 2010 yılında gerçekleştirilen yeni değişiklikle 2010- 2011 eğitim öğretim yılından itibaren SBS altıncı ve yedinci sınıflara uygulanan sınavlar kaldırılmış, sadece sekizinci sınıflar sınava girmiştir. 2013 yılındaki değişiklikle 2013- 2014 eğitim öğretim yılından itibaren ortaöğretime geçiş için MEB, Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sistemini uygulamaya başlamıştır. TEOG düzenlemesine göre ilk olarak sekizinci sınıflara uygulanan sınavın daha sonraki yıllarda altıncı ve yedinci sınıflara da uygulanmasının planlandığı açıklanmıştır. Bu sınava dair,

Ortaöğretime yerleştirmeye esas puan hesaplamasında; öğrencilerin 6, 7 ve 8. sınıf yılsonu başarı puanları ile 8. sınıf ağırlıklandırılmış ortak sınav puanı toplanacak, elde edilen toplam ikiye bölünerek merkezî sistemle öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına yerleştirmeye esas puan hesaplamasında kullanılacaktır. Puanlama 500 tam puan üzerinden yapılacaktır (MEB, 2013, s. 16).

2006'ya kadar LGS, 2006-2009 yılları arasında OKS, daha sonra 2013 yılına kadar SBS olarak gerçekleştirilen uygulamaların ardından 2013 yılı itibariyle bir geçiş süreci ile birlikte TEOG uygulaması başlatılmıştır.

Öğrenme ve öğretme sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ölçme ve değerlendirme vasıtasıyla gerçekleşir. Eğitimin ayrılmaz bir parçası olan ölçme ve değerlendirme eğitim öğretim sürecini betimleyerek karşılan sorunların ortaya çıkarılmasını sağlar. Böylece ortaya çıkan sorunların çözümü hedeflenecektir. MEB, 2005 yılı itibariyle yapılandırmacı yaklaşımın öğretim programlarına uygulanmasını hedefleyerek sadece akademik başarısı ile ortaya çıkan sonuç değerlendirme değil süreç değerlendirme odaklı yaklaşıma göre ölçme değerlendirme benimsenmiştir. Sonuç değerlendirmesinden çok süreç değerlendirme anlayışına göre gerçekleştirdiği SBS sisteminde değişikliklere giderek 'Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınav sistemi ile 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren yeni bir süreç başlamıştır.

2013-2014 eğitim öğretim yılında SBS'nin kaldırılıp yerine TOEG sınav sisteminin getiriliş sebebi olarak "öğrenci, öğretmen ve okul ilişkisini güçlendirmek, başarı değerlendirmesini sürece yaymak, eğitim sürecinde öğretmenlerin ve okulun rolünü daha etkin kılmak, ülke çapında müfredatın eş zamanlı uygulanmasını sağlamak, öğretmenin mesleki performansını artırmak" olarak belirtmiştir. Bunu takiben öğrencilerin okula devamsızlığını en aza indirmek, okul dışı eğitim kurumlarına yönelik ihtiyacı azaltmak, telafi imkânı sağlayarak tek sınavdan kaynaklanan olumsuzlukları azaltmak, sınav kaygısını sürece yayarak azaltmak, öğrenci kazanımlarını objektif bir şekilde izlemek ve değerlendirmek, orta ve uzun vadede ders

dışı sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinlikleri değerlendirmek amaçlarını gerçekleştirmek, amacının bulunduğu açıklanmıştır. (MEB, 2013, s. 4-6) ,

Yapılandırılmış olan TEOG'a göre, ortaokulların 8. sınıflarında Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, din kültürü ve ahlak bilgisi, T.C. inkılâp tarihi ve Atatürkçülük, yabancı dil dersleri için sınav yapılmıştır. Dönemsel olarak yapılan sınavlarda iki yazılısı olan derslerden birincisi, üç yazılısı olan derslerden ikincisi olmak üzere her iki dönemde toplam on iki ortak sınav gerçekleştirilmiştir. Her dönem yapılan ortak sınavlarda Türkçe, matematik, fen ve teknoloji dersleri için dört; T.C. inkılâp tarihi ve Atatürkçülük, yabancı dil ve din kültürü ve ahlâk bilgisi için iki katsayısı o dersin puanı ile çarpılarak her bir dersin ağırlıklandırılmış ortak sınav puanı hesaplanmıştır. Puanlama 700 tam puan üzerinden yapılmıştır. Ortaöğretime yerleştirmeye esas puan hesaplamasında ise öğrencilerin; 6, 7 ve 8. sınıf yılsonu başarı puanları ile 8. sınıf ağırlıklandırılmış ortak sınav puanı toplanıp, elde edilen toplam ikiye bölünerek merkezî sistemle öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına yerleştirmeye esas puan hesaplamasında kullanılmıştır. Puanlama 500 tam puan üzerinden gerçekleştirilmiştir. (MEB, 2018)

Tablo 1'de merkezî ortak sınavda öğrencilerin tabi tutulduğu Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, din kültürü ve ahlak bilgisi, T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük ile İngilizce derslerinin her birine ait sınav ağırlık katsayıları sunulmuştur:

Tablo 1. *Merkezî Sınava Göre Derslerin Ağırlık Katsayıları*

Ders No	**Ders Adı**	**Ağırlık Katsayıları**
1	Türkçe	4
2	Matematik	4
3	Fen ve Teknoloji	4
4	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2
5	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük	2
6	Yabancı Dil	2
TOPLAM		18

(MEB, 2013, s. 15).

Çepni (2008), "bir öğretim sürecinden önce yapılması planlanan ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin öğrencinin bir üst basamak öğrenim hayatına devam edebilmek için gerekli bilgi ve becerileri ne derece edindiklerinin tespitine yönelik yapıldığını (s. 8) ifade etmiştir. Öğrencinin uygun okul, program ya da gruba yerleştirilmesi amacı ile yapılan, 1950'li yıllardan başlayarak gerekli görüldüğü durumlarda değişikliğe gidilen ortaöğretime sınavla geçişi öngören merkezî sınavlarda amaç öğrencilerin içinde bulundukları öğretim basamağında edindikleri bilgi, beceri ve tutumların yeterliğini tespit ederek onları bir üst basamak öğretim ortamına yerleştirmektir. Bu doğrultuda değişim ve gelişim özelliklerini bünyesinde barındıran eğitim sistemi ortaöğretime geçiş sürecindeki işlevsellik özelliği itibariyle, 2018 yılında yeni bir değişikliğe imza atılmıştır. TEOG sınav sistemi yerine, Liselere Geçiş Sınavı uygulamasına

geçilmiştir. Buna göre resmî ve özel ortaokullar, imam hatip ortaokulları ve geçici eğitim merkezlerinin 8. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, proje uygulayan eğitim kurumları ile mesleki ve teknik Anadolu liselerinin Anadolu teknik programlarına öğrenci yerleştirilmesi amacıyla bu uygulama getirilmiştir.

Yeni sınav sistemi uygulamasında merkezî sınav başvuruları isteğe bağlı olup, sınav, 8'inci sınıf öğretim programları çerçevesinde iki aşamada uygulanmaktadır. Sınav, çoktan seçmeli 90 soru soru ile aynı gün içerisinde gerçekleştirilmekte; sınavın, birinci bölümü, 50 soruluk sözel alandan oluşmakta ve 75 dakika sürmektedir. İkinci bölümü ise 40 soruluk sayısal alandan oluşmakta ve süresi 60 dakika şeklindedir. Sözel bölümde, 8'inci sınıf Türkçe, din kültürü ve ahlak bilgisi, T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük ile yabancı dil, sayısal bölümde ise matematik ve fen bilimlerinden sorular yöneltilmektedir.

Her alan için 8'inci sınıf öğretim programlarında belirlenen kazanımlar esas alınarak öğrencinin okuduğunu anlama, yorumlama, sonuç çıkarma, problem çözme, analiz yapma, eleştirel düşünme, bilimsel süreç ve benzeri becerilerini ölçecek nitelikte sorular yer almaktadır.

Tablo 2'de, yukarıda belirtilen husus doğrultusunda merkezî sınavda öğrencilere yöneltilen sözel dersler kapsamında yer alan Türkçe, T.C. inkılap Tarihi ve Atatürkçülük, din kültürü ve ahlak bilgisi ile yabancı dil derslerine ait belirlenmiş soru sayıları görülmektedir:

Tablo 2. *Merkezî Sınav Birinci Bölüm Sözel Alanda Yer Alan Dersler ve Soru Sayıları*

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

Tablo 3'te ise yine öğrencilere merkezî sınavlarda sayısal dersler olan matematik ve fen bilimleri derslerine ait soru sayıları sunulmuştur:

Tablo 3. *Merkezî Sınav ikinci Bölüm Sayısal Alanda Yer Alan Dersler ve Soru Sayıları*

Alt Testler	Soru Sayısı
Matematik	20

Fen Bilimleri	20
Toplam	40

İlk olarak sözel bölüm 50 soru ve 75 dakika, ikinci olarak sayısal bölüm 40 soru 60 dakika olmak üzere uygulanan sınavlarda kullanılan ağırlık katsayıları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4'te 8. sınıf öğrencilerine uygulanan merkezî sınava yönelik ağırlıklı standart puanlamasında kullanılan her bir derse ait ağırlık katsayılarına yer verilmiştir.

Tablo 4. *Merkezî Sınav İçin Ağırlıklı Standart Puan Hesaplanırken Kullanılan Ağırlık Katsayıları*

Alt Testler	Ağırlık Katsayıları
Türkçe	4
Matematik	4
Fen Bilimleri	4
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	1
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 1 Yabancı Dil	1
Yabancı Dil	1

"Hesaplanan Toplam Ağırlıklı Standart Puan, kendi içinde en küçüğü 100 ve en büyüğü 500 olan bir puan dağılımına dönüştürülmektedir." (MEB, 2018).

LGS sistemine göre yapılacak yerleştirmelerde okulların belirlenmiş olan kontenjanlarına puan üstünlüğüne göre yerleştirme yapılmakta puan eşitliği durumunda ortaokul başarı puanı (OBP)olan 6,7 ve 8'inci sınıf yıl sonu başarı ortalamaları (aritmetik ortalamaya göre) kriter olarak alınarak bu ortalamaya 5. sınıf notlarının herhangi bir etkisi olmayacaktır. Yine yönergeye göre merkezî sınav puanı ile öğrenci alan okulların belirlenen kontenjanlarına, puan üstünlüğüne göre, tercihleri doğrultusunda Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğünce yerleştirme yapılacağı belirtilmiştir.

Merkezî sınavla öğrenci alan okulların sınav puanı eşitliğinde ise ortaokul başarı puanı (OBP), öğrencinin doğum tarihine göre yaşı küçük olana, 8'inci, 7'nci ve 6'ncı sınıflardaki YBP üstünlüğüne, okula özürsüz devamsızlık yapılan gün sayısının azlığına ve tercih önceliği durumlarına bakılarak yerleştirme yapılmaktadır. Merkezî sınav ile birlikte yetenek sınavı ile öğrenci alan okulların belirlenen kontenjanlarına ise puan üstünlüğüne göre yerleştirme yapılmaktadır (MEB, 2018).

Bu şekilde yapılandırmalar veya düzenlemelerle uygulamaya konan her bir sınav sistemi öğrenciyi bir üst basamak öğretim sürecine katarken veya içinde bulunduğu öğretim basamağını bitirmesine araç olurken farklı şekillerde derecelendirmelere tabi tutarak işlevini

yerine getirir. Bunu gerçekleştirirken sınav sonucu ile birlikte akademik başarı puanını da değerlendirme sürecine katmaktadır. Bu durum sınav sistemi işleyişinde okul başarısının da önemini ortaya koymaktadır.

Sınav sisteminin farklı ülkelerdeki eğitim sistemi üzerindeki etkisine bakıldığında alt basamak okullardan bir üst basamağa geçişte farklı şekille de uygulamalar olduğu görülmektedir. Sadece okul başarısına göre veya sınavsız üst basamak okula geçiş uygulamalarının yanı sıra ülkemizde olduğu gibi sınav ile geçişlerin yapıldığı eğitim sistemlerinin bulunduğu görülmektedir.

23 Kasım 2016 tarihinde ve 26 Nisan 2017 tarihlerinde yapılan merkezî sınavlarda sorulan Türkçe soruları konuları bakımından karşılaştırılmış, birinci ve ikinci dönem yapılan ortak sınavlarda yer alan konular belirlenmiştir. Her bir konuda sorulmuş I. ve II. dönem soruları tespit edilmiş ve her iki dönem sorularında aynı konuda bilgi, beceri ve davranış isteyen sorular incelenerek ortaya çıkan bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. *2016- 2017 Eğitim Öğretim Yılı Merkezî Sınav Türkçe Dersi Sorularının Konu Dağılımları*

1.Dönem	**Konular**	**2.Dönem**
2	Sözcükte anlam	1
1	Sözcük grubunda anlam	2
4	Cümlede anlam	2
4	Paragrafta anlam	4
2	Tür bilgisi	1
2	Dil ve anlatım (üslûp)	1
1	Noktalama işaretleri	1
1	Yazım kuralları	1
-	Metnin ana düşüncesi	2
-	Düşünceyi Geliştirme Yolları	1
1	Sözcük türü	-

Tablo 5. (*devamı*)

1	Cümlede öğe dizimi	-
1	Öğe dizilişi	-
-	Paragraf oluşturma	1
-	Cümle bilgisi	1

-	Fiilde çatı	1
-	Cümlede vurgu	1

Tablo 5'e göre her iki dönem gerçekleştirilen merkezî sınavlarda, sınırlandırılarak adlandırılmış toplam 17 konu ile ilgili soruya yer verildiği tespit edilmiştir. Bu 17 konudan sadece 8 tanesi ile ilgili her iki dönem soru sorulduğu; bu sorular dışında kalan 3 soruda yer alan konu ile ilgili II. dönem ortak sınavında soru bulunmadığı; buna karşılık II. dönem sorulan 6 sorunun içerdiği konularla ilgili olarak da I. dönem ortak sınavında herhangi bir soruya yer verilmediği tespit edilmiştir.

Tablo incelendiğinde her iki dönem sorular toplamı içine en fazla 'paragrafta anlam' konusunun yer aldığı görülmektedir. Bu konu üzerine I. dönemde 4, II. dönemde 3 tane soru sorulduğu tespit edilmiştir. 'paragrafta anlam' konusunu 6 soru ile 'cümlede anlam konusu' izlemektedir. 'cümlede anlam' konusunda da I. dönem 4, II. dönem 2 soruya yer verildiği tespit edilmiştir.

Yine tabloya göre I. dönem merkezî sınavında yer alan sözcük türü ve cümlenin öğeleri konularına II. dönem merkezî sınavında yer verilmediği; buna karşılık II. dönem merkezî sınavında bulunan metnin ana düşüncesi, düşünceyi geliştirme yolları, paragraf oluşturma, cümle bilgisi, fiilde çatı ve cümlede vurgu konuları ile ilgili I. dönem ortak sınavında soru bulunmadığı görülmektedir.

Merkezî Sınavlarda Yoklanan Bilişsel Özellikler

Bilindiği üzere okullarda belirlenen istendik davranışlar belirli bir programa göre öğrencilere aktarılır. Bu aktarımda günümüzün gelişmişlik sınırına bağlı olarak öğrencilere üst düzey düşünme becerilerinin aktarılması hedeflenmektedir. Bu bağlamda okullar sadece bilgiyi aktarma ve öğrenme merkezi değil asıl olarak düşünme becerilerinin kazandırılmasının hedeflendiği ortamlar olmalıdır. Eğitim programlarının sürekli değişen ve gelişen yapısı içinde düşünme becerilerinin kazandırılması birincil hedeflerdendir. Öğrencinin ortaokulla başlayan ve hayatının birçok aşamasında karşısına çıkan sınav sistemi günümüzün beklendik akademik başarısında düşünme becerilerinin kazanımını ölçmektedir.

TDK (2019)'ye göre biliş, kelimesi; canlının, bir nesne veya olayın varlığına ilişkin bilgili ve bilinçli duruma gelmesi olarak tanımlanmaktadır. Bilişsel süreç ise öğrencinin sahip olduğu, edindiği, öğrendiği okuma yazma, düşünme, hatırlama, problem çözme, aklı yürütme, yaratıcılık gibi birçok zihinsel süreci içerir. Bu zihinsel süreçler düşünme becerilerinin geliştirilmesine ortam hazırlamaktadır.

Araştırmanın alt basamak sorularına göre 8. sınıf öğrencilerine uygulanan merkezî sınavların bilişsel özelliklerle olan ilişkisine bakıldığında bu ilişkinin ortaya akademik başarı kavramını çıkardığı görülmektedir. Merkezî sınavlar, düşünme becerilerine sahip öğrencilerin öğrenmeyi bilinçli yapmaları sonucu neyi, nerede, nasıl kullanabilecekleri becerisini ortaya koymaları neticesinde akranlarına göre üstün olduklarını göstermektedir. "Bu doğrultuda bir öğrencinin akademik başarısı ile üst düzey bilişsel bilgi ve becerileri arasındaki bağlantının üzerinde durulması gerekir." (Young & Fry, 2008, ss. 1-10).

Başarılı öğrencinin elde ettiği sonucun temelinde öğrenmenin bilinçli olarak yapılması yer almaktadır. Amaçları doğrultusunda öğrendiklerini sorgulayabilip onları bilinçli olarak kullanan, gerekli bilişsel yeteneklere sahip olan, bunları ne şekilde kullanabileceğini yordayabilen (bilişsel stratejiye sahip olan) ve sorular karşısında ne zaman, ne yapmasını gerektiğini bilen öğrencilerin bilişsel becerilerini üst seviyede kullanarak ortaöğretime geçişte başarı gösterdikleri açıktır.

Buna bağlı olarak bilişsel gelişim, bir çocuğun doğumuyla başlayıp bilginin edinilmesinden, saklanıp anlamlandırılmasına; yeniden yorumlanmasından değerlendirilmesine kadar zihinsel süreçleri içine alan bir gelişim alanıdır. Soyut bağlamlarda akıl yürütme, bağlantı kurma, mantıklı düşünme, zor ve yüksek kapasitede analiz, sentez becerilerini sergileme, benzerlik ve farlılıkları ortaya koyabilme, sınıflandırabilme gibi bilişsel alan becerilerini kapsar. Çocukların bilişsel becerileri, okul temelli öğrenmeyle dışarıdan gelen girdilerin, zihinde saklanması, kavramlaştırılması, gerektiğinde bunları seçerek kullanabilmesi ve bunlara dayalı kendi görüş ve düşünceleri ile çıktılar verebilmesi ve çıktılarına dönüt alarak kendini geliştirebilmesi sürecini oluşturabilmesiyle kendini ortaya koyar (MEB, 2014, ss. 3-4).

Öğrencinin akademik anlamdaki başarısını etkileyen en önemli kavramlardan biri de eleştirel düşünmedir. Eleştiren öğrenci düşünmeyi öğrenme yolunda ilerlemiş, sunulan bilgiyi sorgulayıp nerede ne şekilde kullanacağını bilir durumdadır. Demirel (2011) ,bu konuda "düşünmenin yeterli olmadığını, bir şeyi eleştirel düşünmek gerektiğini" (s. 123) vurgulamıştır. Eleştirel düşünme becerilerine sahip öğrencinin, üst düzey düşünme becerilerine sahip olduğu söylenebilir. Buna göre edindiği eleştirel düşünme ile öğrenci bilişsel boyutta kendini geliştirecek, akademik yaşantısında üst düzey düşünme ürünlerini ortaya koyacaktır. Yine Demirel (2014), okullarda öğrenme süreçleri daha çok bilişsel alana yönelik gerçekleştirilmektedir (s.31) ifadesi ile öğrencilerin bilişsel boyutlarının asıl okullarda gerçekleştiğini ifade etmiştir.

Benjamin Bloom'un 1956 yılında ortaya koyduğu 'Eğitsel Hedeflerin Taksonomisi' çalışmasında saptadığı bilişsel alanda yer alan boyutlar daha çok üst düzey becerilerin

geliştirilmesinde ve yönlendirilmesinde başvurulmaktadır. Bilişsel yapı, çocuğun öğretim sürecindeki durumunu ortaya koyan ve öğrenciye ait öğrenme, strateji ve uygulamalar bütünü olarak görülmektedir. Bilişsel süreç kendi içinde hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma boyutlarından oluşmaktadır. Bilişsel gelişim süreci birbirinin uzantısı şeklinde ve birbirini kapsayan, basamakların kendinden önceki basamakları içerdiği bir süreçtir. Öğrencilerde bilişsel becerilerin geliştirilebilmesi için bilginin öğrenci bağlamında geçerli ve güvenilir olması ve işlevsel şekilde kullanılabilmesi gerekir.

Bilginin öğrencilerin kolayca anlayıp yorumlayabileceği, öğrenebileceği bir yapıya sahip olması gerekir. Özellikle öğrenci tarafından gerekli durumda kolayca kullanılabilir durumda olması gerekir. (MEB, 2014, s. 48). Okul sıralarında yorumlamaya, değerlendirmeye, eleştirmeye, çıkarımlar yapmaya yönelik bilgi öğretimi çocuğun soyut düşünme becerilerini geliştirecek dolayısıyla üst düzey düşünme becerilerine sahip olacaktır. Böylece her durum karşısında üst düzey düşünme becerileri ile mantıklı, sorun çözmeye dönük, üretken bir şekilde bilgiyi kullanabilir bir düzeye gelecektir. Böyle bir duruma hazır hale getirilmesi hedeflenen öğrenci için hazırlanacak olan öğretim programının her aşaması da bunu destekleyici nitelikte olmalı, hazırlık aşamasında öğrencinin bilişsel gelişimine uygun olarak hazırlanmalıdır. Öğretmenlerin de öğrencilerinin hangi gelişim aşamasında olduğunu bilip ona göre üst düzey düşünme becerileri kazandırıcı ve geliştirici etkinliklerle süreci tamamlamaları gerekir.

Araştırmanın hareket noktasını oluşturan merkezî sınavlar Türkçe dersi odaklı olması sebebiyle söylenebilir ki Türkçe dersi diğer dersleri de kapsayacak şekilde okullarda Türkçe öğretiminde temel dil becerilerinin beraberinde iletişim kurma, yorum yapma, değerlendirme, problem çözme, yargılama, eleştirme ve yaratma becerilerinin kazanılmasındaki yeri belirgindir. Bu doğrultuda ortaokul Türkçe dersleri, "İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı" doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Türkçe dersi öğrenciye; 2017 Türkçe Dersi Programı'nın "Temel felsefesi içerisinde merak duygusunu kazanmış, sorumluluk sahibi, problem çözebilen, eleştirel düşünme becerisine sahip, işbirliği ve iletişim yönü yüksek, yenilikçi düşünebilen, estetik bilinci olan, disiplinler arası etkileşime açık öğrenciler yetiştirecek olmasıdır." (MEB, 2017, s. 3).

Öğrencinin dilini etkin ve işlevsel bir şekilde kullanabilmesi aynı zamanda bilişsel olarak da üstün olduğunu gösterir. Bilişsel gelişimi sağlıklı olan bir öğrenci ise düşünme becerilerine sahip dolayısıyla düşünmeyi ve öğrenmeyi öğrenme becerilerine de sahiptir. Bu sonuç, edindiği bilgiyi her türlü duruma uyarlayabilen, çözüm odaklı hareket eden üst düzey düşünme becerilerine sahip öğrenciyi akademik anlamda başarıya götürecektir. Öğrenciden beklenen akademik başarının yüksek olması o öğrencinin üst düzey düşünme becerilerine sahip

olduğunu ortaya koyar ve bunum belirlenmesine yönelik yapılan çalışmalarda üst biliş yetenekleri hedef alınan öğrencilerin başarılarında olumlu ve belirgin artışların olduğu gözlemlenmektedir. (Özsoy, 2008, s. 715).

Bu bağlamda mevcut programlar doğrultusunda yetiştirilen öğrenci üst düzey düşünme becerileri vasıtasıyla daha yüksek akademik başarıya ulaşmaktadır. Merkezî sınavlarla öğrencilere yöneltilen sorularda bilişsel becerilerin belirtilen alt basamaklara ne kadar sahip olduğunu ölçme amacı söz konusudur. Hazırlanan programlar doğrultusunda yöneltilen sorular, ölçme değerlendirme aşamasında öğrencilerin bilişsel becerileri ölçebilecek nitelikte olmalıdır. Alanyazın taramasıyla akademik anlamda üst bilişsel becerilerin üst düzey düşünme becerilerini destekleyen aracı konumundadır.

Bilişsel Alan Taksonomisi

Geçmiş yüzyıllardan günümüze kadar geçen süre zarfında öğretim sürecinin belirli amaçlara ulaşılmasına yönelik etkinliklerle hedeflenen sonuçlara ulaşma çabası farklı uygulamalarla süregelmiştir. Bu süreç boyunca edinilen bilgilerin ve uygulanan öğretim programının etkisini ortaya koymak için süreç, ölçme ve değerlendirme aşaması ile son bulur. "Öğretim süreci boyunca öğrencide hedeflenen unsurlardaki kazanımların ve uygulamanın etkinliğinin belirlenmesi için ölçme ve değerlendirme faaliyetleri kaçınılmazdır." (Semerci, 2008, s. 2).

Erkuş (2006)'un belirttiği gibi, "Ölçme süreci, ölçmesi yapılacak olan nesne yahut bireyin hedeflenen özelliklerinin belirli işaretlerle gösterme ve eşleştirme süreci olarak tanımlanan ölçme süreci değerlendirmeden önce yapılmaktadır. Neticede değerlendirmeler ölçme üzerinden yapılır."(s.5) Buna göre değerlendirme ise, "Ölçme sonuçlarının belirlenmiş ölçütler çerçevesinde yargılanmasıdır." (Turgut & Baykul, 2015, s. 3). Belirtilen ölçme ve değerlendirme sürecinin işlevsel bir şekilde gerçekleşebilmesi için çeşitli ölçme araçları geliştirilmiştir. Geliştirilmiş olan bu ölçme ve değerlendirme araçlarından özellikle öğrencilerin bilişsel seviyelerini ölçmek için çeşitli sınıflandırma teknikleri bulunmaktadır. Bu sınıflandırmalar içinde uluslararası alanlarda bilişsel öğrenmelerin seviye tespitinde en sık kullanılan yaklaşım ise S. Benjamin Bloom tarafından geliştirilen ve Bloom taksonomisi olarak isimlendirilen bilişsel alan basamaklarıdır. Tablo 6'da bilişsel alan basamaklarına yönelik kullanılan eylemsilere yer verilmiştir.

Bloom'un 'Eğitsel Hedeflerin Taksonomisi' olarak açıkladığı orijinal Bloom taksonomisi bir süre boyunca öğrenci becerilerinin geliştirilmesinde kullanılmıştır. Bilişsel alana yönelik olan bu taksonomi 1956 yılında bir kitap halinde yayınlamış olup altı basamaktan

oluşmaktadır. Öğrencilerin zihinsel becerilerinin gelişimini içeren, en basitten en karmaşığa doğru bir çizgide ilerleyen Bloom taksonomisi öğrenme ve öğretme sürecinde sistemli bir düzenlemesiyle 1960'lı yıllardan itibaren eğitim sistemlerinde yerini almıştır. Bu taksonomi, öğrenme hedeflerini en alt (bilgi) düzeyden en üst (değerlendirme) düzeye doğru hiyerarşik bir sıralama göstermektedir. "Burada profesyonel eğitimcilerin önemli bir önermesi, üst düzey öğrenme düzeylerinin vurgulanması gerektiğidir." (Akar, 2018, s. 360).

Tablo 6. *Bilişsel Alan Hedeflerini Davranışa Dönüştürmede Kullanılan Eylemsiler (Demirel, 2014, s. 101)*

Hedef	Hedef Davranış	Davranış/Eylemsiler
Bilgi	Hatırlama/ Tanıma	tanımlama/ hatırlama/ tanıma/ söyleme/ yazma/ seçme/ isimlendirme/ eşleştirme/sıraya koyma/ listeleme/ gösterme/ işaret etme/ altını çizme
Kavrama	Bir Başka Forma Çevirebilme	çevirme/ yorumlama/ kestirme/ söyleme/ yazma/ ana hattını bulma/ özetleme/ örnek verme/ tablolaştırma/ grafikle, şemayla, simgeyle gösterme
	Açıklayabilme/ Yorumlayabilme	ilişkileri, nedenleri yazma/ söyleme/ değiştirerek yazma/ yeniden sıraya koyma
	Tahmin Etme/ Kestirme/ Yordama	tahmin etme/ sonucu kestirme/ sonucu bulma/ ayırt etme/ yeniden düzenleme/ değiştirme/ öteleme / ulama
Uygulama	Uygulayabilme	yapma/ çalıştırma/ ilişki kurma / kullanma / hazırlama/ hesaplama/ ilkeyi uygulama/ problem çözme
Analiz	Öğelere Ayırabilme İlişkileri Belirleyebilme	analiz etme/ karşılaştırma/ şematik olarak gösterme/ saptama/ ayırt etme/ parçalara ayırma/ ana hatlarını gösterme/ bölümlere ayırma
Sentez	Orijinal/Özgün Bir Bütün Meydana Getirebilme	birleştirme/ yaratma/ üretme/ tasarlama/ planlama/ özetleme/ sınıflama/ yapma/ derleme/ organize etme/ geliştirme/ yeniden düzenleme/ karar verme/ formüle etme
Değerlendirme	Bir Ölçüte Dayalı Yargıda Bulunabilme	yargılama/ değerlendirme/ açıklama/ karşılaştırma/ irdeleme/ ispat etme/ karar verme/ standardize etme

Zamanla değişen ve gelişen eğitim sistemleri Bloom'un orijinal taksonomisinin zaman içerisinde yeniden yapılandırılması zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır. Lorin W. Anderson ve David R. Krathwohl öncülüğünde 2001 yılında Bloom taksonomisi yenilenerek yenilenmiş Bloom taksonomisi (YBT) adını almıştır. Taksonomi, öğrenme basamaklarını kolaydan zora, basitten karmaşığa, somut olandan soyut olana şeklinde sıralamaktadır. Bu sınıflandırma, Linn ve Gronlund'ın belirttiği gibi en alt bilişsel beceri basamaklarından en üst seviyelere uzanan bir düzenlemedir. Linn ve Gronlund (1995) ise "Her bir basamak birbirinden farklı bilişsel süreci yansıttığı için, öğrencilere uygulanacak sınavlardaki her bir soru Bloom taksonomisinin her bir

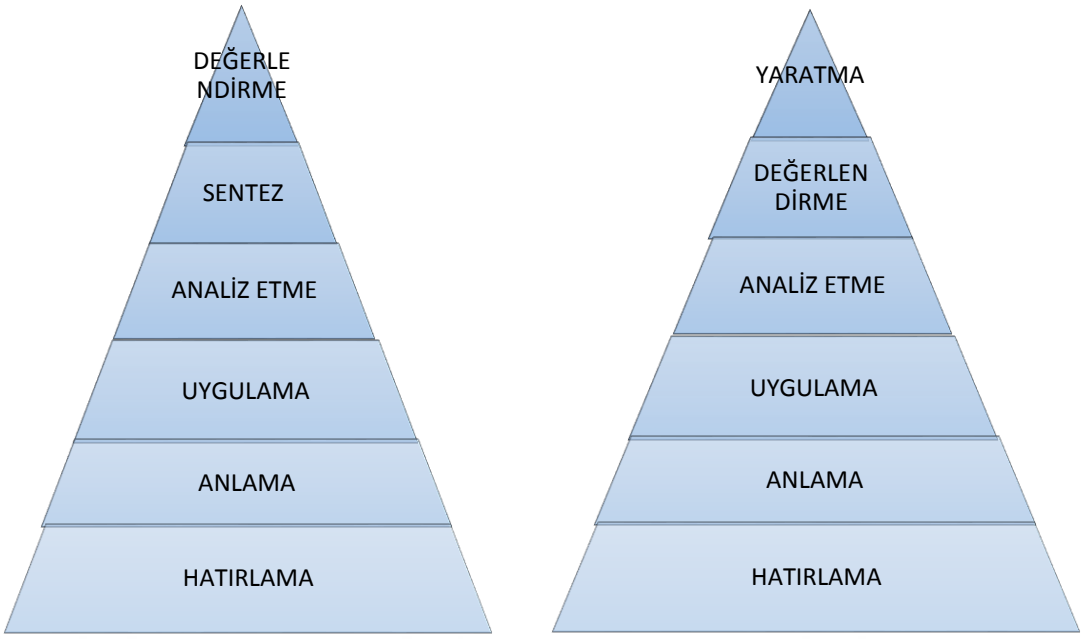
basamağını yansıtmasını ve bu başarı testlerinin farklı soru türlerini içermesi gerektiğini" (s.534) belirtmişlerdir.

İlköğretim Kurumlar yönetmeliği 32. Maddesinin (b) ve (k) Bentlerinde ders programlarında yer alan amaçların ve kazanımların eğitim öğretim sürecinin ölçme ve değerlendirilmesinde temel alındığı belirtilmiştir. Ölçmede kullanılacak olan araçların öğrencide eleştirel ve yaratıcı düşünme, araştırma, sorgulama, problem çözme gibi becerilere hitaben hazırlanması gerektiğine işaret edilmektedir.

Bu açıklamada görüldüğü üzere öğrencilere uygulanacak sınavlarda hangi hususlara dikkat edilmesi gerektiği açıkça belirtilmiştir. Buradan hareketle öğrencilere yöneltilecek sorularda amaçlara ve öğrencilerin bilişsel düzeylerindeki hazırbulunuşluk durumlarına dikkat edilmelidir. Bu durumda Ertürk (1972), gerçekleştirilecek olan eğitim öğretim faaliyetinden önce belirlenen ihtiyaçların ve öğrencinin sürece hazırbulunuşluluk düzeyinin önemli olduğunu belirtmiştir (s.31).

Özellikle eğitim öğretim hedeflerinin sınıflandırılmasına yönelik hazırlanan ilgili alan kişilerince daha çok bilişsel alan soru seviyelerinin ayırt edilmesinde kullanılmaktadır. (Dindar & Demir, 2006, s. 90). Buna göre yazılı sınavların uygulandığı Türkçe dersinde soruların öğrencileri üst düzey düşünme becerilerine yönlendirerek bu düzeyleri ölçecek nitelikte olması gerekmektedir. Bu aşamada karşımıza çıkan Bloom taksonomisi öğrencilerin hangi bilişsel düzeyde olduğunu ortaya çıkaracaktır. Öğrencilere yöneltilen soruların bilişsel seviye bakımından öğrencilerin düşünme etkinliklerinde önemli rol oynadığı görülmektedir. (Martin, Sexton, Wagner, & Gerlovich, 1998, s. 139). Durukan (2009) da "Bloom taksonomisinin, yüksek düzeyde düşünme süreçlerini geliştirmek için en çok kullanılan modellerden biri olduğunu" (s.181) vurgulamıştır.

Yenilenmiş Bloom taksonomisi bilgi ve bilişsel süreç boyutları olmak üzere iki boyut halinde ele alınmıştır. "Bilgi boyutu, öğrenciler ne biliyor, bilişsel süreç boyutu da öğrenciler nasıl düşünüyor, sorusuna yanıt aramaktadır." (Demirel, 2014, s. 107). Yenilenmiş taksonominin bilişsel süreç boyutunda Bloom'un orijinal taksonomisindeki gibi altı basamak vardır. Eskiden isim halinde yer alan basamaklar yeni sınıflandırmada fiil şeklindedir. Yeni taksonomide bazı basamakların yerleri değiştirilmiş, bazılarının da isimlerinde değişiklikler yapılmıştır. Önceki taksonomide yer alan bilgi basamağı yerine hatırlama, kavrama basamağı yerine anlama, sentez basamağı yerine yaratma, uygulama basamağı yerine analiz et ve değerlendir şekilde dönüştürülmüştür. Yaratma ile değerlendirme başmaklarının yerleri değiştirilerek yaratma basamağı en üst düzeyde yer almaktadır.



Şekil 2. Orijinal Bloom taksonomisi ile yenilenmiş Bloom taksonomisi bilişsel basamakları sıralaması.

Bilgi boyutu.

Tekin (1996), "öğrenme sürecinde öğrencinin edindiği bilgiyi aynı şekilde hatırlamasını veya tanımasını gerektiren sorularla davranışların ölçülmesini gerektiren bir boyut" (s. 186-187) şeklinde ifade etmiştir. Tekin'in de belirttiği gibi bilgi alanından kasıt edinileni, var olanı hatırlamadır. Öğrencinin anlamlı olarak edindiği bilgiyi gerekli durumda ortaya çıkarıp tekrar etmesi söz konusudur. Öğrenme sürecinde temel bilgilerin edinildiği ve bilişsel hedeflerin en alt basamağını oluşturmaktadır. En alt basamağa ait beceriyi edinemeyen öğrenciler daha üst basamakların gerektirdiği becerileri gerçekleştiremeyecektir. Akbulut'a (1999) göre "bu basamağa yönelik soruların cevaplarının yüzeysel olması ve bilgilerin daha hızlı unutulması önemli bir sıkıntıdır." (s.11)

Eğitim alanında gerçekleşen yenilikler sonrasında dört genel bilgi türünde karar kılınmıştır: Bunlar, olgusal, kavramsal, işlemsel ve üst bilişsel bilgidir. "Olgusal bilgi, öğrencilerin bir ders veya amaç için gerekli temel olguları bilmesi ve bunlara yönelik edinilmesi gereken temel öğeleri içerir. Kavramsal bilgi, sınıflamalar ve kategoriler bilgisi, ilke ve genellemeler bilgisi ile kuram, model ve yapılar bilgisi alt gruplarından oluşmaktadır. Öğrencinin edindiği disiplinin ne şekilde gerçekleştiği, hangi öğelerden meydana geldiği ve bu öğelerin birbiriyle olan ilişkilerine ait bilgileri kapsar. İşlemsel bilgi ise bir işlemin nasıl yapılması gerektiği bilgilerini ve her zaman karşılaşılan ama aynı zamanda strateji gerektiren sorunların çözümüne ait bilgileri içerir. Üst bilişsel bilgi, stratejik bilgi, öz bilgi ile uygun

bağlam ve koşulları içeren bilişsel görevler bilgisi alt gruplarından oluşan, bireyin kendi bilişi ile genel biliş farkındalığını kapsar. (Demirel, 2014, s. 108-112).

Bilişsel boyut.

Bilişsel alan; bilgi temelli, bilginin edinilmesinden uygulamaya kadar geçen öğretim etkinliklerini içerir. Demirel (2014)'e göre "Bilişsel alan, daha çok zihinsel öğrenmeye hizmet eden ve yine zihinsel beceri ve davranışların alanıdır." (s.96) Bu alanın alt basamakları bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirmedir. Bilişsel alan, öğrencilerin zihinsel becerilerinin basamaklara göre ayırt edilmesini sağlar böylece bilgi temelli sürecin işlevsel şekilde yürütülmesi gerçekleştirilir. Bilginin öğrencinin beceri ve yetenekleri doğrultusunda edinilerek kavranması, uygulanması gerekir. Üst düzey düşünme becerilerini kapsayan alan olan bilişsel alanda öğrenci üst basamak becerilerine ulaşabilmek için alt basamaklara ait becerileri kazanmış olmalıdır. Bu anlamda bilişsel boyut, öğrencinin öğrenme sürecinde bilgiyi edinip nasıl uygulaması ve dönüştürmesi gerektiği becerilerini kazandırmayı hedefleyen bir alandır. Büyükalan (2002)'ın da belirttiği gibi "öğrencilerin bilişsel düzeyini geliştirmesi ve istenilen sonuçlara ulaşılması için, sorulan soruların bilişsel düzeylere uyumlu, birbirini tamamlayan tutarlı ve mantıklı olması, farklı seviyelere yönelik soruların sorulması yararlı olacaktır." (s.16).

Hatırlama basamağı.

Orijinal taksonomide yer alan bilgi basamağı olup, revize edilince hatırlama adıyla, taksonominin en alt basamağını oluşturmaktadır. "Temelde öğrencinin edindiği bilginin gerekli olduğu durumlarda bilgiyi hatırlayabilme ve tanıyabilme becerisini ortaya koyar. Bilginin uzun süreli bellekten bilinç düzeyine çıkarılması sürecidir." (Turgut & Baykul, 2015, s. 90). Öğrenci, belleğindeki bilginin anlamını ve mantığını bilerek onu tanır ve söyler. Öğrencinin hatırlama düzeyindeki becerilerini ortaya çıkarmak için yazma/ söyleme, tanımlama, isimlendirme, ifade etme, eşleştirme, betimleme, sıraya koyma, altını çizme, gösterme gibi ifadeler kullanılır. Bunlara karşılık öğrencinin edindiği temel bilgileri, disiplinleri, terimleri ve yöntemleri bilmesi, tanıması, hatırlaması ve ezbere söylemesi süreçlerini kapsayan basamaktır. Turgut (1990)'un belirttiği üzere " 'bilgi' terimi, herhangi bir konuya has bilgilerin, bu bilgilere ulaşma yollarının ve öğrenilen bir gerçekliğin hatırlanması" (s.128) anlamında kullanılmıştır. "Bilgi basamağı için anahtar kelimeler: anlatma, hatırlama, tanıma, aktarma, belirtme, gösterme, listeleme, kopyalama, sınıflandırma, yerleştirme, saptama, ezberden söyleme, tekrarlama" (Güftâ & Zorbaz, 2008).

Kavrama Basamağı.

"Kavrama basamağı öğrencinin bilgi basamağında öğrendiklerini kullanarak bilgi üretmesini kapsar. Yani öğrenilen bilginin zihinde tutulması değil bilginin zihinde anlaşılması sürecidir. Kavrama düzeyindeki sorular öğrencinin öğrendiklerini yeni bir düzenleme ve kendi ifadeleriyle anlatmasını gerektiren sorulardır." (Gündoğdu, 2008, s. 31). Bilgi düzeyinde öğrenci tarafından edinilen bilgiler öğrenci tarafından özümsenir, öğrenci bilgiyi kendine mal eder ve bilginin anlamını kavrayarak yakalar. Kısacası bilginin öğrenci tarafından hâkimiyeti gerçekleşmiş olur bilgi transferi gerçekleşir. Bu basamakta öğrenci transferini sağladığı bilgiyi kendine göre ifade edebilmeli, açıklayabilmeli, örnekler verip sınıflandırabilmelidir.

Bunlara ek olarak ve bunların üstünde yeni bir anlatım biçimine çevirme, grafiğini çizme, yeni bir grafiği yazılı ya da sözlü olarak açıklama, bir olgunun nedenini, nasıl ve niye olduğunu kendi cümleleriyle gerekçe göstererek açıklama, yeni örnek verme, verilerin geçmişini ve geleceğini kestirme yer alır. Kavrama düzeyi kendi içinde çevirme, yorumlama ve öteleme olarak aşamalı şekilde üç alt basamağa ayrılır. (Sönmez, 2004, s. 61),

Turgut'a (1990) göre ise "Öğretim programlarında açık bir şekilde belirtilmese de kavramanın bu üç basamağındaki davranışlar eğitimin önde gelen amaçlarındandır." (s.135). "Kavrama basamağı için anahtar kelimeler: *tanımlama, tarif etme, açıklama, formülleştirme, karşılaştırma, çevirme, dönüştürme, kendi cümleleriyle ifade etme, yorumlama, genişletme, öngörme, sonucu tahmin etme, özetleme, tartışma, örnek verme* (Güftâ & Zorbaz, 2008). .

Uygulama basamağı.

Erkuş (2006), uygulamayı "var olan bilgi ve kavrama gücünü eyleme dökebilme, yeni bir sorunu çözmede kullanabilme" (s.63) olarak tanımlamaktadır. Buna göre uygulama basamağında öğrenci sorunu tanıyarak anlar ve o sorunun çözümü için kullanılacak yöntem ve disiplinleri uygular. "Uygulama basamağında öğrenciye yöneltilen sorunun, öğrencinin sorunu fark edebilmesini, onu yorumlayıp sonuca ulaşabilmesi için gerekli ilke, yordam ve yöntemleri bulmasını gerektirir." (Tekindal, 2003, s. 266). Öğrenci bu durumda sorun çözme işlemini kullanmaya başlayacak ki bu, bilgi ve kavrama basamağında kazanmış olduğu beceriler sayesinde gerçekleşecektir.

Uygulama aşaması kendi içinde yürütme ve uygulama alt basamaklarından oluşmaktadır. Demirel, (2014), "uygulamanın alıştırma yapma ya da problem çözme işlemini kullanmayı kapsadığını ve işlemsel bilgi ile yakından ilgili olduğunu; alıştırma yapmanın, öğrencinin uygun işlemi kullanmayı bildiğini gösteren bir görev olduğunu böylece alıştırma üzerinde her zaman uyguladığı bir yaklaşım geliştirdiğini" (s.117) vurgulamıştır. Bu

yaklaşımda öğrencinin başlangıçta bilmediği bir durum karşısında problem çözme işlemini bulma yoluyla süreç içindeki etkinliğinin önemini belirtmiştir. Bu aşamada öğrenci edindiği her türlü bilgi, beceri, ilke, disiplin ve kuralları uygulayarak sorunu kendine göre değiştirir, uygular. Uygulama basamağına ait sorularda öğrenciler; uygulama, yapma, çözümleme, üretme, hazırlama, gösterme, yazma, rapor etme gibi söylemlerle karşılaşacaklardır. "Uygulama basamağı için anahtar kelimeler: *soyutlamalarda bulunma, öngörme, seçme, keşfetme, geliştirme, gösterme, kullanma, yapma, kurma, biçimlendirme, uygulama, sınıflama, tasnif etme, değiştirme, planlama, deneme, işleme, hayal etme, idare etme, şekillendirme, gösterme/açımlama."* (Güftâ & Zorbaz, 2008).

Analiz basamağı.

Demirel (2014) analizi, "bir bütünün ya da materyalin her bir öğe parçası ile ya da diğer ögeler ile ve tüm yapı ile nasıl ilişkili olduğunu kapsadığını bu sürecin alt basamaklarının ise ayrıştırma, örgütleme ve atfetme olduğunu" (s. 118-119) belirtmiştir. Analiz basamağına ait sorular üst düzey düşünme becerileri gerektiren sorulardır. Sorun öğrencinin karşısına karmaşıklığı olan, kendi içinde öğeleri, ilkeleri olan bir bütün olarak çıkmaktadır. Bu bütünü doğru algılayıp nasıl, ne için oluştuğunu, öğeler arası ilişkileri ortaya çıkarıp, ilkeleri ortaya sunmayı hedefleyen sorulardır. Bu durumda öğrenci sorunu analiz ederek sonuca ulaştırır. Analiz basamağında bilişsel becerilere ait ürünlere yani bilgiye ne kadar ilerlenirse o kadar derinleşecektir. Analiz basamağındaki bu derinleşme, bütünü oluşturan unsurların belli ilkelere uygun şekilde ayrıştırılmasıyla meydana gelir. "Analiz basamağı için anahtar kelimeler: *karşılaştırma, seçme, ayırma, düzenleme, bağlantı kurma, ilişkilendirme, sınıflandırma, iyice inceleme, tahlil etme, taslağını çizme, ispatlama, bulma."* (Güftâ & Zorbaz, 2008) .

Değerlendirme basamağı.

Değerlendirme basamağında öğrenci mutlaka ölçme, gözlem ve ölçüt kullanır. Çünkü değerlendirme ölçütler gözetilerek yapılırsa nesnel bir yapıyla, gözlemler sonucunda oluşursa öznel bir yapıyla ortaya çıkacaktır. Buradan bakıldığında değerlendirme gerçeklere dayanabileceği gibi öğrencinin bireysel beğeni ve zevklerini ortaya koyacak şekilde kişisel yargılar da içerebilecektir. Turgut (1990), "eğitimde istendik değerlendirmenin kişisel olarak dayandırılan anlamlarla değil herkes tarafından kabul gören ve belli kıstaslarla yargıya ulaşma yeteneği olduğunu ve değerlendirme aşamasının son basamaklarda yer alması dolayısıyla önceki bilişsel süreçlerin sağlıklı geçmesiyle daha işlevsel olacağını" (s.147) belirtmiştir. Böylece öğrenci, hatırlama, kavrama, uygulama, analiz süreçlerini ne kadar başarılı şekilde gerçekleştirirse karmaşık bir süreç olan değerlendirme basamağında daha etkin olacaktır,

bundan dolayı değerlendirme ile ilgili ulaşılması gereken durumlar genellikle daha üst basamaklarda yer verilir.

Büyükalan (2004)'a göre, "Değerlendirmede öğrencinin sonuca ve çözüme ulaşması için problemlerin çözümünde kendine göre yüklediği anlam, koşul ve açılara göre sonuca ulaşması gerekmektedir." (s.82). Büyükalan'ın da belirttiği gibi değerlendirme basamağı ile öğrenciye önce bilgiyi özümsemesi, kendine mal etmesi ile kendi kişisel görüş ve değer yargılarına göre düşünüp kabul etme veya reddetme becerilerini kazandırmak hedeflenir. Değerlendirme soruları, öğrenci değerlendirme yaparken soru ve cevaba yönelik kıstaslar çerçevesinde hareket ederek olay, durum, kişi veya nesnelerle ilgili sonuçlara ulaşmasını sağlar. Buna göre öğrenci değerlendirme yaparken belli ölçütler üzerinden bilgisini sorgular, savunduğu veya karşı koyduğu hususları gösterir ve buna dayanarak kararını ortaya koyar. Öğrenciye yöneltilecek olan soruların bilgiyi yorumlayıp, sonuçları ilişkilendirebilme, gerektiğinde eleştirebilme becerisini kazandırması gerekir. Böylece öğrenci, önceki aşamaların gerektirdiği becerileri kullanarak bir değerlendirmesini veya yargısını ortaya koyabiliyorsa değerlendirme düzeyine erişmiş demektir.

Değerlendirme basamağında bir öğrenciden beklenen davranışlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Bir bilişsel ürünün iç tutarlılığı ve doğru bir şekilde ne kadar özenle hazırlandığının farkında olunması.
2. Bir bilişsel ürünün oluşturulması esnasında tartışmaların birbiriyle ne derece tutarlı olduğunun, kanıtlar, sayıltılar ve genellemeler arasındaki bağıntıların tutarlılığının ve bir araya getirmede ne derece tutarlı davranıldığının farkında olunması.
3. Bir bilişsel ürüne öğrencinin yüklediği anlam ve önemin farkındalığı.
4. Bir bilişsel ürünün benzerleri ile karşılaştırılarak ayrımının farkında olunması.
5. Verilen ölçütleri veya standartları kullanarak ya da kendi kendine oluşturduğu ölçütlerle bir değer yargısına varma ((Turgut, 1990, s. 147).

Yaratma basamağı

"Yaratma basamağının gerçekleşmesi, var olan öğelerin disiplinli ve sistemli bir şekilde bir araya gelmesini gerektirir. Yaratmayı kapsayan süreç genellikle öğrencinin ön öğrenme deneyimleri ile uyum içindedir." (Demirel, 2014, s. 119). Bilişsel boyut içerisinde son aşama yaratma basamağıdır. Tamamen üst düşünme becerisi ile çok yönlü düşünme ve sonucunda yaratıcılığın ortaya çıktığı basamaktır. Bu aşamada bulunan öğrenci parçalardan ve öğelerden bütün oluşturmak için bunları belli bir düzen içinde bir araya getirmelidir. Tekindal (2003),

sentez için, "var olan bilgilerin belirli kıstaslarla bir bütün haline getirilerek kendine has bir bütünlük taşıması ve bunun aynı zamanda yaratıcılık bağlamında olması" gerektiğini (s.453) belirtir. İşte bu aşamada öğrenciden, yaratma basamağında bir bütün meydana getirirken buluş, yaratıcılık, özgünlük gibi özelliklerin belli kuramsal çerçevelerle öğrenciden yaratıcılığını ortaya koyması beklenir. Ancak başarılı bir yaratma süreci için Tekin (1996), "sentez yapılması gereken bir hususta öğrencinin yaratıcılığının ortaya çıkması için durumun yeniliğine ve öğrenciye tanınan belirli özgürlüklerin bulunmasına bağlı olduğunu" (s.203) ifade etmiştir. Turgut (1990) ise "böyle bir durumda yapılacak sentezin amacının sabit kılınarak, öğelerin bu amaca göre seçilmesi ve düzenlenmesi gerekmektedir." (s.145), ifadesiyle bu basamakta yaratıcılığın belirli sınırlar ve disiplinler içinde gerçekleşmesi gerektiğini vurguladığı görülmektedir.

"Sentez basamağı için anahtar kelimeler: *ispatlama, düzenleme, genelleştirme, sonuçlandırma, birleştirme, bütünleme, icat etme, açıklama, yaratma, geliştirme, meydana getirme, hipotez kurma, çözüm önerme, sonuç çıkarma, hayal etme, formülleştirme, işleme, tasarlama."* (Güftâ & Zorbaz, 2008)

Araştırmanın bundan sonraki aşamalarında 2001 yılında Kratwohl ve arkadaşları tarafından yenilenen Bloom taksonomisinden, 'yeni taksonomi' olarak ifade edilecektir.

Öğrenme Amaçlarının Sınıflandırılması (Amaç-Kazanım-Ölçme Değerlendirme İlişkisi)

2018 yılında uygulanmaya başlanan yeni Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan amaçlardan biri olarak; "sekizinci sınıfı bitiren bir öğrencinin ilkokulda edindiği bilgi ve becerileri geliştirerek millî ve manevi değerlere sahip, haklarını kullanıp sorumluluklarını yerine getirebilen 'Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda temel olarak alınan olgunluk ve tutumları bünyelerinde taşıyan bireyler olmalarının sağlanması" (MEB, 2018, s. 4), maddesine yer verilmiştir. Bu amaç doğrultusunda; ortaokulu bitiren bir öğrencinin hedeflenen değişikliklere ulaşmış bireyler olmaları istenmektedir. Bu aşamada öğretim programı çerçevesinde gerçekleştirilen eğitim için belirlenmiş amaçların gerçekleştirip gerçekleştiremediğinin tespiti gerekmektedir. Planlı olarak geçekleştirilen eğitim faaliyetinin amaçlar doğrultusunda ne ölçüde gerçekleşebildiğinin belirlenebilmesinde ölçme ve değerlendirme etkin rol üstlenmiştir. Ölçme ve değerlendirme, öğretim etkinlikleri kapsamında belirlenmiş olan kazanımların öğrenciler tarafından ne şekilde edinildiğini belirler. Eğitimin her basamağında amaçlanan kazanımların ne ölçüde gerçekleştirildiğini, eksikliklerin neler olduğunu ortaya koyması bakımından eğitimin tamamlayıcı bir parçasıdır.

Alaz ve Yarar (2009)'a göre "öğrenmenin kalitesinin ve kalıcılığının arttırılması ölçme ve değerlendirmenin doğru yapılmasından geçmektedir."(s. 3). Buna göre öncelikle ölçme İşman (1998) tarafından "herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucunu sayılarla ya da başka sembollerle ifade etmek" (s.13) olarak açıklanırken Güler (2011) de değerlendirmeyi, "ölçme sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılarak sonuca varma süreci olarak" (s.12) belirtmiştir.

"Eğitim faaliyetleri bir bütünü oluşturduğu için ölçmeden elde edilen sonuçlar yalnız başına değil diğer süreçlerle bir arada ele alınır." (MEB, 2018, s. 7). Buna göre ölçme tek başına ve sadece eğitimin belli bir noktasında değil öğretim sürecini oluşturan diğer unsurlarla bir bütün olarak ve eğitimin her adımında yapılmalıdır. Öğrenciden beklenen beceri ve davranış kazanımlarının tespiti için Taymaz (1992)'ın da belirttiği gibi "Değerlendirme, eğitim süreci boyunca farklı yöntem ve tekniklerle yapılan bir boyuttur" (s.155). 2005 Öğretim Programı'ndan itibaren kabul gören yapılandırmacı yaklaşımla beraber değerlendirmenin sonuç değil süreç odaklı olduğu görülmektedir. Bu şekilde gerçekleştirilecek bir değerlendirme, eğitim sürecinin işlevselliğini ve etkinliğini ortaya koyarak eğitimin kalitesinin takip ve kontrolünü sağlar. Demirel (2014), öğrenciye sunulan eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesinde ve bunun değerlendirme aşamasında hedeflerin öğrenciler tarafından edinilip edinilmediğinin ve öğrencinin gözlemlenmesinin gerektiğini, (s.100) ifade etmiştir. "Hedeflerin belirlenmiş amaçlara uygun olması, daha işlevsel olması gerekmektedir. Hedeflerin öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığını ortaya koymak için ölçme ve değerlendirme ile sürecin kontrol altında tutulması gerekir. İşte bu aşamada, eğitimde ölçme ve değerlendirmenin taşıdığı önem kendisini göstermektedir." (İşman & Eskicumalı, 2000, s. 184).

"Türkçe Öğretim Programı kapsamında yer alan okuma, dinleme, konuşma ve yazma temel becerilerinin değerlendirilmesinde öğretim süresince amaç ve kazanımlar hareket noktasıdır. Amaç ve kazanımlara ulaşma sonuçları ölçülerek bir yargıya varılarak değerlendirme süreci gerçekleştirilir." (Gündoğdu, 2008, s. 23). Değerlendirmede ölçütler takımı olarak kabul ettiğimiz amaçların öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığını anlayabilmek için öğrenciyi gözlemlemek ve karar vermek gerektiğinden, amaçların salt özellikler olarak betimlenmesi konunun eksik olarak algılanmasına neden olacaktır. Buna göre sürecin sadece kazanımlar noktasından değil bir bütün olarak değerlendirilmesi doğru olur.

4- 8. sınıflar seviyesinde sürecin ve sonucun değerlendirmesi bir arada yapılırken bilişsel becerilere yönelik ölçmelerde yazılı sınavlar kullanılır. Bu sınavların düzenlenmesinde yer verilen maddelerin o sınıf seviyesine ait programda yer alan kazanımlara ait bilgi, beceri tür ve düzeylerinin birbiri ile tutarlı olmasına dikkat edilmelidir. Yazılı sınavların

yapılandırılmasında öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini yoklayıcı madde türlerine de yer verilmelidir. (MEB, 2018, s. 9) .

Türkçe öğretiminde bilişsel süreçte ölçme değerlendirme sonuçlarında amaçlar ve kazanımlar doğrultusunda öğrencilerin daha üst düzey düşünme becerilerini yoklayacak sorular tercih edilmelidir. Amaç ve kazanımlar doğrultusundaki işlevsel ve etkin sorular öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kapsayan aşamalarında düşünen, sorgulayan, üretken öğrenci gelişiminde yararlı olarak öğrencilerin başarı düzeylerini artırıcı olacaktır.

"Eğitimde başarı ve geçişler genellikle sınavlara dayalı olarak belirlenmektedir. Elemeye dayalı eğitim sistemlerinde okullar ve öğrenciler genel olarak üst düzey amaçları kazanıp kazanmadıkları ile değerlendirilmektedirler." (Gündoğdu, 2008, s. 27). Eğitim sistemimize göre ortaokulu tamamlayan öğrencilerin başarı düzeylerini ortaya koyarak bir üst öğretim kurumlarına yerleştirmek için günümüzde LGS yer almaktadır. Bu sınavda ölçme ve değerlendirme kapsamında bilişsel alanda yer alan zihinsel beceri ve faaliyetler yer almaktadır. Bloom ve arkadaşlarının eğitim programlarında yer alan amaçlara ne düzeyde ulaşıldığını ortaya koyan ölçme alanları bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üçe ayırdığını görmekteyiz.

Bilişsel alana yönelik sorular öğrencilerin zihinsel beceri ve faaliyetlerini değerlendirir. Bu zihinsel beceri ve faaliyetlerin amaç ve kazanımlar doğrultusunda öğrenilip öğrenilmediğini ölçmek için sorulan soruların da işlevsel olması gerekir. "Böylece öğrenci başarıları elde edilen ölçüm sonuçları ve belirlenmiş ölçütlerin karşılaştırılması ile değerlendirilmiştir. (Tan, Kayabaşı, & Erdoğan, 2002, s. 193).

Bilişsel alana yönelik yapılan ölçme ve değerlendirme etkinlikleri, hedeflenen amaç ve kazanımlar doğrultusunda sorular içermeli, değişik soru tiplerine yer verilmelidir. Öğrenmenin ölçülebilmesi için hatırlamaya dayalı, öğrencinin düşünüp sorgulamasını sağlayan sorulara dayalı bir ölçme ve değerlendirme beklenen işlevselliği sağlayarak. Geçerlik ve güvenirlik özelliklerini de bünyesinde taşıyacaktır. Yeni taksonominin farklı basamaklarını kapsayıcı, aynı zamanda soyuttan somuta, basitten karmaşığa dayalı bir ölçme gerçekleştirilirse amaç ve kazanımlar boyutunda daha etkin ve sağlıklı bir eğitim sisteminin yolu açılacaktır.

İlgili Araştırmalar

Yurt içinde yapılan bazı araştırmalar.

Ülkemizde yeni taksonomiye yönelik öğretmenlerin hazırladığı yazılı sınavların ve merkezî sınavların, programın veya ders kitaplarının incelenmesini içeren birçok araştırma yapıldığı görülmektedir. Ancak alan yazın taramasında yapılan araştırmaların büyük

çoğunluğunun fen bilimleri, fizik ve matematik dersleri üzerine yapıldığı görülmüştür. Türkçe dersine yönelik yapılan çalışmaların sınırlı olduğu söylenebilir.

Ortaokullarda Türkçe dersi yazılı sınav sorularının Bloom taksonomisi basamaklarına göre incelenmesine yönelik yapılan çalışmalar.

Türkçe dersi kapsamında öğretmenler tarafından hazırlanan ve uygulaması gerçekleştirilmiş olan yazılı sınav sorularının yeni taksonominin basamaklarına göre incelemesi üzerine yapılan çalışmalardan biri tanesi Bekaroğlu (2007)'nun yapmış olduğu çalışmadır. Bu çalışma, ilköğretim 6. sınıf Türkçe dersi yazılı sınavlarını kapsamaktadır. Buna göre bilgi düzeyindeki sorulara daha sık yer verildiği ve kavrama düzeyine ise gereken düzeyde yer verildiği ancak analiz ve sentez düzeylerine yeterince yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin metne yönelik sorular yerine daha çok bilgi ağırlıklı ve dil bilgisi sorularına yer verdiği sonucuna ulaşıldığı tespit edilmiştir. Güftâ ve Zorbaz (2008) tarafından yazılı sınav kâğıtlarındaki soruların içerik çözümlemesi yöntemiyle yapılan çalışma ise ilköğretim ikinci kademe öğrencileri için hazırlanan yazılı sınav sorularının ve sorular içindeki her bir okuduğunu anlama, dil bilgisi ve yazılı anlatım sorularının incelenmesine yöneliktir. Çalışma sonucunda soruların daha çok alt düzey bilişsel basamaklarda olduğu tespit edilip üst bilişsel düzeylerdeki sorular içinde de analiz düzeyine yönelik soruların daha çok olduğunun tespit edildiği görülmektedir.

Kavruk ve Çeçen (2013), tarafından 6, 7 ve 8. sınıflara uygulanan yazılı sınav sorularının Bloom taksonomisine göre hangi seviyedeki basamakları ölçtüğünü belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmada soruların çoğunlukla alt düzey düşünme becerilerini ölçen bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarında yer aldığı görülmekle birlikte, basamakların sınıf seviyelerine göre yükseliş göstermediği tespit edilmiştir. Her üç sınıf seviyesinde kavrama basamağında soruların en sık şekilde kullanılmış olduğu buna karşılık daha çok üst düzey düşünme bilgi ve becerilerini gerektiren analiz ve sentez basamaklarındaki soruların en fazla 8. sınıf sorularında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ünlü, Öztürk ve Tağa (2014)'nın Türkçe derslerinin ölçme değerlendirme sürecinde öğrenci başarısını belirlemek amacıyla yapmış oldukları tarama modelindeki çalışmaya göre, sınav türleri arasında daha çok çoktan seçmeli sınavlara daha sonra ise yazılı ve karma sınavlara yer verildiği tespit edilmiştir.

Çintaş Yıldız (2015)'a ait olan bir başka çalışmada ise 2014- 2015 öğretim yılı birinci dönemine ait 5,6 ve 7. sınıf Türkçe dersi yazılı sorularının doküman incelemesi sonucunda bilgi boyutunda kavramsal, bilişsel süreç boyutunda ise daha çok anlama basamağında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aday öğretmenler tarafından sorulan Türkçe ve edebiyat dersi sorularının Bloom taksonomisi basamaklarına göre incelenmesi amacıyla yapılan çalışmalar.

Aydemir ve Çiftçi (2008)'nin edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerilerine yönelik yapmış oldukları çalışma sonucuna bakıldığında adaylar tarafından hazırlanan soruların çoğunlukla bilişsel basamağın bilgi düzeyinde kaldığı belirtilmiştir. Bununla birlikte sentez basamağında soru sorma yetersizliğinin bulunduğu, adayların genellikle düşük seviyedeki becerilere yönelik sorular hazırlayıp üst bilişsel basamaklara yönelik soru sorma yeterliklerini tam kazanamadıklarının tespit edildiği görülmektedir.

Eyüp (2012), tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen adayları tarafından hazırlanan farklı türlerdeki metinlere yönelik soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi sonucunda da hazırlanan soruların daha çok hatırlama ve anlama düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aday öğretmenlerin, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine yönelik sorular hazırlayamadıkları, bilgi boyutunda da olgusal ve kavramsal bilgiye yönelik soruların çoğunlukta olduğu sonucuna ulaşıldığı tespit edilmiştir.

Türkçe dersi ve ders kitapları için hazırlanan soruların Bloom taksonomisine göre incelenmesi amacıyla yapılan çalışmalar.

Özcan ve Açık (2011), SBS soruları ile Türkçe ders kitaplarındaki soruların örtüşmesine yönelik yapmış oldukları çalışmada SBS sorularını ve Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklere yönelik soruları Bloom taksonomisine göre incelemişler. Hem Türkçe dersi kitaplarındaki etkinliklere yönelik soruların hem de SBS sorularının bilişsel basamaklara uygun olarak hazırlandığı; ders kitaplarındaki etkinliklere yönelik soruların SBS soruları ile uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eroğlu ve Sarar Kuzu (2014), yapmış oldukları Türkçe ders kitaplarında bulunan dil bilgisine yönelik kazanımların ve soruları yeni Bloom taksonomisine göre değerlendirme çalışması sonucunda dil bilgisi kazanımları incelendiğinde %54,7'sinin hatırlama ve anlama basamaklarına yönelik olduğu ardından uygulama basamağının geldiği tespit edilmiştir. Öğrenci çalışma kitaplarında yer alan dil bilgisi sorularının incelenmesi sonucunda çoğunluğunun hatırlama ve anlama basamaklarına yönelik olduğu ardından uygulama basamağının yer aldığının tespit edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Savaş (2014), Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi sonucunda dinleme becerilerine yönelik etkinliklerin bilişsel beceri basamaklarına dağılımının orantılı olduğu; etkinliklerin daha çok anlama ve analiz basamaklarına yönelik olduğu buna karşın değerlendirme ve yaratma basamaklarına yönelik etkinliklerin daha az olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonucunda ulaşılan bir diğer sonuç,

etkinliklerin daha çok alt düzey bilişsel beceri basamaklarına yönelik olduğu; üst düzey bilişsel beceri basamaklarındaki etkinliklerin sayılarının oldukça az olmasıdır.

Erdoğan (2017), ilkokul dördüncü sınıf seviyesindeki öğrencilerin ve bunların öğretmenlerinin Türkçe dersine ilişkin öyküleyici ve bilgilendirici birer metne yönelik hazırlamış oldukları soruların durum çalışması deseninden yararlanılarak incelenmesi sonucunda hazırlanan soruların alt bilişsel seviyelerde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki yeterlilik bazında bireysel anlamda soru sorma becerilerini geliştirmek amacıyla çaba içinde olmadıkları sonucuna ulaşıldığı görülmüştür.

Merkezî sınav sorularının Türkçe dersi öğretim programına göre değerlendirilmesi amacıyla yapılan çalışmalar.

Demir (2009)'in belirtilen amaca yönelik yapmış olduğu araştırma 2009 yılı SBS Türkçe sorularının 2005 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı ne oranda ölçtüğünü ve soruların programdaki hangi kazanımlarla ne düzeyde örtüştüğünü belirlemeyi hedeflemektedir. Anket yöntemi ile yapılan çalışma sonucunda 2009 SBS Türkçe sorularının belirtilen programdaki kazanımları ölçmede yeterli olmadığı sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

Eren (2010), bu konuda yapmış olduğu araştırmasında SBS Türkçe dersi sorularının 2005 Yılı Türkçe Dersi Programı'yla örtüşme düzeyini tespit etmiştir. Çalışma sonucunda SBS Türkçe sorularının mutlaka programın en az bir kazanımıyla ilişkili olduğu sunucuna ulaşılmıştır.

Dalak (2015), ise gerçekleştirdiği çalışmasında 2013- 2014 eğitim öğretim yılında uygulanan merkezî sınavdaki sorularla 8. sınıf öğretim programındaki kazanımları yeni taksonomi basamaklarına göre değerlendirmiştir. Çalışma sonucunda güz döneminde yapılan merkezî sınavdaki matematik, fen bilgisi ve din kültürü derslerine yönelik sorulara yönelik kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisindeki aynı basamakta bulunma düzeyi %50 ve üzerinde olarak tespit edilmiştir. Ancak aynı dönem yapılan merkezî sınavdaki Türkçe, İngilizce ile T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük derslerine yönelik kazanımların taksonomiye göre aynı basamakta bulunma oranı ise %50'nin altında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bahar döneminde gerçekleştirilen merkezî sınavda yer alan bütün derslerin sınav soruları ile ilgili kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre aynı basamakta bulunma oranının %50 ve üzerinde olduğu görülmüştür.

Yorgancı (2015)'nın yapmış olduğu araştırma TEOG Türkçe sorularının ne ölçüde ilköğretim Türkçe öğretim programı kazanımlarını ölçtüğü üzerinedir. Ankete dayalı olarak

yapılan bu çalışma sonucunda 2014 yılı TEOG ikinci dönem Türkçe sorularının programın kazanımlarını ölçmede yetersiz kaldığı sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

Fen bilgisi dersi merkezî sınav ve yazılı sınav sorularının Bloom taksonomisi basamaklarına göre incelenmesi amacıyla yapılan çalışmalar.

Mutlu, Uşak ve Aydoğdu (2003), yapmış oldukları çalışmada 2000- 2001 öğretim yılı LGS soru düzeyleri ile öğretmenlerin uygulamış oldukları yazılı sınav sorularını bilişsel düzeylerine göre değerlendirerek karşılaştırmışlardır. Buna göre öğretmenlerin hazırlamış oldukları yazılı sınav sorularının genellikle alt düzey düşünme becerilerine yönelik olduğu ve sadece %1 oranında analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında yer aldığı sonucuna varmışlardır. Buna karşılık çalışma sonucunda LGS fen bilgisi dersi sorularının %52 oranında analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında olduğu, %18'inin uygulamaya dönük, %3'ünün de kavramaya dönük sorular olduğu sonucu tespit edilmiştir.

Eş (2005)'in liselere giriş sınavları fen bilgisi soruları ile ilköğretim fen bilgisi sınav sorularının Bloom taksonomisinin bilişsel alanındaki basamaklarına göre incelenmesini içermektedir. Doküman analizi tekniği ile yapılan araştırmada LGS fen bilgisi sorularının daha sık şekilde üst düzey düşünme basamaklarında olduğu buna karşılık öğretmenlerinin sordukları yazılı sınav sorularının ise çoklukla bilişsel alanda bilgi ve kavrama basamaklarına yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gündüz (2009)'ün yapmış olduğu, 6,7 ve 8. sınıf fen bilgisi dersi yazılı sınav sorularının bilişsel alana yönelik değerlendirmesi sonucunda soruların çoğunun alt düzey düşünme becerilerine yönelik bilgi ve ardından uygulama düzeyinde soruların bulunduğu, en az ise sentez düzeyinde sorulara yer verildiği tespit edilmiştir. En sık çoktan seçmeli sorulara yer verildiğini, çoktan seçmeli soru tiplerinde de sıklıkla bilgi düzeyinde sorulara yer verildiğini belirtmiştir.

Ayvacı ve Türkdoğan (2010), yapmış oldukları çalışmada, öğretmenler tarafından hazırlanan yazılı sınav sorularını yeni taksonomiye göre incelemişler, yapılan çalışmada soruların %15'inin hatırlama ve bilme basamağında yer aldığı, çözümleme ve yaratma basamağında soruya yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Soruların bilgi boyutunun ise olgusal ve kavramsal bilgi basamaklarında bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Soruların yapılandırmacı eğitim sistemiyle uyuşmadığı belirtilerek düşünmeye sevk eden, eleştirici, geliştirici, ezberden uzak ve gerçek yaşama uygun üst düzey düşünme becerilerine yönelik soruların sorulması önerilerine yer verilmiştir.

Özer Keskin ve Aydın (2011) yapmış oldukları çalışmada 2008- 2009 öğretim yılı 6. sınıflara yönelik yapılan SBS'de fen ve teknoloji testinde sorulan 15 soru incelemişlerdir. İnceleme sonucunda soruların iki tanesinin bilişsel sürecin uygulama basamağında bulunduğu, diğer soruların ise alt düzey düşünme becerilerine yönelik hatırlama ve anlama basamaklarında olduğu tespit edilmiştir.

Tolan (2011)'ın doküman incelemesi yöntemiyle yapılan çalışmasında 600 kazanım ve 142 SBS sorusunun incelendiği görülmektedir. Çalışma sonucunda SBS sorularının daha çok alt düzey düşünme becerilerine yönelik olduğu; uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinde yeterince soruya yer verilmediği belirtilmiştir. Ayrıca soruların kazanımları ölçmede yetersiz olduğu sonucuna ulaşıldığı tespit edilmiştir.

Arı ve Gökler (2012) fen ve teknoloji dersi 8. sınıf kazanımları ile aynı dersin 2011 yılı SBS sorularını yeni Bloom taksonomisi basamaklarına göre incelemişlerdir. Araştırma sonucunda 8. sınıf fen ve teknoloji dersi kazanımlarında taksonominin bütün basamaklarına dağılım olduğu ancak üst bilişsel bilgi türünde herhangi bir kazanımın yer almadığı belirtilmiştir. Kazanımların bütün basamaklara dağılımına rağmen yarıdan fazla kazanımın alt düzey bilişsel basamaklarda bulunduğu görülmüştür.. Soruların yarıdan fazlasının bilişsel boyutta anlama basamağında; bilgi boyutunda ise kavramsal bilgi türünde yer aldığı belirtilmiştir. 2011 yılı SBS fen ve teknoloji dersi soruları analizinde üst bilişsel bilgi türünde sorunun bulunmadığı sonucuna varılmıştır. SBS soruları ile 8. sınıf fen ve teknoloji dersi kazanımların birbiriyle örtüştüğü halde kazanımların yarısından fazlasının anlama basamağında ve kavramsal bilgi boyutunda yer alması basamaklar arası kazanım ve soru dağılımının yetersiz olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Gökulu (2015), yapmış olduğu çalışmasında merkezî sınav fen ve teknoloji testi soruları ile farklı ortaokullarda çalışan fen ve teknoloji öğretmenlerinin sormuş oldukları yazılı sınav sorularını yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelemeyi amaçlamıştır. Doküman incelemesi yöntemiyle yapılan çalışmada 2013- 2014 eğitim öğretim yılına ait öğretmenler tarafından sorulmuş toplam 533 yazılı sınav sorusu ile 2013-2014 eğitim öğretim yılı TEOG sınavlarındaki 40 adet fen ve teknoloji sorusu yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilişsel seviyesine göre incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin hazırladıkları yazılı sorularında %71 oranında hatırlama ve bilme, %22,1 oranında uygulama ve %6,9 oranında analiz, sentez, değerlendirme düzeyinde soruların bulunduğu tespit edilmiştir. TEOG sınavlarında ise, yaklaşık %50 oranında sorunun hatırlama ve %22,5 oranında sorunun uygulama ve %30 oranında sorunun ise analiz, sentez, değerlendirme düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gerek yazılı sınav sorularında gerekse TEOG sınav sorularında alt düzey

düşünme becerileri gerektiren sorulara yer verildiği sonucuna ulaşılmış ancak merkezî sınavda sorulan soruların yazılı sınavlara göre daha çok üst düzey düşünme becerisi gerektiren sorular olduğu tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler dersi merkezî sınav ve yazılı sınav sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi basamaklarına, öğretim programına göre incelenmesi amacıyla yapılan çalışmalar.

Şenses (2008), çalışmasında 2005 Sosyal Bilgiler Programı'na göre 2007- 2008 öğretim yılında okutulan dört adet sosyal bilgiler ders kitabındaki soruların kapsam geçerliğini incelemiştir. Ders kitaplarındaki soruların programdaki kazanımlara uygun olduğu dolayısıyla kapsam geçerliklerinin yüksek olduğu ancak soruların daha çok alt düzey düşünme becerilerine yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Beskisiz (2009)'in yapmış olduğu yüksek lisans çalışması ders öğretmenlerinin ders öğretimi için kullandıkları soru türlerini, öğrenme stillerine göre bilişsel düzeye göre araştırmayı kapsamaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin en sık odaklayıcı sorulara, en az da destekleyici sorulara yöneldikleri belirtilmiş, incelenen soruların yarıdan çoğunun bilişsel düzeyin alt düşünme becerilerine yönelik hatırlama basamağına ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çevik E. (2009)'in yapmış olduğu çalışma ise ilköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin uygulamış oldukları yazılı sınav soruları ile SBS sorularının ilköğretim sosyal bilgiler dersi 6 ve 7. sınıf öğretim programlarının uygunluğunu kapsamaktadır. Buna göre öğretmenlerin hazırlamış oldukları yazılı sınav sorularının programlardaki kazanımların dağılımına uygunluk göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışkan (2011), araştırmasında altıncı ve yedinci sınıf sosyal bilgiler derslerine giren öğretmenlerin hazırladıkları yazılı sınav sorularını, ölçtüğü bilişsel düzeylerin tespiti için Bloom taksonomisine göre analiz etmiştir. Elde edilen sonuçta eski yıllara oranla daha yeni yıllara ait olan yazılı sınav sorularında bilgi düzeyindeki sorularda azalma görülürken kavrama, uygulama ile üst düzey düşünme becerilerine yönelik sorularda ise artış gözlemlenmiştir. Değerlendirilen soruların %78 gibi büyük oranda taksonominin en alt basamağı olan bilgi basamağında olduğu; %17 civarında kavrama basamağına yönelik sorular yer alırken uygulama ve yine üst düzey düşünme becerilerine yönelik basamak sorularına çok az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bilgi basamağına yönelik soruların çoğunlukta olmasını da derslerin bilgi öğretme amaçlı işlendiği şeklinde yorumlamıştır.

Yiğittir (2013)'in 6, 7 ve 8. sınıflara yönelik soruların sosyal bilgiler dersi öğretim programıyla kapsam geçerliğini kısmen sağladığı ancak bazı ünitelerden çok fazla soru sorulmasına rağmen bazı ünitelere ait hiç soruya yer verilmediği tespit edilmiştir.

Demir (2015)'in 2005 Yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın genel amaçlarını, kazanımlarını ve SBS'de sorulan sosyal bilgiler sorularının yenilenmiş taksonomi açısından dağılımının belirlenmesine yönelik yaptığı çalışma sonucunda, kazanımların en çok bilişsel düzeyin anlama basamağına yönelik olduğu buna paralel olarak kazanımların çoğunlukla alt düzey basamaklarla örtüştüğü sonuçlarına ulaşılmıştır.

Şanlı ve Pınar (2017)'ın yapmış oldukları çalışma sonucunda sosyal bilgiler dersine yönelik yazılı sınav sorularının %77 oranında çoktan seçmeli ve ardından doğru/yanlış, boşluk doldurma, eşleştirme, açık uçlu ve kavram haritası şeklinde soruların bulunduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin sordukları sorularda daha sık olarak bilgi boyutunun olgusal ve kavramsal bilgi basamaklarına; bilişsel süreç boyutunda da hatırlama ve anlama basamaklarına yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla bilgi boyutunun işlemsel ve üst bilişsel bilgi basamaklarında ve bilişsel boyutun değerlendirme ve yaratma basamaklarında çok az sayıda soruya yer verildiği belirtilmiştir. Daha çok alt düzey düşünme becerilerine yönelik hazırlanan bu soruların yapısalcı yaklaşım temeliyle oluşturulan sosyal bilgiler öğretim programının amaçları ile örtüşmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Matematik dersi merkezî sınav ve yazılı sınav sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi basamaklarına, öğretim programına göre incelenmesi amacıyla yapılan çalışmalar.

Çevik C. (2009)'in yaptığı çalışma sonucunda yüzde ve frekans değerleri %50 ve üzerinde olan uzman ve öğretmenlerin aynı görüşte oldukları durumlardan hareketle 2008 SBS matematik sorularında üst düzey zihinsel becerileri ölçen soru bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Köğce ve Baki (2009) ise yaptıkları çalışmada öğretmenlerin yazılı sınavlarda sordukları soruları yenilenmiş Bloom taksonomisine göre karşılaştırmasını doküman analizi yöntemini kullanarak değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucuna göre, genel lise, çok programlı lise ve ticaret meslek liselerinde sorulan matematik sınavlarında soruların, genellikle düşük bilişsel seviyede sorular olduğu görülmüş, bunun ise ÖSS'ye oranla daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anadolu ve fen liselerindeki matematik sınavlarında sorulan soruların ise ÖSS sorularıyla bilişsel seviye bakımından örtüştüğü sonucu paylaşılmıştır.

Kılıç (2012)'ın yapmış olduğu çalışma kapsamında üç ilköğretim ve üç sınıf öğretmeninin 1200 dakikalık matematik dersleri video çekimiyle incelenmiştir. İnceleme

sonucunda öğretmenlerin genellikle alışkın oldukları bazı soru türlerinde yoğunlaştıkları ve çoğunlukla kısa cevap gerektiren sorulara yöneldikleri bunun aksine öğrencilerin derin kavrayışlarını ortaya koyacak sorulara yönelmedikleri görülmüştür.

Güler, Özdemir ve Dikici (2012)'nin yapmış oldukları araştırma ilköğretim matematik öğretmenlerinin hazırladıkları yazılı sınav soruları ile 2010 yılı 6, 7 ve 8. sınıf SBS matematik sorularını doküman inceleme tekniği ile karşılaştırmalı olarak analizini kapsamaktadır. Araştırma sonucuna göre ilköğretim matematik öğretmenlerinin hazırladıkları sınav soruları ile 6, 7 ve 8. sınıf SBS matematik sorularının genellikle alt düzey bilişsel seviyelerde bulunduğu belirtilmiştir. Üst düzey düşünme becerisi gerektiren değerlendirme basamağı ile ilgili herhangi bir soruya ne SBS'de ne de öğretmenlerin hazırladıkları yazılı sınav sorularında yer verildiği ancak üst bilişsel seviyede ise analiz ve sentez basamaklarının bulunduğu tespit edilmiştir.

Dursun (2014)'un yapmış olduğu çalışma sonucunda hem öğretmenlerin yazılı sınav sorularında hem de SBS sorularında uygulama basamağına daha çok yer verildiği tespit edilmiştir. İlgili SBS'de değerlendirme ve sentez basamağında sorunun bulunmadığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin sorularının öğretim programına göre değerlendirilmesi sonucunda ise soruların programın kazanımlarına uygun hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Altun (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışma, 2014- 2015 eğitim öğretim yılı I. dönem merkezî sınav matematik dersi sorularının ortaokul matematik dersi öğretim programında yer alan kazanımları hangi düzeyde ölçtüğü ve yapılandırmacı eğitim yaklaşımına uygunluğu konusunda öğretmen görüşlerini belirlemeyi kapsamaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin TEOG matematik sorularının matematik dersi öğretim programı kazanımlarını ölçme yeterliliğine dair düşüncelerinin olumlu olduğu ancak yapılandırmacı kurama uygunluğu konusunda ise öğretmenlerin olumlu düşünceleri olmadığı ortaya konmuştur. Soruların taksonomik düzeylerinin incelenmesi sonucunda ise çoğunlukla bilgi boyutunun kavramsal ve işlemsel bilgi basamaklarının yer aldığı, bilişsel süreç boyutunda ise bir soru dışında diğer soruların alt düzeyde oldukları görülmüş, soruların üst düzey düşünme becerileri gerektiren üst bilişsel bilgi seviyesinde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Delil ve Yolcu Tetik (2015)'nin doküman inceleme tekniği ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında inceledikleri soruların büyük çoğunluğunun (%58) uygulama basamağında bulunduğu belirlenmiştir. Sorulardaki bilişsel dağılımın dengesiz olduğu sonucu, belli bir çerçeveye göre oluşturulmadığı ancak son yıllarda üst düzey düşünme gerektiren sorularda artış olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. 2005 Yılı Eğitim Reformu'yla getirilen yeniliklerin ölçme

değerlendirmeye dönük sınav sorularını etkilemediği tespit edilmiştir. Ayrıca merkezî sınavlar ile TIMSS sorularının bilişsel alan dağılımlarının uyum göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Karaman (2016)'ın çalışması, ilköğretim matematik öğretmenlerinin hazırlayıp uygulamış oldukları yazılı sınav soruları ile 2013-2014 ve 2014- 2015 eğitim öğretim yılları, güz döneminde uygulanan 40 TEOG sınavı sorusunun yenilenmiş taksonomisine göre dağılımının incelenmesini kapsamaktadır. Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin hazırlamış oldukları sorularda kavramsal bilgi türünü ölçen soruların sayı ve oranının daha fazla olduğu (%58); TEOG sınavında ise işlemsel bilgi gerektiren soruların sayı ve oranlarının daha fazla olduğu (%55) sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca merkezî sınavda hatırlama basamağını ölçen hiçbir soru bulunmazken hem öğretmenlerin yazılı sınav sorularında hem de merkezî sınav sorularında yaratma basamağında soru bulunmadığı tespit edilmiştir.

İlköğretim İngilizce dersi merkezî sınav ve yazılı sınav sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi basamaklarına ve öğretim programına göre incelenmesi amacıyla yapılan çalışmalar.

Gökler (2012)'in yaptığı tez çalışmasında 2009 yılı SBS İngilizce soruları ile 2010-2011 eğitim öğretim yılının birinci dönemi sonunda İngilizce öğretmenlerin tarafından sorulan yazılı sınav soruları, doküman analizi yöntemiyle yenilenmiş taksonomiye göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda hedeflerin, kazanımların, SBS sorularının ve yazılı sınav sorularının alt düzey bilişsel basamaklarda yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bilgi boyutunda üst bilişsel bilginin sadece hedeflerde bulunduğu buna karşın kazanımlarda SBS sorularında ve yazılı sınav sorularında üst bilişsel bilgi türünde soruların bulunmadığı görülmüştür.

Ortaöğretim Tarih dersi merkezî sınav sorularının ve yazılı sınav sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi basamaklarına, öğretim programına göre incelenmesi amacıyla yapılan çalışmalar.

Çolak (2008)'ın bir çalışmasında, ortaöğretim kurumlarında görev yapan tarih öğretmenlerinin hazırlayıp uyguladıkları sınav sorularının Bloom taksonomisinin bilişsel alanına göre hangi seviyelerde bulunduğunu tespit etmek amaçlanmıştır. Doküman incelemesi yöntemiyle yapılan çalışma sonucuna göre araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin bilişsel alan basamaklarına yönelik ayrımı yapmakta zorlandıkları, ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıkları dolayısıyla uyguladıkları sınavlarda çoğunlukla alt düzey düşünme becerilerini ölçme amaçlı kavrama ve bilgi basamaklarına ait soruların yer aldığı tespit edilmiştir.

Topçu (2017) gerçekleştirdiği çalışmasında ise 2013-2014, 2014-2015, 2015-2016 ve 2016-2017 eğitim öğretim yıllarında yapılan TEOG sınavlarındaki toplam 160 adet T.C. inkılap

tarihi ve Atatürkçülük sorusunu doküman incelemesi/analizi yöntemi kullanarak incelemiştir. Çalışma sonucunda 160 tarih sorusundan yazılı sınavlarda ve tüm sınavlarda sorulan toplam 143'ünün (%89) anlama, 13'ünün (%8,1) hatırlama ve sadece 4'ünün de (%2,5) çözümleme seviyesinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre soruların tamamına yakın kısmının alt düzey düşünme becerilerine yönelik hazırlandığı görülmüştür. Üst düzey düşünme becerilerinden analiz basamağında sadece 4 soru bulunurken test sorularında yaratma basamağında soru bulunması imkânının olmamasının yanı sıra değerlendirme ve uygulama basamağında neredeyse hiçbir soruya yer verilmediği tespit edilmiştir.

Ortaöğretim Fizik dersi merkezî sınav ve yazılı sınav sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi basamaklarına, öğretim programına göre incelenmesi amacıyla yapılan çalışmalar.

Çepni ve Azar (1998)'ın yapmış oldukları lise fizik dersi yazılı sınav sorularının düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmada fizik öğretmenlerinin hazırlayıp sordukları 384 soru Bloom taksonomisinin bilişsel seviyesine göre incelenmiş, öğretmenlerin en sık şekilde anlama ve uygulama basamaklarındaki soruları kullanarak ölçme ve değerlendirme yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çepni ve Azar tarafından öğretmenlere Bloom taksonomisine göre soru sorma teknikleri üzerine uygulamalı eğitim verilmesinin yerinde olacağı belirtilmiştir.

Karaman (2005)'ın yapmış olduğu çalışmada 20 fizik öğretmeninin uyguladığı toplamda 450 adet yazılı sınav sorusunun Bloom taksonomisinin hangi basamağına ait olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda meslek lisesi ve genel liselerde çoğunlukla alt düzey düşünme becerilerine yönelik bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarında soruların bulunduğu; Anadolu ve fen liselerinde sorulan soruların ise çoğunlukla bilgi ve kavrama basamaklarında yer aldığı sonucuna ulaşıldığı görülmüştür.

Kocakaya ve Gönen (2010) ise fizik öğretmenlerinin hazırlayıp uyguladıkları 876 sorunun seviye analizini ve yenilenmiş taksonomi basamaklarına göre düzeylerini incelemişlerdir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin sordukları yazılı sınav sorularının %72,5'inin alt düzeyde , %27,5'inin ise üst düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 2000- 2005 yılları arasında gerçekleştirilen Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) fizik sorularının analizi sonucunda ise soruların %50,9'unun analiz, sentez, değerlendirme basamaklarında bulunduğu görülmüştür. % 49,1'inin ise bilgi, kavrama, uygulama basamaklarının yer aldığı alt düzey düşünme becerilerine yönelik olduğu dolayısıyla ÖSS fizik sorularının liselerdeki fizik dersi yazılı sınav sorularına göre daha üst düzeyde yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çiftçi (2017)'nin yapmış olduğu araştırmada, farklı türlerde rastgele belirlenen üç tür lisede görev yapan fizik öğretmenlerinin hazırlayıp sordukları toplam 675 adet yazılı sınav

sorusu yenilenmiş taksonomiye göre incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin yazılı sınav sorularının okul türüne göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Meslek liselerinde sorulan soruların çoğunun bilme, anlama ve uygulama basamaklarında olduğu, analiz basamağına çok az rastlanıldığı belirtilmiştir. Ancak değerlendirme ve yaratma basamaklarına ait hiç soru sorulmadığı; Anadolu ve fen liselerinde ise bilme, anlama, uygulama basamaklarındaki sorulara çok sık yer verildiği, analiz ve değerlendirme basamaklarına ait sorulara da rastlandığı görülmüştür. Ancak hem meslek liselerinde hem de Anadolu ve fen liselerinde yaratma basamağına ait hiçbir soru bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaöğretim Coğrafya dersi merkezî sınav ve yazılı sınav sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi basamaklarına, öğretim programına göre incelenmesi amacıyla yapılan çalışmalar.

Genç (2006), yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin sormuş olduğu 1035 coğrafya sorusunu Bloom taksonomisinin bilişsel alan basamaklarına göre analizini yaparak öğrencilerin soru sorma becerilerini ortaya koymak amacını taşımıştır. Yapılan araştırma sonucunda sorulan soruların %92,6'sının alt bilişsel seviyede olduğu bunların %55,8'inin bilgi, %36,8'inin ise kavrama basamağında sorular sordukları tespit edilmiştir.

Aydoğan (2008), yapmış olduğu çalışmada 2003- 2007 yılları arasında gerçekleştirilen LGS, OKS'de yer alan sosyal bilgiler dersine yönelik soruları Bloom taksonomisinin bilişsel alanına göre değerlendirmiş ve ilgili soruların sosyal bilgiler öğretim programına uygunluğunu incelemiştir. Yapılan çalışma sonucunda OKS coğrafya sorularında bilgi ve değerlendirme basamaklarında sorunun bulunmadığı, en fazla kavrama basamağında sorunun bulunduğu görülmüştür. Yine ilgili soruların öğretim programı ile uygunluk içinde olduğu fakat ünite dağılımlarında ve sınıf düzeylerinde eşitsizliklerin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Geçit ve Yarar (2010), yapmış oldukları çalışmada 9. sınıf coğrafya ders kitabının ünite sonlarında yer alan değerlendirme soruları ve coğrafya öğretmenlerinin uygulamış oldukları 9. sınıf coğrafya dersi yazılı sınav soruları ile 2008-2009 ÖSS'de sorulmuş olan 9. sınıf coğrafya dersi konularına yönelik soruların taksonominin basamaklara göre sınıflandırılması analizini gerçekleştirmişlerdir. Yapılan araştırma sonucuna göre öğretmenlerin yazılı sınav sorularının ve ünite değerlendirme sorularının büyük çoğunlukla bilgi basamağında bulunduğu buna karşılık ÖSS sorularının daha çok kavrama basamağında yer aldığı belirlenmiştir. Yine öğretmen sorularında ve ders kitabındaki sorularda üst düzey düşünme becerilerini geliştirici soruların yer aldığı basamaklara yer verilmediği belirtilirken ÖSS sorularında az da olsa analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında soruların bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Koç, Sönmez ve Çiftçi (2013) araştırmalarında 2008, 2009, 2010 ve 2011 yıllarında uygulanmış olan ÖSS, YGS ve LYS sorularını taksonominin bilişsel alanına göre incelemişlerdir. Doküman inceleme tekniğinin kullanıldığı çalışma sonucunda soruların büyük çoğunlukla anlama basamağında olduğu dolayısıyla alt düzey bilişsel basamaklarda sorulduğu sonucuna ulaşılmıştır. 2011 yılında sınırlı sayıda da olsa üst bilişsel basamaklara ait soruların bulunduğu tespit edilmiştir.

Bu bölümde araştırma konusuna uygun olarak alan yazın taramasına göre sınavlarda veya derslerde yahut merkezî sınavlarda sorulan soruların Bloom taksonomisine göre incelemesinin yer aldığı çalışmalara örnekler verilmiştir. Gerek öğretmenlerin yazılı sınavlarda sordukları soruların gerekse merkezî sınavlarda sorulan soruların bilişsel düzeyini ortaya koymaya yönelik birçok çalışma yapılmıştır.

Yapılan çalışmaların özellikle fen ve teknoloji derslerinde ardından sosyal bilgiler derslerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Gerçekleştirilen çalışmalar sonucunda merkezî sınavlarda, yazılı sınav sorularında veya derslerde sorulan soruların neredeyse tamamında öğrencilerin alt düzey düşünme becerileri gerektiren sorularla değerlendirildiği, üst düzey düşünme becerisi gerektiren sorulara oldukça az yer verildiği görülmüştür. Alt düzey sorularda bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarında soruların yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Fen ve teknoloji, sosyal bilgiler, matematik gibi derslere yönelik çalışmaların daha yoğun olduğu görülmekle birlikte aynı konu çerçevesinde diğer dersler için de yapılacak farklı çalışmalar sonucunda elde edilecek sonuçların da adı geçen derslerle paralel olacağı öngörülmektedir.

Yurtdışında yapılan bazı araştırmalar.

Gallagher ve Aschner (1963), sınıf içinde sergilenen düşünme tekniklerini saptamak ve tanımlamak için yaptıkları çalışma sonucunda, sınıfta işlenen derslerin daha çok öğretmen tarafından sorulan hatırlama düzeyindeki sorularla bunlara verilen yine aynı düzey cevaplar üzerine kurulu olduğu tespit edilmiştir. Yine çalışma sonucunda öğretmenlerin öğrencilere yönelttikleri üst bilişsel seviye soruları %5 oranında arttığında öğrencilerin bu orana karşılık %40 oranında bir artışla cevap verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Gall (1970)'in 1912 ile 1970 yılları arasında öğretmenlerin sordukları sorular üzerine yaptığı çalışma sonucunda ise 50 yıldan fazla geçen süre içerisinde öğretmen sorularında çok bir değişiklik olmadığı görülmüştür. Buna göre öğretmen sorularının %60'ının bilgi seviyesinde, %20'sinin düşünmeyi gerektiren, geriye kalan %20'sinin ise diğer amaçlara yönelik sorular olduğu tespitine ulaşılmıştır.

Fast (1974), lise kimya dersi başarısını ölçmek için kullanılan ve ACS-NSTA isimli testlerdeki soruları Bloom taksonomisinin bilişsel alan basamaklarına göre sınıflandırmıştır. 955 soru üzerinde yapılan sınıflandırmaya göre soruların çoğunlukla alt düzey bilişsel seviyeleri ölçecek sorular olduğu görülmüştür. İncelenen soruların %40'ının bilgi, %25'inin kavrama ve uygulama, %10'unun ise analiz basamaklarında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Risner (1987), Alabama, Kaliforniya, Tennessee ve Teksas eyaletlerinde kullanılan beş tane beşinci sınıf fen bilgisi dersi kitabından seçilen konularla ilgili rastgele seçilen 100' erden 500 soru üzerinde çalışmıştır. Hangi konularda daha çok üst düzey soruların bulunduğunu tespit etmek ve soruların bilgi düzeyi ile daha üst düzeyler arasında nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan çalışma sonucunda; incelenen soruların 304'ünün (%61) bilgi düzeyinde, 169' unun (%34) kavrama düzeyinde bulunmasına karşılık; 26 tanesinin (%5) uygulama düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Sorular arasında analiz ve sentez basamaklarında soru bulunmazken değerlendirme basamağına ait sadece 1 tane soru tespit edilmiştir. Düzeyler arası soru dağılımları incelendiğinde ise kavrama düzeyindeki soruların diğer düzeylerdeki sorulara göre oldukça fazla olduğu tespit edilmiştir.

Alexander, Jetton ve Kulikowich (1994) tarafından öğretmen sorularının zıt öğretim ve yapısal önemindeki etkisi üzerine yapılan araştırmada öğretmenlerden herhangi bir okuma metnine yönelik sorular hazırlamaları istenmiştir. Öğrenme ve öğretme sürecinde soruların önemine dikkat çeken araştırmacılar, buna rağmen hazırlanan soruların büyük kısmının alt düzey bilişsel becerileri gerektiren bilişsel seviyede yer aldığı sonucuna ulaşıldığını belirtmişlerdir.

Rawadieh (1998)'in yapmış olduğu çalışmasında toplam 822 soru Bloom taksonomisi basamaklarına göre analiz edilmiş, soruların %35'inin bilgi, %48'inin kavrama, %1'inin uygulama basamaklarında; %9'unun analiz, %4'ünün sentez, %3'ünün değerlendirme basamaklarında yer aldığı tespit edilmiştir. Yapılan çalışmada incelenen soruların toplamda %84'ünün alt düzey düşünme becerilerini; %16'sının da analiz, sentez ve değerlendirme becerilerini gerektiren sorular olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Rawaideh, üst düzey soruların öğrencileri araştırmaya yöneltmesi açısından soruların üst düzeylere hitap etmesi gerektiğini belirtmiştir.

Savage (1998) eleştirel düşünme becerilerinin sorgulama yoluyla kazandırılması konusunda yapmış olduğu çalışmada alt düzey düşünmeyi kapsayan bilgi basamağına yönelik sorularla edinilen bilgilerin %90 oranında unutulduğu ancak tam aksine üst düzey düşünme becerilerini kapsayan analiz, sentez, değerlendirme basamaklarındaki sorularla edinilen bilgi ve becerilerin %85 oranında hatırlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Takona (1999), Kenya Moi Üniversitesinin yedi fakültesinde öğretim üyelerinin 1989-1990 ve 1994-1995 eğitim öğretim yıllarında hazırlayıp uyguladıkları sınav sorularını Bloom taksonomisinin basamaklarına göre sınıflandırmıştır. Yapılan araştırmada uygulanan soruların bilişsel alanın alt düzey becerileri içerdiği sonucuna ulaşılmış; bunun ise öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişiminde olumsuz etki oluşturduğu belirtilmiştir.

Aviles (2000), eleştirel düşünmenin Bloom taksonomisi ile öğretilmesi ve test edilmesi konulu çalışmasında Bloom taksonomisinin basamaklarına göre eleştirel düşünme ve öğrenme üzerine örnekler vermiş, bu öğrenme şeklinde Bloom taksonomisinin önemini ve yerini vurgulamıştır.

Risner, Nicholson ve Webb (2000), yapmış oldukları çalışmalarında en çok Harcourt Brace ve Macmillan yayınlarına ait sosyal bilgiler ders kitaplarından seçilen 100 soruyu Bloom taksonomisine göre sınıflandırmışlardır. Araştırmada Harcourt Brace yayınlarının Macmillan yayınlarından daha fazla üst düzey basamaklara yönelik soru içerdiği görülmüştür. Araştırma sonucuna göre %38 bilgi, %16 kavrama, %15,5 uygulama, %9,5 analiz, %4,5 sentez ve %16,5 değerlendirme basamaklarında sorunun bulunduğu dolayısıyla % 69,5'inin alt düzey düşünme becerilerini, % 30,5'inin ise üst düzey düşünme becerilerini içerdiği belirlenmiştir.

Whittington (2000), öğretimde bilişsel seviyenin ölçülmesi üzerine yaptığı bir çalışmada örneklem olarak alınan Ohio State Üniversitesi Ziraat Fakültesi'nin 10 öğretim üyesinin derslerinde daha çok taksonominin hangi bilişsel basamağını tercih ettikleri belirlemek istemiştir. Bunun için öncelikle altı basamaktan oluşan taksonomi, Whittington tarafından hatırlama, işlem, yaratma ve değerlendirme olmak üzere dört basamak olarak alınmış, buna göre gerçekleştirilen değerlendirme sonucunda öğretim üyelerinin öğretim için belirledikleri hedeflerin işlem basamağında yoğunlaştığı görülmüştür. Yine öğretim üyelerinin sınavlarda sordukları soruların ise hatırlama ve işlem basamaklarında yer aldığı; yaratma ve değerlendirme basamaklarında yer alan hedef ve sorunun ise çok az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Miller (2004), çalışmasında öğrencilerin üst düzey bilişsel süreçlerinin geliştirilmesinde ve kalitenin arttırılmasında yenilenmiş Bloom taksonomisinin yerini araştırmıştır. Araştırma için Rönesans Dönemi ve Macbeth ünitesinde yer alan hedefler yenilenmiş Bloom taksonomisine göre yeniden belirlenmiş ve buna yönelik yedi hafta boyunca yapılan etkinliklerde öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini arttırıcı çalışmalara yer verilmiştir. Çalışmanın sonunda etkinliklerde öğrencilerin farklı düzeylerdeki sorulardaki analiz süreçleri ve üst düzey düşünme becerilerini hangi sıklıkta kullandıkları üzerine bulguların ortaya çıktığı belirtilmiştir. Bulgular sonucunda yenilenmiş Bloom taksonomisinin öğrencilerin yaratıcı ve farklı düşünme becerilerini kazanmalarında önemli bir yöntem olduğu vurgulanmıştır.

Davila ve Talanquer (2010), yaptıkları çalışmada ABD'deki genel kimya ders kitaplarında yer alan bölüm sorularını ve problemlerini Bloom taksonomisine göre sınıflandırmışlardır. Yapılan araştırmada 3 tane genel kimya dersi kitabındaki sorular incelenmiş ve soruların yaklaşık %35 ile %45 oranında uygulama basamağında, %30 ile %40 oranında analiz basamağında, %10 ile %15 oranında ise bilgi ve kavrama basamağında sorular olduğu görülmüştür. Sentez ve değerlendirme basamağındaki soruların ise %5'ten daha az bir oranda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sultana (2010), yapmış olduğu çalışmasında, eğitimcilerin Bloom taksonomisinden daha etkin şekilde yararlanabilmeleri için yeni bir yöntem araştırması yapmıştır. Çalışmada iki gruba ayrılmış olan 123 öğretmen adayına öncelikle yenilenmiş Bloom taksonomisi hakkında bilgilendirme yapılmadan Bloom taksonomisi bilgilerini değerlendiren bir anket uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ardından taksonomi hakkında bilgilendirme yapılmış ve birinci gruptan taksonominin içeriği, ikinci gruptan ise taksonomi içeriğinin yanı sıra kendilerinden test maddelerini sınıflandırmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda iki grup arasında büyük oranda bir farklılık olmadığı ve test maddelerini sınıflandırma konusunda da alt düzey soruların daha doğru olarak sınıflandırıldığı tespit edilmiştir.

Khan ve Inamullah (2011), yapmış olduğu çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan, random şekilde belirlenen ve farklı derslere giren 20 öğretmenin hazırlayıp sordukları düşük ve yüksek seviyelerdeki soruları Bloom taksonomisine göre incelemişlerdir. Toplamda incelenen 267 sorunun %67'sinin bilgi basamağında, %23'ünün kavrama basamağında, %7'sinin uygulama basamağında, %2'sinin analiz basamağında ve %1'inin ise sentez basamağında olduğu belirlenerek değerlendirme basamağında hiç soru bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Lee, Kim ve Yoon (2015), Kore ve Singapur ülkelerine ait fen bilgisi dersi programlarının karşılaştırılmasının amaçlandığı çalışmada 3, 4, 5 ve 6.sınıflara yönelik fen bilgisi dersinin kazanımlarını yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analiz etmişlerdir. Kore programına göre hedeflerinin % 87,7'sinin hatırlama ve anlama basamaklarında yer aldığı; yine hedeflerin %17 oranında hatırlama, % 2,7 oranında da yaratma basamağında yer alırken çözümleme ve değerlendirme basamaklarına yönelik hedefin yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Hedeflerin bilgi boyutunun %73,2 oranında kavramsal bilgi türünde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Singapur programı incelendiğinde ise hedeflerin % 86,7'sinin anlama ve uygulama basamaklarında toplandığı, %13,3 oranındaki hedef hatırlama basamağında yer alırken üst düzey düşünme becerilerine yönelik çözümleme, değerlendirme ve yaratma

basamaklarında hedefin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Hedeflerin bilgi boyutunun %59 oranında kavramsal bilgi türünde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Yapılan araştırmalara bakıldığında yurt içinde yapılan çalışmalara benzer şekilde yurt dışında yapılan çalışmalarda öğretmenlerin hazırladıkları sorularda daha çok alt düzey düşünme becerilerinin bulunduğu, üst düzey düşünme becerilerini gerektiren sorulara çok az veya hiç yer verilmediği görülmektedir. Öğretmenlerin üst düzey soru hazırlamada yetersiz olduğu ancak öğrencilerin üst düzey düşünme gerektiren sorularla öğrenme öğretme sürecinde daha etkin, yaratıcı ve üretken oldukları sonucu ortaya çıkmaktadır. Özellikle öğretmen sorularının, ders kitaplarının, kazanımların ve etkinliklerin Bloom taksonomisine göre incelenmesi çalışmaları bulunmaktadır. Çalışmaların gerçekleştirilmesinde yine yurtiçinde yapılan çalışmalarda olduğu gibi doküman incelemesi, anket, görüşme gibi yöntem ve tekniklere yer verildiği görülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, veri toplama araçları, çalışma kapsamı, verilerin toplanması verilerin çözümlenmesi hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırma Deseni

"Nitel araştırma, kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plâna alan bir yaklaşımdır." (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 41). 2016-2017 Akademik Yılı Merkezî Sınav soruları ile ortaokul 8. sınıf Türkçe dersi yazılı sınav sorularının yenilenmiş bilişsel alan taksonomisine göre incelenmesini amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma modeline göre desenlenmiş betimsel bir analiz çalışması olarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırma, belli bir sorun ya da konuya çözüm yolu bulmak, çevreyi ve toplumu tanımak, bilinmeyenleri ortaya çıkarmak amacıyla bilgilerin bulunması, toplanması, yorumlanması aşamalarını kapsayan tarafsız, sistemli çalışma sürecidir. Nitel bir anlayışla ele alınarak güncel 8. sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımlara yönelik öğretmenler tarafından okullarda uygulanan yazılı sınav sorularının ve merkezî sınav sorularının yenilenmiş taksonomiye göre incelemesi gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmaların hedefinde, doğal ortamı içinde yer alan olay ve olguların birbiriyle ilişkilerini ve sonuçlarını ortaya çıkarmak yer almaktadır. Bu durum Willig (2008)'in, "Nitel araştırmalar önceden oluşturulmuş bir hipotezi test etmek amacıyla yapılmaz." (s.282) görüşüyle örtüşmektedir. Nitel araştırmalarda araştırmacı ortaya koyduğu araştırma tablosunda araştırma ve incelemesini doğal ortam ve süreç içinde gerçekleştirir. Bu süreç boyunca çalışmasını parçadan bütüne doğru gerçekleştirir. Yani tümevarım yöntemini kullanarak görüşme ve dokümanlardan yola çıkılarak olgular arasındaki ilişkileri ortaya koymaya çalışır. Bu süreçte başvurulan nitel araştırma anlayışı ise Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından da "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma." (s.41) olarak tanımlanmıştır.

Betimleme araştırmalarında, var olan olayların kendinden önceki olay ve bulgu ve sonuçlarıyla ilişkilendirilerek, mevcut durumlar arasındaki etkileşim sonuçlarının açıklanması hedeflenir. Bu araştırmada, var olan çeşitli tiplerde yazılı sınav soruları ile merkezî sınavda yer

alan Türkçe soruları elde edilerek, taksonomi basamakları ile uyumlulukları açısından analiz edilmiştir.

Doküman İncelemesi

Yukarıda da belirtildiği üzere dokümanlar, bir nitel araştırmacının araştırma sürecinde yola çıktığı araçlardan birisidir. Yapılan bu çalışmada doküman inceleme tekniği tercih edilmiştir. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 189). 2016- 2017 eğitim öğretim yılında yapılan merkezî sistem birinci ve ikinci dönem sınavlarında yer alan toplam 40 adet Türkçe dersi test sorusu ile aynı eğitim öğretim yılı içinde Aydın il merkezinde yer alan ortaokullarda 8. sınıf Türkçe dersine yönelik yapılan yazılı sınav sorularının taksonomi basamaklarına göre incelemesi yapılmıştır. İnceleme sonucunda her bir sorunun yenilenmiş Bloom taksonomisinin hangi basamağında yer aldığı belirlenmiştir. Yapılan bu inceleme sonucunda yazılı soruları ile merkezî sistem sınav sorularının yeni taksonomi basamaklarına göre uyumuna bakılmıştır.

Çalışmanın Kapsamı

Araştırmanın kapsamını 2016-2017 eğitim öğretim yılı merkezî sınavlarında yer alan 1. dönem 20; ikinci dönem 20 soru olmak üzere toplam 40 sınav sorusu ile yine 2016- 2017 eğitim öğretim yılında 8. sınıf Türkçe dersine girmiş olan Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerine uygulamış oldukları Türkçe yazılı sınav soruları oluşturmaktadır.

Okullar belirlenirken İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge birimi çalışanları ile yapılan görüşmeler ve okul gelişmişlik göstergelerine bağlı tavsiyeler dikkate alınmıştır. Buna bağlı olarak Aydın ili Efeler ilçesinde belirlenen okulların bulunduğu fiziksel çevre ve sahip oldukları gelişmişlik göstergeleri de dikkate alınarak, farklı sosyoekonomik düzeylerden alt-orta ve üst sosyoekonomik düzeye ait 12 ortaokul belirlenmiştir. Maximum çeşitlilik örneklemesinin çalışma kapsamı olarak tercih edilmesinin nedeni ise, yapılacak olan araştırmanın amacına uygun olarak aynı durum çerçevesinde farklı okullardan elde edilen yazılı sınav sorularına ait verilerle benzer veya farklı sonuçların olup olmadığının sergilenebilmesidir. Böylece daha geniş ve genellenebilir bir sonuçla araştırma konusu analiz yapılıp betimlenebilir duruma gelecektir. "Maximum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluşturmada amaç, genelleme yapmak için bu çeşitliliği sağlamak değildir, tam tersine çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır." (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 119). "Burada temel amaç, araştırmanın amacıyla tutarlı olarak belirlenen farklı durumlar arasındaki ortak ya

da ayrılan yönlerin, örüntülerin ortaya çıkartılması ve bu vasıtayla problemin daha geniş bir çerçevede betimlenmesidir." (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz , & Demirel, 2015, ss. 90-91).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada merkezî sınavlarda yer alan Türkçe dersi yazılı sınav soruları ile ortaokulların 8. sınıflarında öğrencilere uygulanan Türkçe dersi sorularının yeni taksonominin basamaklarına göre uyumu incelenmiştir. Bunun için araştırma verileri iki basamakta elde edilmiştir.

Birinci aşamayı 2016- 2017 eğitim- öğretim yılı I. dönem ve II. dönem merkezî sınav olarak 23 Kasım 2016 ve 26 Nisan 2017 tarihlerinde gerçekleştirilen sınavlardaki birinci dönem 20; ikinci dönem 20 toplamda 40 Türkçe dersi sınav sorusunun incelenmesi oluşturmaktadır. İkinci aşamayı ise 2016-2017 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde Aydın ili, Efeler ilçe merkezinde yer alan 12 farklı ortaokulun 8. sınıf Türkçe dersi I. ve II. yazılı sınav soruları olmak üzere toplam 812 sorunun incelenmesi oluşturmaktadır.

Araştırmada Aydın ili merkezinde yer alan ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin 8. sınıf Türkçe dersi kazanımlarına yönelik uygulamış oldukları I. dönem ve II. dönem yazılı kâğıtlarındaki soruların merkezî sınavda yer alan Türkçe dersi sorularına ve taksonomi basamaklarına uygunluğunun incelemesi yapılacağı için yeni taksonomi, araştırmacı tarafından ayrıntılı olarak incelenmiş ve irdelenmiştir. Yapılan araştırma 8. sınıf Türkçe dersi yazılı sınav sorularının incelenmesini de içerdiği için 8. sınıf Türkçe dersi öğretim programı inceleme çalışması yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerini elde etmek amacıyla birinci basamakta, Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğüne ait resmî internet sitesinden ulaşılan 2016- 2017 eğitim öğretim yılı I. dönem ve II. dönem merkezî sınavlarında yer alan her bir dönem ait 20'şer toplamda 40 adet Türkçe dersine ait soruya ulaşılmıştır.

İkinci basamakta Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğünden resmî izin yazısı alınmış, alınan 'araştırma izni onayı' çerçevesinde Aydın, ili Efeler ilçesinde bulunan 15 ortaokulun öncelikle yöneticileri ve ardından 2016-2017 eğitim öğretim yılında 8. sınıf öğrencilerin Türkçe derslerine giren toplam 21 öğretmen ile birebir görüşme yapılmış, araştırmanın amacı açıklanarak verilerin sadece araştırmanın amacına uygun şekilde kullanılacağı belirtilmiştir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerle görüşmeler birinci dönem sonu (aralık ayı) yapılmış yaklaşık bir ay içerisinde öğretmenler tarafından kendi yaptıkları yazılı soruları gönüllülük durumuna göre araştırmacıya teslim edilmiştir.

Aydın ili, Efeler ilçesinde yer alan on beş ortaokul maksimum çeşitlilik örneklemesi amaçlanarak belirlenmiştir. Bu on beş ortaokulda öncelikle okul yöneticileri ile birebir görüşülmüş, araştırma izni dâhilinde yapılacak araştırma için ön bilgi verilmiştir. Ancak bu okullardan bir tanesinde okul müdürü tarafından 'yüksek lisans ve doktora çalışmaları için sürekli rahatsız edildiklerini ve öğretmenleri ile görüşme yapılmasını istemediği' belirtilmiştir. Diğer bir okulda belirtilen eğitim öğretim yılında görevlendirme öğretmen bulunduğu ve araştırma sürecinde o öğretmene ulaşılamayacağının belirtilmesi ve bir diğer okuldaki Türkçe öğretmeninin ise soruları internet ortamından edindiklerini, dilerse araştırmacının da oralardan edinebileceğini belirtmesinden dolayı geri kalan on iki okuldan toplanan verilerle çalışma gerçekleştirilmiştir.

Yapılan araştırmada okul isimleri gizli tutulmuş ve araştırmaya katılan okullardaki 21 öğretmenden toplam 48 yazılı sınav kâğıdı örneği teslim alınmıştır. İncelenen yazılı kâğıtlarında 812 adet soru bulunduğu tespit edilmiştir. Yapılan incelemelerden hareketle bazı okullardan elde edilen yazılı soru kâğıdı ve dolayısıyla soru sayısının daha az olduğu tespit edilmiştir. Bunun nedeni ise aynı okul bünyesinde çalışan ve 8. sınıfların Türkçe derslerine giren öğretmenlerin işbirliği içinde aynı yazılıyı öğrencilerine uygulamış olmalarıdır. Araştırmaya konu olan yazılı sorularının teslim alındığı öğretmenlerin cinsiyet dağılımının birbirine yakın olduğu, yaş dağılımında farklılıkların olduğu gözlemlenmiştir. Bazı okulların şube ve sınıf mevcutlarının kalabalıklığına rağmen bazı okullarda şube sayılarının azlığı ve sınıf mevcutlarının azlığı dikkati çekmiştir. Bunun nedeni ise okulların bulunduğu bölgelerdeki yerleşim sıklığıdır.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada elde edilen verilerin toplanmasında betimsel analize başvurulmuştur. Betimsel analiz, var olan bir durumu tanımlamak için kullanılan bir analiz tekniğidir. Bu tür bir analiz elde edilen verilerin araştırmanın amacına uygun özetlenip yorumlanmasını, verilerden elde edilen doğrudan alıntıları, veriler arasında neden sonuç ilişkilerinin belirlenmesini, bu verilerle amacın uygun bağlamda ilişkilendirilmesini ve araştırma bulgu ve sonuçları doğrultusunda ileriye yönelik tahminleri içermektedir.

Elde edilen yazılı sınav soruları ve merkezî sınav soruları yer aldıkları taksonomi basamaklarına göre analiz edilebilmesi amacıyla araştırmacı tarafından öncelikle alan yazın

çalışmaları incelenmiş, yeni taksonominin bilişsel düzeyleri hakkında araştırma yapılmıştır. Ardından soruların taksonomik basamaklarına göre elde edilen veriler frekans, yüzde ve betimsel analiz yoluyla incelenmiştir. Taksonomik boyuta ilişkin değerlendirmeler yaparken soruların taksonomide hangi basamaklarda bulunduğuna yönelik analizler yapılmıştır.

Yapılmış olan araştırma için doküman incelemesinin birinci aşamasını oluşturan dokümanlara, çalışma kapsamına, doküman analizi (belge taraması) tekniği ile elde edilen verilere 2017- 2018 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde ulaşılmış ve elde edilen verilerin incelenip analiz edilmesi ise aynı dönemin bahar ve yaz sürecinde gerçekleşmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen belgelerin incelenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz çalışması ile elde dilen verilerden hareketle araştırmanın amacına uygun olarak 2016-2017 eğitim öğretim yılı merkezî sınav Türkçe soruları ile aynı yıl içerisinde 8. sınıf Türkçe derslerinde uygulanan yazılı sınav sorularının frekans dağılımın ve yüzdelik oranlarla resimlendirerek yeni taksonomiye uygunluğunun ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Böylece bu olgular arasındaki benzerlik, farlılık, çeşitlilik gibi boyutların sergilenerek betimlenmesi amaçlanmıştır.

Nitel araştırma sonucu toplanan ve elde edilen verilerin, değerlendirilmesi güçtür. Sosyal olayların yapısı gereği nitel araştırma sonucu elde edilen bulguların genellenmesi de zor olmaktadır. Çünkü yaşamda belli bir zaman, mekân ve sosyokültürel bağlamda gerçekleşen olaylar durağan olmayıp sürekli bir değişim içindedir. Ayrıca nitel araştırmalarda örneklem evreni temsil edecek büyüklükte seçilmediği için istatistiksel açıdan genelleme yapılması da doğru değildir (Karataş, 2017, s. 75).

Araştırmada elde edilen verilerin her birinin yeni taksonominin, hangi basamaklarında bulunduğunun analiz sürecinde araştırmanın güvenirliğini artırmak amacıyla 2 alan uzmanının ve doktora yeterliliğini almış 2 doktora öğrencisinin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmamızda 4 uzmandan 3'ünün aynı görüşe sahip olduğu düzey esas alınmıştır. Soruların basamak düzeylerindeki görüş birliği 2'ye 2 aynı olduğunda ise beşinci bir uzmana gidilerek soruların basamak düzeyleri konusunda fikir alınmıştır. "Uzman değerlendiriciler arası uyumun en az 7 olduğu ve on üzerinden ortalama 6,5 olarak değerlendirilen yeterliklerin önemli sayılacağının kabulü ve yorum ölçütleridir." (Karasar, 2014, s. 245).

Analiz edilen veriler, betimsel analiz türlerinden frekans ve yüzde açısından tablolarla görselleştirilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen örnek sorular ve soruların düzeyleri aşağıda verilmiştir;

Hatırlama düzeyinde örnek soru.

Tıp alanında meydana gelen gelişmeler devam ediyor. Her gün yeni bir haber alıyoruz. Kobaylar üzerinde denenen ilaçlar olumlu sonuç veriyor. Hücrelerdeki düzelme umut veriyor.

Yukarıdaki altı çizili sözcüklerden hangisi terim anlamlı değildir?

Anlama düzeyinde örnek soru.

- "Büyük yazarların eserlerini hep sevgiyle ve ilgiyle okudum. Bundan sonra da hep okuyacağım. Çünkü onların kitapları bir derya. Okur, *bu kitapların içinden girdiği gibi çıkmaz* hiçbir zaman."

Bu parçada altı çizili cümle ile anlatılmak istenen nedir? Yazınız.

Uygulama düzeyinde örnek soru.

Hayatta güç olan üç şey vardır ( ) bir sırrı saklamak ( ) bir yarayı unutmak ( )boş zamanı kullanmak ( )

Yukarıdaki boş parantezlere sırasıyla hangi noktalama işaretleri getirilmelidir?

a) (:) (,) (,) (.) b) (:) (;) (,) (…) c) (;) (,) (,) (.) d) (.) (,) (,) (.)

Analiz düzeyinde örnek soru.

Aşağıdaki cümlelerin hangisinde fiilimsi yoktur?

A. Denizden gelen esinti hoşuna giderdi.

B. Sarıbalığı görünce şaşakaldı.

C. Ömrü boyunca şiirle, edebiyatla uğraştı.

D. Gelir gelmez kendisini mavi sulara bıraktı.

Değerlendirme düzeyinde örnek soru.

İnsan olarak ilk görevlerimizden biri, yalan olduğunu anladığımız düşüncelerden herkesi kurtarmaya çalışmaktır. "Ben bunun doğru olmadığını biliyorum ama toplumun da bunu anlaması için uğraşmayacağım." Diyen kişi, anladığı doğrulara layık değildir. Onun inandığı bir doğru yoktur, o yalnızca kendini düşünür. Ben bunu bilir bunu söylerim hep.

Bu metnin türü aşağıdakilerden hangisidir?

A) Makale B) Deneme C) Biyografi D) Otobiyografi

Yaratma düzeyinde örnek soru.

Herhangi bir konuda, ilçeniz kaymakamlığına kendi adınızla bir dilekçe yazınız. Dilekçe kurallarının (size öğretildiği şekilde) tümüne uyunuz.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmaya yönelik elde edilen verilerin geçerliği ve güvenirliğini sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından bazı çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda veri sayısının mümkün olduğunca çoğaltılması, araştırma için gerçekleştirilen çalışma basamaklarının sağlıklı bir şekilde oluşturulması vasıtasıyla araştırma sonucunun ülkemizin sınav gerçeğine ışık tutması hedeflenmiştir.

Yapılacak olan çalışma için belirlenen okullardaki yönetici ve Türkçe öğretmenleri ile görüşme yapılırken veri çeşitliliği ve sayısının mümkün olduğunca fazla olmasının önemi dile getirilmiş ve bu konuda ısrarcı davranılmıştır. Ayrıca araştırmacı, yapılacak olan çalışmanın öneminin ve gereğinin bilincinde çalışmasını esnek ve kararlı bir tavır ile gerçekleştirmiş, verilerin toplanmasında konunun ciddiyetini taşıyarak her aşamada gerekli bilgileri edinme yoluna gitmiştir. Araştırmacı tarafından elde edilen verilerinin ayrıntılı şekilde incelenmesi ve raporlaştırma sürecine özen gösterilmiştir.

Araştırma kapsamında merkezî sınavlarda yer alan 40 Türkçe sorusu ile okullarda uygulanan Türkçe yazılı sınav sorularının analiz edilmesinde araştırmacı dışında dört alan uzmanından inceleme desteği alınarak araştırmacı çeşitliliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Yapılan incelemelerde araştırmacı ve her bir alan uzmanı incelenen sorunun yanına yeni taksonominin hangi basamağında yer aldığını yazmıştır. İncelemelerin ardından araştırmacı tarafından her bir soru tek tek ele alınarak incelemeler arasındaki tutarlık sonucuna bakılmıştır. Soruların taksonomi basamaklarına göre uyuşum sağlamadığı noktalarda tartışılmış, gerekli görüldüğü durumlarda bir öğretim üyesinden de destek alınarak ortak bir sonuca ulaşılmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerliği artıran önlemlerden birisi de araştırmacının araştırmanın her aşamasında mümkün olduğunca tarafsız bir yaklaşımda olmasıdır. Bunu sağlayan unsurlar içinde araştırmanın her boyutunun rapor edilmiş olması gerekir. Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması, nitel bir araştırmada geçerliğin önemli önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 270).

Çalışmanın güvenirliğini artırmak amacıyla tüm araştırma süreci ayrıntılı olarak araştırmacı tarafından raporlaştırılmıştır. “Güvenirlik, aynı şeyin bağımsız ölçümleri arasındaki kararlılıktır; istenen belli bir şeyin, sürekli olarak aynı sembolleri almasıdır; aynı süreçlerin

izlenmesi ve aynı ölçütlerin kullanılması ile aynı sonuçların alınmasıdır; ölçmenin tesadüfi yanılgılardan arınık olmasıdır.” (Karasar, 2014, s. 148).

“Ölçmede geçerlik, ölçülmek istenen şeyin ölçülebilmiş olma derecesidir; ölçülmek istenenin, başka şeylerle karıştırılmadan ölçülebilmesidir.” (Karasar, 2014, s. 151). Araştırmanın geçerlik ölçütlerini taşıması bağlamında araştırmacı tarafından toplanan verilerin ayrıntılı bir şekilde rapor edilmesi, sonuçlara nasıl ulaşıldığının ayrıntılı olarak açıklanması hususlarına da çalışma boyunca özen gösterilmiştir. Verilerin toplanma sürecinden, analiz edilmesi, analiz yöntemlerinin tanımlanması, yorumlanması, değerlendirilmesi, yargı ve sonuçlara ulaşma sürecine kadar yapılan çalışmalar da ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular, Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, araştırma kapsamında yer alan alt problemlere ışık tutacak verilerin çözümlenmesiyle elde edilen bulgulara ait tablolar ve bu tablolara yönelik açıklama ve yorumlara yer verilmiştir.

İlk olarak araştırma kapsamına alınan ortaokullardan 2016-2017 eğitim öğretim yılına ait toplam 812 adet 8. sınıf Türkçe dersi yazılı sınav sorusu dönemlere göre ayrılmış daha sonra yeni taksonominin bilişsel boyutuna göre analizi yapılmıştır. Bu bağlamda I. ve II. dönem yazılı sınav soruları kendi içinde klasik ve test soruları olmak üzere iki ayrı sınıflamaya tabi tutulmuş, test soruları da elde edilen verilerden hareketle çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme ve doğru/yanlış şeklinde oluşturulan sorular olarak sınıflandırılmıştır.

Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Çalışmanın birinci alt problemi: "8. sınıf Türkçe dersi yazılı sınav sorularının, Bloom taksonomisinin basamaklarına göre hazırlanma düzeyi ne ölçüdedir?" şeklindedir. Bu doğrultuda araştırma kapsamında yer alan ortaokullardan edinilen 812 adet 8. sınıf Türkçe dersi yazılı sınav soruları öncelikle I. dönem ve II. dönem yazılı soruları olarak ayrılmış ardından her bir döneme ait yazılı sınav sorularının klasik ve test soru sayıları belirlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. *Yazılı Sınav Sorularının Dönemlere Göre Soru Türlerine Ayrılması*

	Ait Olduğu Dönem		
Soru Türü	I. Dönem	II. Dönem	Toplam
Klasik	76	88	164
Test	314	334	648
Toplam	390	422	812

Tablo 7'ye göre araştırma kapsamındaki 12 ortaokuldan I. dönem 76, II. dönem 88 adet klasik yazılı sınav sorusu; yine aynı okullardan I. dönem 314, II. dönem 334 adet test teknikleri ile oluşturulmuş yazılı sınav sorusu elde edilmiştir. Buna göre I. döneme ait klasik ve test tekniğinde toplam 390; II. döneme ait yine aynı tarzlarda 422 yazılı sınav sorusuna ulaşılmış, her iki döneme ait her iki tarzda oluşturulmuş toplam 812 adet soru incelenmiştir. Buna göre

her iki dönemde öğrencilere uygulanan yazılı sınav sorularının büyük çoğunluğunun test sorularından oluştuğu, buna karşılık klasik soruların sayıca az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

I. döneme ait klasik türde hazırlanan yazılı sınav soruları yeni taksonomi basamaklarına göre incelenmiş ve soru sayıları toplamları tespit edilmiştir. Tespit edilen bulgular Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. *I. Dönem Klasik Yazılı Sınav Soru Sayıları ve Taksonomik Dağılım*

Sorularda tespit edilen basamaklar	**Soru Sayısı**
Hatırlama	25
Anlama	22
Uygulama	6
Analiz	8
Değerlendirme	8
Yaratma	7
Toplam Basamak Sayısı	76

Tablo 8'e göre araştırma içinde yer alan 12 okuldan toplamda 21 öğretmen tarafından teslim edilen yazılı sınav sorularından 76 tanesinin I. dönem klasik yazılı sınav soruları olduğu görülmüştür. Bu tabloya göre I. dönem klasik yazılı sınavlar içinde en sık başvurulan basamak 25 soruda karşılaşılan hatırlama basamağı olmuştur. Bunu 22 adet soru ile anlama basamağı izlemiştir. Bunları takip eden değerlendirme ve analiz basamaklarına ait 8'er, yaratma basamağına ait 7 ve uygulama basamağına ait 6 soru bulunduğu tespit edilmiştir.

I. döneme ait klasik yazılı sınav sorularının ardından test türlerinde hazırlanan yazılı sınav soruları, türlerine göre incelenmiş, sınıflandırılmış ve soru sayıları tespit edilmiştir. Tespit edilen bulgular Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. *I. Dönem Test Türü Yazılı Sorularının Sınıflandırılması ve Toplam Soru Sayıları*

Sorularda tespit edilen basamaklar	**Soru Sayısı**
Doğru/ Yanlış	3
Boşluk Doldurma	7
Çoktan Seçmeli	293
Eşleştirme	11
Toplam	314

Tablo 9'a göre I. döneme ait yazılı sorularında karşılaşılan 314 adet test sorusu incelendiğinde en çok 293 adet soru ile çoktan seçmeli test türüne yer verildiği, bunu takiben 11 soru ile eşleştirme, 7 soru ile boşluk doldurma ve 3 adet de doğru/ yanlış tipi sorulara yer verildiği görülmüştür. Bu tabloya göre I. dönem test türü yazılı sorularında öğretmenlerin en çok çoktan seçmeli sorulara; en az da doğru/ yanlış türü sorulara yer verdiği sonucuna ulaşılmıştır.

I. döneme ait test türü yazılı sınav soruları önce çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme ve doğru / yanlış türlerine göre ayrılmış, ardından her bir türde yer alan test soruları yeni taksonomi basamaklarına göre incelenmiş ve toplam soru sayıları tespit edilmiştir. Tespit edilen bulgular Tablo 10'dagösterilmiştir.

Tablo 10. *Yeni Taksonomi Basamaklarına Göre I. Dönem Test Türü Soru Sayıları Dağılımı*

Bilişsel Basamak	Soru Türü				
	Çoktan Seçmeli	Boşluk Doldurma	Eşleştirme	Doğru/Yanlış	Toplam
Yaratma*	----	----	----	----	----
Değerlendirme	17	----	----	----	**17**
Analiz	118	1	8	----	**127**
Uygulama	9	2	----	----	**11**
Anlama	119	1	1	----	**121**
Hatırlama	30	4	1	3	**38**
Toplam	**293**	**8**	**10**	**3**	**314**

*Test türü sorular olduğu için yaratma basamağı bulunmamaktadır.

Tablo 10'a göre, belirlenen I. döneme ait her bir test türü sorunun, türler içindeki basamak sayılarına bakıldığında 293 adet çoktan seçmeli sorunun 119 tanesinin anlama, 118 tanesinin analiz, 30 tanesinin hatırlama, 17 sorunun değerlendirme ve 9 sorunun ise uygulama basamağında yer aldığı tespit edilmiştir. Buna göre çoktan seçmeli soru türünde en sık karşılaşılan anlama basamağını 118 soru ile analiz izlemektedir. Bu soru türünde en az yer verilen basamak ise 9 soru ile uygulama basamağı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Boşluk doldurma tipindeki sorularda ise 4 adet hatırlama, 2 adet uygulama, 1'er adet anlama ve analiz basamaklarında yer alan sorularla karşılaşılırken bu tip sorularda değerlendirme basamağına ait sorunun yer almadığı görülmüştür. Eşleştirme türündeki sorularda ise 8 analiz, 1'er adet hatırlama ve anlama basamaklarında soru tespit edilirken uygulama ve değerlendirme basamaklarına ait soruların yer almadığı tespit edilmiştir. Doğru/yanlış türü sorular incelendiğinde ise sadece 3 adet hatırlama basamağında soru görülürken anlama, uygulama, analiz ve değerlendirme basamaklarında yer alan soru

bulunmadığı görülmüştür. Bu kısımda öncelikle I. döneme ait klasik ve test türü yazılı sınav soruları ayrılmış; test türü sorular kendi içinde sınıflandırılmış ve yeni taksonomi basamaklarına göre toplam soru sayıları tespit edilmiştir. Tespit edilen bulgular Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. *I. Dönem Klasik ve Test Türü Soruların Taksonomi Basamaklarına Göre Dağılımı*

Bilişsel Basamak	Soru Türü					Toplam
	Klasik	Çoktan Seçmeli	Boşluk Doldurma	Eşleştirme	Doğru/Yanlış	
Yaratma*	7	---	----	---	---	**7**
Değerlendirme	8	17	---	---	---	**25**
Analiz	8	118	1	8	---	**135**
Uygulama	6	9	2	---	---	**17**
Anlama	22	119	1	1	---	**143**
Hatırlama	25	30	4	1	3	**63**
Toplam	**76**	**293**	**8**	**10**	**3**	**390**

Tablo 11'de I. döneme ait elde edilen veriler tablo 8'deki I. dönem klasik yazılı sınav sorularının ve tablo 10'daki II. döneme ait test türü sorularının çeşitlerine göre taksonomi basamaklarına göre dağılımları gösterilmiştir. Tablo 11'e göre I. dönem klasik ve test yazılı sınav soruları toplamında 143 soru ile en çok anlama basamağında soru olduğu görülmüş, 135 soru ile onu analiz basamağı takip etmiştir. 63 soru ile hatırlama, 25 soru ile değerlendirme basamakları yer alırken en az 7 soru ile yaratma basamağına yer verildiği tespit edilmiştir. Bu bölümde I. dönemin ardından II. döneme ait klasik türde hazırlanan yazılı sınav soruları taksonomi basamaklarına göre incelenmiş ve toplam soru sayıları tespit edilmiştir. Tespit edilen bulgular Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. *II. Dönem Klasik Sınav Sorularının Taksonomi Basamaklarına Göre Dağılımı*

Sorularda tespit edilen basamaklar	**Soru Sayısı**
Hatırlama	16
Anlama	27
Uygulama	7
Analiz	19
Değerlendirme	9
Yaratma	10
Toplam Basamak Sayısı	**88**

Tablo 12'ye göre, II. dönem klasik soru türleri incelenmiş; toplam 88 adet sorunun 27 sorusunda anlama, 19 soruda analiz, 16 soruda hatırlama, 10 soruda yaratma basamağına yer

verildiği, değerlendirme basamağında 9 ve uygulama basamağında da 7 soru bulunduğu tespit edilmiştir. Tabloya göre en çok kullanılan basamak anlama basamağı iken 7 soruda karşılaşılan uygulama basamağının en az uygulanan basamak olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bölümde II. döneme ait test türlerinde hazırlanan yazılı sınav soruları, türlerine göre incelenmiş, sınıflandırılmış ve toplam soru sayıları tespit edilmiştir. Tespit edilen bulgular Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13. *II. Dönem Test Türü Sınav Sorularının Sınıflandırılması ve Soru Sayı Dağılımları*

Sorularda tespit edilen basamaklar	**Soru Sayısı**
Doğru/ Yanlış	5
Boşluk Doldurma	8
Çoktan Seçmeli	297
Eşleştirme	24
Toplam	**334**

Tablo 13'te II. döneme ait 334 adet test türü soru incelendiğinde 297 adet çoktan seçmeli sorudan 24 sorunun eşleştirme türünde, 8 sorunun boşluk doldurma ve 5 sorunun ise doğru / yanlış türü soru olduğu görülmüştür. Tabloya göre test türü sorularda en çok çoktan seçmeli, en az ise doğru / yanlış türü soruların uygulandığı sonucuna varılmıştır. II. döneme ait test türü soru sınıflandırmalarının ardından bu bölümde II. döneme ait test türü yazılı soruları önce çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme ve doğru / yanlış türlerine göre ayrılmış ardından her bir türde yer alan test soruları yeni taksonomi basamaklarına göre incelenmiş ve soru sayı toplamları tespit edilmiştir. Tespit edilen bulgular Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. *II. Dönem Test Türü Yazılı Sınav Soruları Çeşitlerinin Taksonomi Basamaklarına Göre Dağılımları*

Bilişsel Basamak	Soru Türü				
	Çoktan Seçmeli	Boşluk Doldurma	Eşleştirme	Doğru/Yanlış	**Toplam**
Yaratma*	---	---	---	---	---
Değerlendirme	15	---	1	---	**16**
Analiz	114	1	17	2	**134**
Uygulama	5	4	1	---	**10**
Anlama	127	3	4	---	**134**
Hatırlama	36	---	1	3	**40**
Toplam	**297**	**8**	**24**	**5**	**334**

*Test türü sorular olduğu için yaratma basamağı bulunmamaktadır.

Tablo 14'e göre II. dönem test sorularının her bir türünde yer alan soruların yer aldıkları Bloom taksonomisine göre basamakları incelenmiştir. Tabloya göre toplam 297 adet çoktan

seçmeli sorunun 127 tanesinin anlama basamağında, 114 sorunun analiz, 36 sorunun ise hatırlama basamaklarında olduğu görülmüş, değerlendirme basamağında 15 ve uygulama basağında 5 soru tespit edilmiştir. Buna göre çoktan seçmeli soru türünde en çok anlama basamağına yer verilirken en az yer verilen basamak uygulama basamağı olmuştur.

Tabloya göre boşluk doldurma türü sorularda ise en çok 4 soru ile uygulama basamağı, en az bir soru ile analiz basamağının kullanıldığı buna karşılık boşluk doldurma sorularında hatırlama ve değerlendirme basamaklarına hiç yer verilmediği görülmüştür.

Eşleştirme türü 24 soruda en çok 17 soru ile analiz basamağı, onu 4 soru ile anlama basamağı olmuştur. Bu tür sorularda değerlendirme, uygulama ve hatırlama basamaklarında 1'er sorunun yer aldığı görülmektedir.

Doğru/yanlış türü sorularda ise uygulanan 5 sorunun 3 tanesinin hatırlama, 2 tanesinin analiz basamağında olduğu görülürken bu tür sorularda da değerlendirme, uygulama, anlama basamaklarının hiç bulunmadığı tespit edilmiştir.

I. dönem uygulanan yazılı sınav sorularının test türünde olanların incelenmesinin ardından bu kısımda yine öncelikle II. döneme ait klasik ve test türü yazılı soruları ayrılmış; test türü sorular kendi içinde sınıflandırılmış ve yazılı soruları toplamı yeni taksonomi basamaklarına göre incelenmiş ve toplam soru sayıları tespit edilmiştir. Tespit edilen bulgular Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15. *II. Dönem Klasik ve Test Türü Yazılı Sınav Sorularının Yeni Taksonomi Basamaklarına Göre Soru Dağılımları*

Bilişsel Basamak	**Soru Türü**					**Toplam**
	Klasik	Çoktan Seçmeli	Boşluk Doldurma	Eşleştirme	Doğru/Yanlış	
Yaratma*	10	---	----	---	---	**10**
Değerlendirme	9	15	---	1	---	**25**
Analiz	19	114	1	17	2	**153**
Uygulama	7	5	4	1	---	**17**
Anlama	27	127	3	4	---	**161**
Hatırlama	16	36	---	1	3	**56**
Toplam	**88**	**297**	**8**	**24**	**5**	**422**

Tablo 15'te II. döneme ait veriler olan klasik ve test türü soruların tamamı yeni taksonomiye göre incelenmiştir. Tablo 12'de verilen klasik soruların bulundukları basamaklar ile 14'te verilen test türü soruların basamakları bir arada incelenmiş, buna göre; en çok

kullanılan basamağın 161 soru ile anlama basamağı olduğu görülürken 153 sorunun ise analiz basamağında yer aldığı görülmüştür. 56 sorunun hatırlama, 25 sorunun değerlendirme, 17 sorunun uygulama basamağında ve 10 sorunun da yaratma basamağında yer aldığı tespit edilmiştir. Buna göre en çok uygulanan anlama basamağı iken en az uygulanan basamağın 10 soru ile yaratma basamağı olduğu tespit edilmiştir.

Yine araştırmanın birinci alt problemi: "8. sınıf Türkçe dersi yazılı sınav sorularının, yeni Bloom taksonomisinin basamaklarına göre hazırlanma düzeyi ne ölçüdedir?" sorusuna yönelik 2016- 2017 öğretim yılına ait I. dönem klasik ve test türü soruların taksonomi basamaklarına göre soru sayıları (f) ve yüzde (%) oranları belirlenmiş, tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. *I. Dönem Yazılı Sınav Soruları Türleri, Ölçme Araçlarına Göre Soru Sayıları (f) ve Yüzdeleri(%)*

Bilişsel Basamak	**Soru Türü**									
	Klasik		Çoktan Seçmeli		Boşluk Doldurma		Eşleştirme		Doğru/ Yanlış	
	f	%	f	%	f	%	f	%	F	%
Yaratma	7	9.21	---	---	---	---	---	---	---	---
Değerlendirme	8	10.53	17	5.80	---	---	---	---	---	---
Analiz	8	10.53	118	40.27	1	12.50	8	80.00	---	---
Uygulama	6	7.89	9	3.07	2	25.00	---	---	---	---
Anlama	22	28.95	119	40.61	1	12.50	1	10.00	---	---
Hatırlama	25	32.89	30	10.24	4	50.00	1	10.00	3	100.00
Toplam	**76**	**100.00**	**293**	**100.00**	**8**	**100.00**	**10**	**100.00**	**3**	**100.00**

Tablo 16'ya göre I. dönem klasik yazılı sınav sorularında en fazla soru sayısı 25 soru ve %32.89 ile hatırlama basamağında bulunurken en az soru sayısı 6 soru ve % 7.89 ile uygulama basamağında olduğu tespit edilmiştir.

Çoktan seçmeli soru türünde ise en fazla soru sayısı119 soru ile % 40.61 oranında anlama basamağında yer alırken en az soru sayısı 9 soru ve %3.07 ile yine uygulama basamağı olmuştur.

Boşluk doldurma soru türünde ise 4 soru ve %50 ile hatırlama basamağı ilk sırada iken birer soru ve %12.50 oranı ile en az sorulan basamakların anlama ve analiz basamakları olduğu, bu soru türünde değerlendirme basamağına ait herhangi bir soruya yer verilmediği tespit edilmiştir.

Eşleştirme türü sorularda da 8 soru ve %80 oranı ile analiz basamağına ulaşılırken birer soru ve %10 oranında hatırlama ve anlama basamakları tespit edilmiş, bu tür sorularda uygulama ve değerlendirme basamaklarında sorulara yer verilmediği görülmüştür. Doğru/ yanlış türü toplam 3 soru tespit edilirken bunların tamamının hatırlama basamağına yönelik sorular olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi olan "8. sınıf Türkçe dersi yazılı sınav sorularının, Bloom taksonomisinin basamaklarına göre hazırlanma düzeyi ne ölçüdedir?" maddesine yönelik 2016- 2017 öğretim yılına ait II. dönem klasik ve test türü soruların yeni taksonomi basamaklarına göre soru sayıları (f) ve yüzde (%) oranları belirlenmiş, tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17. *II. Dönem Yazılı Sınav Soruları Türleri, Ölçme Araçlarına Göre Soru Sayıları (f) ve Yüzdeleri(%)*

Bilişsel Basamak	**Soru Türü**									
	Klasik		Çoktan Seçmeli		Boşluk Doldurma		Eşleştirme		Doğru/ Yanlış	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yaratma	10	11.36	---	---	---	---	---	---	---	---
Değerlendirme	9	10.23	15	5.05	---	---	1	4.17	---	---
Analiz	19	21.59	114	38.38	1	12.50	17	70.83	2	40.00
Uygulama	7	7.95	5	1.68	4	50.00	1	4.17	---	---
Anlama	27	30.68	127	42.76	3	37.50	4	16.67	---	---
Hatırlama	16	18.18	36	12.12	---	---	1	4.17	3	60.00
Toplam	**88**	**100.00**	**297**	**100.00**	**8**	**100.00**	**24**	**100.00**	**5**	**100.00**

Tablo 17' ye göre II. dönem klasik yazılı sınav sorularında 27 soru ve %30.68 ile anlama basamağına yönelik en fazla soru bulunurken en az soru sayısı 7 soru ve % 7.95 oranı ile uygulama basamağında olduğu görülmektedir.

Çoktan seçmeli soru türünde ise en fazla soru sayısı127 soru ve % 42.76 oranında anlama basamağında yer alırken en az soru sayısı 5 soru ve % 1.68 ile yine uygulama basamağı olmuştur.

Boşluk doldurma soru türünde ilk sırada 4 soru ve %50 ile uygulama basamağı ilk sırada yer alırken bir soru ve %12.50 ile en az sorulan basamağın analiz basamağı olduğu bu soru türünde de hatırlama ve değerlendirme basamaklarına yönelik herhangi bir soruya yer verilmediği tespit edilmiştir.

Eşleştirme türü sorularda da 17 soru ve %70.83 ile yine analiz basamağı tespit edilmiş, birer soru ve % 4.17 oranında en az olarak hatırlama ve uygulama ve değerlendirme basamaklarının bulunduğu görülmüştür.

Doğru/ yanlış türünde sorulan 5 sorunun 3 tanesi %60.00 ile hatırlama basamağında iken diğer 2 sorunun %40 oranında analiz basamağına yönelik olduğu görülmüş, bu soru türünde de anlama, uygulama ve değerlendirme basamaklarına yönelik soruların bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu bölümde Tablo 16 ve Tablo 17'de ayrı ayrı verilen I. ve II. dönem uygulanmış olan klasik ve test türü soruların toplam sayılarını ve yeni taksonomi basamaklarına göre uygulanma düzeyini ortaya koymak amacıyla bir arada tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. *I. Dönem ve II. Dönem Yazılı Sınav Soruları Türleri, Ölçme Araçlarına Göre Soru Sayıları(f) ve Yüzdeleri(%)*

Bilişsel Basamak	**Soru Türü**									
	Klasik		Çoktan Seçmeli		Boşluk Doldurma		Eşleştirme		Doğru/ Yanlış	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yaratma	17	10.37	---	---	---	---	---	---	---	---
Değerlendirme	17	10.37	32	5.42	---	---	1	2.94	---	---
Analiz	27	16.46	232	39.32	2	12.50	25	73.53	2	25.00
Uygulama	13	7.93	14	2.37	6	37.50	1	2.94	---	---
Anlama	49	29.88	246	41.69	4	25.00	5	14.71	---	---
Hatırlama	41	25.00	66	11.19	4	25.00	2	5.88	6	75.00
Toplam	**164**	**100.00**	**590**	**100.00**	**16**	**100.00**	**34**	**100.00**	**8**	**100.00**

Tablo 18'de sunulan veriler Tablo 16 ve 17'de ayrı ayrı verilmiş olan I. dönem ve II. dönem yazılı sınav sorularının toplam sayılarını vermek amacıyla düzenlenmiştir. Buna göre uygulanmış olan klasik sorularda en fazla 49 soru ve %29.88 oranla anlama basamağı gelmektedir. Anlama basamağını ikinci sıra 41 soru ve % 25'lik oranda hatırlama basamağı izlemektedir. Klasik sorular içinde en az sorulan basamak ise 13 soru ve %7.93 oranıyla uygulama basamağı olarak görülmektedir.

Çoktan seçmeli soru türünde de yine klasik sorularda olduğu gibi en fazla soruya sahip basamak 246 soru ve %41.69 ile anlama basamağı olarak tespit edilmiştir. Anlama basamağını 232 soru ve %39.32 oranla analiz basamağının izlediği görülmüş, bu tür sorularda en az yer verilen basamağın ise 14 soru ve %2.37 oranla yine uygulama basamağı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Boşluk doldurma türü sorularda ise en fazla karşılaşılan basamak 6 soru ve %37.50 oranıyla uygulama basamağı olmuştur. Bu tür sorularda değerlendirme basamağına yönelik bir

soruya yer verilmediği, en az karşılaşılan basamağın ise 2 soru ve %12.50 oranıyla analiz basamağı olduğu tespit edilmiştir. Eşleştirme türü sorularda 25 soru ve %73.53 oranıyla analiz basamağı olduğu görülmüş, en az kullanılan basamakların ise 1'er soru ve %2.94 oranla değerlendirme ve uygulama basamakları olduğu tespit edilmiştir. Doğru/yanlış türünde sorulmuş toplam 8 sorunun 6 tanesi ve %75'lik oranla hatırlama basamağı olurken onu iki soru ve %25'lik oranla analiz basamağı olduğu görülmektedir.

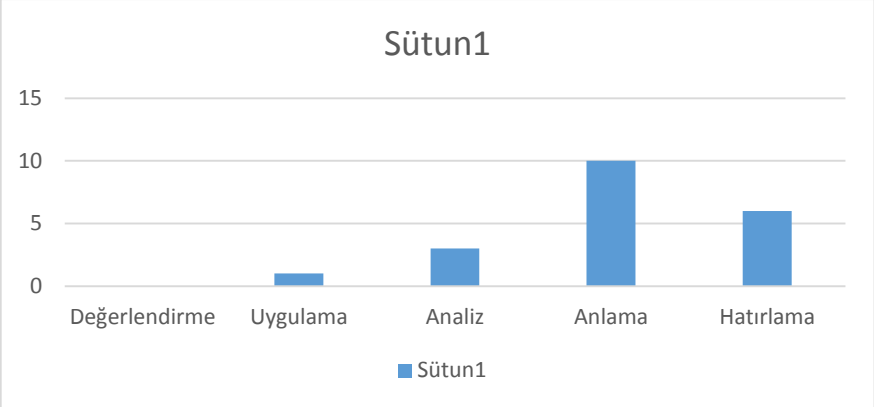
İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "2016- 2017 yılı merkezî sınavı Türkçe sorularının yeni Bloom taksonomisine göre hazırlanma düzeyi ne ölçüdedir?" şeklindedir. Buna göre 2016-2017 öğretim yılının I. döneminde 23 Kasım 2016 tarihinde yapılmış olan merkezî sınavda yer alan soruların konuları da belirlenerek yeni taksonomi, basamak türlerine göre incelenmiş ve ortaya çıkan bulgular Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 19. *I. Dönem Merkezî Sınav Sorularında Konuların Yeni Taksonomi Basamaklarına Göre Dağılımı*

Konu İsimleri	**Basamak**	**Toplam Soru Sayısı**
Sözcükte Anlam	Hatırlama	2
Sözcük Grubunda Anlam	Anlama	1
Cümlede Anlam	Anlama	4
Paragrafta Anlam	Anlama	4
Tür Bilgisi (Metin)	Hatırlama	2
Anlatım Özelliği	Anlama	1
Metinde Üslup	Analiz	1
Yazım Kuralları	Hatırlama	1
Noktalama İşaretleri	Uygulama	1
Sözcük Türü	Hatırlama	1
Öğe Dizilişi	Analiz	2

Tablo 19 incelendiğinde 23 Kasım 2016 tarihinde yapılan I. dönem merkezî sınavda yer alan 20 adet çoktan seçmeli soru türünde 10 sorunun anlama, 6 sorunun hatırlama, 3 sorunun analiz ve 1 sorunun da uygulama basamağında yer aldığı tespit edilmiştir.



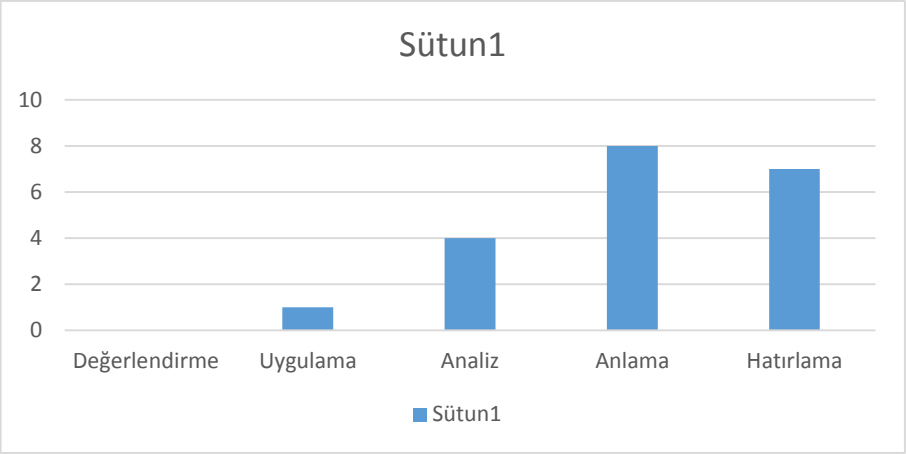
Şekil 3. 2016-2017 eğitim öğretim yılı I. dönem merkezî sınav Türkçe dersi sorularının yeni taksonominin bilişsel basamaklarına dağılımı.

Şekil 3'e göre 2016 -2017 öğretim yılının I. döneminde gerçekleştirilmiş olan merkezî sınav soruları incelendiğinde en çok yer verilen basamağın anlama basamağı olduğu, en az ise uygulama basamağına yer verildiği görülmektedir. Buna karşılık değerlendirme basamağına ait hiç soru bulunmadığı tespit edilmiştir. Yine araştırmanın ikinci alt problemine göre 2016-2017 öğretim yılının II. döneminde (26 Nisan 2017) yapılmış olan merkezî sınavda yer alan Türkçe sorularının konuları da belirlenerek, yeni taksonominin basamak türlerine göre incelenmiş ve ortaya çıkan bulgular Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20. *II. Dönem Merkezî Sınav Sorularında Konuların Yeni Taksonomi Basamaklarına Göre Dağılımı*

Konu İsimleri	**Basamak**	**Toplam Soru Sayısı**
Sözcükte Anlam	Hatırlama	1
Sözcük Grubunda Anlam	Anlama	1
Sözcük Grubunda Anlam	Analiz	1
Cümlede Anlam	Anlama	1
Cümlede Anlam	Hatırlama	1
Paragrafta Anlam	Anlama	4
Paragrafta Anlam	Analiz	1
Şiirde Tema	Anlama	1
Metin Türü	Anlama	1
Anlatım Özelliği	Hatırlama	1
Metinde Üslup	Analiz	1
Metinde Üslup	Hatırlama	1
Cümlede Vurgu	Hatırlama	1
Fiilde Çatı	Hatırlama	1
Noktalama İşaretleri	Uygulama	1
Yazım Kuralları	Hatırlama	1
Cümle Bilgisi	Analiz	1

Tablo 20'ye göre 26 Nisan 2017 tarihinde yapılan II. dönem merkezî sınavda yer alan 20 adet çoktan seçmeli soru türünün 8'inin anlama, 7'sinin hatırlama, 4'ünün analiz ve 1'inin de uygulama basamağında yer aldığı tespit edilmiştir.



Şekil 4. 2016-2017 eğitim öğretim yılı II. dönem merkezî sınav Türkçe dersi sorularının yeni taksonominin bilişsel basamaklarına dağılımı.

Şekil 4'e göre 2016- 2017 öğretim yılının II. döneminde yapılan merkezî sınav soruları incelendiğinde en çok yer verilen basamağın anlama basamağı olduğu, en az ise uygulama basamağına yer verildiği görülmektedir. Anlama basamağını hatırlama ve analiz basamakları izlerken yine I. dönem merkezî sınavda karşılaşıldığı gibi II. dönem merkezî sınavında da değerlendirme basamağına ait soru bulunmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "2016- 2017 öğretim yılı merkezî sınavı Türkçe sorularının Bloom taksonomisine göre hazırlanma düzeyi ne ölçüdedir?" maddesine yönelik uygulanmış olan merkezî sınavlarda yer alan sorular yeni taksonomiye göre incelenmiş, basamak sayı ve yüzde oranları Tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21. *I. ve II. Dönem Merkezî Sınav Sorularının Yeni Taksonomiye Göre Frekans ve Yüzdeleri*

Basamak	**Dönem**			
	I. Dönem Merkezî Sınav		**II. Dönem Merkezî Sınav**	
	f	%	f	%
Yaratma*	---	---	---	---
Değerlendirme	---	---	---	---
Analiz	3	15.00	4	20.00
Uygulama	1	5.00	1	5.00
Anlama	10	50.00	8	40.00
Hatırlama	6	30.00	7	35.00
Toplam	**20**	**100.00**	**20**	**100.00**

*Test türü sorular olduğu için yaratma basamağı yer almamaktadır.

Tablo 21'e göre göre I. dönem merkezî sınavı soruları içerisinde en sık karşılaşılan basamağın 10 soru ve %50'lik oranıyla anlama basamağı olduğu görülmektedir. En az kullanılan basamak ise 1 soru ve %5 oranıyla uygulama basamağı olduğu tespit edilmiş, I. dönem sorularında değerlendirme basamağına yer verilmediği görülmektedir.

II. dönem merkezî sınav soruları yer aldıkları basamaklara göre incelendiğinde 8 soru ve % 40 oranıyla yine birinci dönem olduğu gibi en fazla karşılaşılan basamağın anlama basamağı olduğu görülmüştür. En az soru yöneltilen basamak ise yine I. dönemde karşılaşıldığı gibi 1 soru ve % 5 oranıyla uygulama basamağı olduğu görülüp yine bu dönemde de sorularda değerlendirme basamağına yer verilmediği görülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "2016-2017 öğretim yılında okullarda yapılan 8. sınıf Türkçe dersi yazılı sınav sorularının merkezî sınav Türkçe sorularına uygunluğu ne düzeydedir?" maddesine yönelik I. dönem ve II. dönem yapılan okul yazılılarında öğrencilere yöneltilen sorulardaki taksonomi basamakları ile yine aynı öğretim yılında uygulanan I. ve II. dönem merkezî sınav sorularındaki taksonomi basamakları Tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo 22. *2016- 2017 Öğretim Yılı I. ve II. Dönem Yazılı Sınav Sorularının ve Merkezî Sınav Sorularının Yeni Taksonomi Basamaklarına Göre Sayıları (f) ve Yüzdeleri (%)*

Basamak	**Dönem**			
	I. ve II. Dönem Yazılı Sınav Soruları		**I. ve II. Dönem Merkezî Sınav Soruları**	
	f	%	f	%
Yaratma	17	2.09	----	----
Değerlendirme	50	6.16	----	----
Analiz	288	35.47	7	17.50
Uygulama	34	4.19	2	5.00
Anlama	304	37.44	18	45.00
Hatırlama	119	14.66	13	32.50
Toplam	**812**	**100.00**	**40**	**100.00**

Tablo 22'ye göre 2016- 2017 öğretim yılı I. ve II. dönem yazılı sınav sorularında öğretmenler tarafından sorulan sorularda en fazla 304 soru ve % 37.44 oranla anlama basamağının yer aldığı görülmektedir. Yazılı sorularında en az karşılaşılan basamak türü ise 17 soru ve %2.09 ile yaratma basamağı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anlama basamağından sonra analiz basamağının en sık kullanılan basamaklardan olduğu 288 soru ve % 35.47 oranla

görülmektedir. Analiz basamağını 119 soru ile hatırlama, 50 soru ile değerlendirme ve 34 soru ile uygulama basamaklarının izlediği tespit edilmiştir. Yine tablonun 2016- 2017 öğretim yılı I. ve II. dönem merkezî sınavlarının yeni taksonomi basamaklarına göre incelenmesi sonrasında 18 soru ve %45 oranla yine anlama basamağının ilk sırada yer aldığı, anlama basamağını 13 soru ve %32.50 ile hatırlama basamağı izlemiştir. Hatırlama basamağının ardından 7 soru ve %17.50 ile analiz, daha sonra 2 soru ve %5 oranıyla en az uygulama basamağının bulunduğu tespit edilmiştir. Merkezî sınav sorularında değerlendirme basamağına yönelik herhangi bir soruya yer verilmediği görülmüştür.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerine uygulamış oldukları yazılı sınavlardaki soruların yeni taksonominin bilişsel alanın basamaklarına göre incelenmesi; yine aynı eğitim öğretim yılının I. ve II. dönemlerinde gerçekleştirilen merkezî sınavlarda sorulan Türkçe dersi sorularının bilişsel alan basamaklarına göre yazılı sorularının merkezî sınav sorularının bilişsel süreç basamaklarına uyumunu karşılaştırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma verileri olan 812 adet Türkçe dersi yazılı sınav sorusu, 12 ortaokulda görev yapan 21 Türkçe öğretmeninden toplanmıştır. Elde edilen verilerin değerlendirilmesi ile ulaşılan sonuçlar bu bölümde özetlenmiştir. Buna göre, Türkçe öğretmenlerinin 8. sınıf öğrencilerine uyguladıkları yazılı sınavlarda kullandıkları soruların türlerine göre yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin sınavlarda en fazla çoktan seçmeli soru türüne yer verdikleri gözlemlenmiştir. Araştırma kapsamındaki ortaokullardan ulaşılan toplam 812 adet sorunun I. dönem 76, II. dönem 88 tanesinin klasik (açık uçlu) yazılı sınav sorusu olduğu buna karşılık I. dönem 314, II. dönem 334 adet sorunun test teknikleri ile oluşturulmuş olduğu görülmektedir. Kullanılan test teknikleri ile oluşturulmuş sorulardan I. dönem 293, II. dönem ise 297 tane olmak üzere oldukça fazla oranda çoktan seçmeli sorunun sorulduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda öğretmenler tarafından hazırlanan yazılı sınav sorularında en sık çoktan seçmeli soru türünün kullanıldığı tespit edilmiştir. Literatürde Anıl ve Acar (2008), Çevik (2009), Gündüz (2009), Karakuş ve Hatuk (2009), Ulu (2011) Aksu (2013) Ünlü, Öztürk ve Tağa (2014), Şanlı ve Pınar (2017)'ın benzer konularda yapmış oldukları çalışmaların sonuçlarında da çoktan seçmeli soruların en çok kullanılan soru türü olduğu görülmektedir. Öğretmenler tarafından hazırlanan sorularda çoktan seçmeli soru türünün yoğun olarak kullanılması; daha kısa zamanda daha çok soru sorulabilmesi, değerlendirme sürecinin daha kısa olması, değerlendirme sonuçlarının objektif özellik taşıması gibi nedenlerle açıklanabilir. "Çoktan seçmeli soruları hazırlamak zor olsa da puanlamanın nesnel ve kolay olması bu tür soruların daha çok tercih edilmesinde açıklayıcı olabilir." (Erkuş, 2006, s. 67).

Ayrıca yapılan çalışma konusunun 8. sınıf Türkçe dersi yazılı sınav soruları üzerine olması ve merkezî sınavlarda çoktan seçmeli türünün kullanılıyor olması, bu soru türüne daha çok yer verilmesinin nedeni olarak öngörülmüştür. Araştırmada incelenmiş olan yazılı sınav

soruları ve merkezî sınav sorularına bakıldığında üst bilişsel bilgi ve beceri gerektiren basamaklara doğru çıkıldıkça sorulan soru sayısında azalma olduğu hatta merkezî sınavda değerlendirme ve yaratma basamaklarında hiçbir sorunun yer almadığı görülmektedir. I. dönem klasik yazılı sınav soruları yeni taksonomi bilişsel süreç basamaklarına göre analiz edildiğinde alt düzey düşünme becerilerine yönelik I. dönemde hatırlama basamağında yer alan soruların sayısı 25 olarak daha fazla iken II. dönemde ise anlama basamağında 27 soru olduğu görülmüştür. Her iki dönem öğretmen sorularında en az uygulama basamağına ver verilmiş olduğu tespit edilmiştir. Üst düzey düşünme becerileri gerektiren analiz, değerlendirme ve yaratma basamaklarındaki soruların azlığı dikkat çekmekle birlikte ikinci dönemde bu soruların daha fazla sorulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yazılı Sınav Sorularının, Yeni Taksonomi Basamaklarına Göre Hazırlanma Düzeyine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenler tarafından hazırlanıp uygulanan 8. sınıf Türkçe dersi yazılı sınav sorularının yeni taksonominin basamaklarına göre hazırlanma düzeyinin ne ölçüde olduğunun belirlenmesi amacıyla analizler yapılmıştır. Buna göre, öğretmenler tarafından hazırlanan yazılı sınav sorularında %37.44 oranında, en fazla anlama basamağına yer verildiği tespit edilmiştir. Anıl ve Acar (2008), Karakuş ve Hatuk (2009), Ulu (2011) Kavruk ve Çeçen (2013), Aksu (2013), Çintaş Yıldız (2015), tarafından yapılan çalışmalar da öğretmen yazılı sınav sorularında anlama basamağına yönelik soruların ağırlıkta olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Yapılan çalışma sonucunda elde edilen toplam 812 adet sorunun yarısından fazlasının (%56.29) alt düzey düşünme becerileri gerektiren anlama, hatırlama ve uygulama basamaklarında yer aldığı görülmektedir. Eroğlu ve Sarar Kuzu (2014)'ya ait kazanımların incelendiği çalışmada %54,7'sinin anlama ve hatırlama basamaklarına yönelik olduğu ardından uygulama basamağının geldiği tespit edilmiştir. Mutlu, Uşak ve Aydoğdu (2003), Karaman (2005), Çolak (2008), Gündüz (2009), Kocakaya ve Gönen (2010), Arı ve Gökler (2012), Güler, Özdemir ve Dikici (2012) tarafından yapılan çalışmalar da öğretmenlerin yazılı sorularının çoğunlukla alt düzey bilişsel basamaklarda toplandığını ortaya koymaktadır. Bu konuda Gündoğdu (2018) üst bilişsel basamakların öğrenmedeki rolünü vurgulamak için, profesyonel eğitimcilerin önemli önermelerinden biri olarak üst düzey öğrenme düzeylerinin vurgulanması gerektiğini, düşünme kabiliyetinin bilginin alt düzey becerilerinden sayılan yalnızca bilginin hatırlanması yoluyla değil, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme yoluyla desteklendiğini (s.360) ifade etmiştir.

Öğrencilere uygulanan I. ve II. dönem yazılı sınav soruları yeni taksonomiye göre incelendiğinde % 37.44 ile en çok anlama ve % 35.47 ile analiz basamaklarında soruların

bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Savaş (2014)'ın Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin daha çok anlama ve analiz basamaklarına yönelik olduğunu belirttiği çalışma ile Çepni ve Azar (1998)'ın çalışmaları da alt düzey bilişsel alanda en sık anlama basamağına yer verildiğini ortaya koymaktadır.

Yazılı sınav sorularının incelendiği kademe olan 8. sınıf öğrencileri, ortaöğretim kurumlarına yönelik seçme ve yerleştirme sınavlarına hazırlanmaktadırlar. Ancak merkezî sınavlara hazırlandıkları bir eğitim öğretim yılında araştırma bulgularından hareketle üst düzey bilişsel bilgi ve beceri basamaklarından olan değerlendirme (%6.16) ve yaratma (%2.09) basamaklarında yok denecek kadar az sorularla karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Savaş (2014), Şanlı ve Pınar (2017)'ın yapmış oldukları çalışmalar da değerlendirme ve yaratma basamaklarında çok az sayıda soruya yer verilmiş olması yönüyle yapılan çalışmayla ortak noktada birleştirmektedir. Buna rağmen Güler, Özdemir ve Dikici (2012) ile Karaman (2016), Çiftçi (2017) yaptıkları çalışmalarda yaratma basamağına yönelik soru bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yine Geçit ve Yarar (2010)'ın öğretmen sorularında üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına yer verilmediği sonucu, yapılan çalışma sonucuna yakın özellikler taşımaktadır. Yapılan çalışma sonucunda anlama basamağının ardından en çok uygulama basamağına yer verildiği sonucu Dursun (2014)'un ulaşmış olduğu sonuçla ortak noktada birleşmektedir.

Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin sınavlarında tercih ettikleri soruların büyük çoğunluğunun bilişsel alan taksonomisinin alt düzeylerine yönelik olduğunu; üst düzeye karşılık gelen sorulara bazen hiç yer verilmediğini, bazen de çok az yer verildiğini ortaya koymuştur. Bu sonuç ile ilgili olarak özellikle alt düzey bilişsel basamaklara yönelik soruların doğrudan bilgi yoklayıcı ve hazırlaması kolay sorular olması yönüyle öğretmenler tarafından daha çok tercih edildiği öngörülmektedir. Ancak bir üst öğretim kurumuna yerleşme çabası içinde olan 8. sınıf öğrencileri için sadece bilgiyi yoklayan değil; öğrendiği ile sorgulamasını sağlayan, düşündüren, çözümleme becerisi kazandıran soruların tercih edilmesi yerinde olacaktır.

Yeni taksonomi, hiyerarşik bir şekilde her bir basamağın kendinden önceki basamaktan beklenen bilgi ve becerileri öğrencinin edinerek bir üst basamağa geçiş yapması gereken bir sistem olarak kabul edilmektedir. Ancak araştırma sonucuna göre hem I. dönem hem II. dönem yazılı sınav sorularının her birinin yer aldığı basamakların kendi aralarında hem de iki döneme ait yazılı sorularının genel olarak yeni taksonomi basamaklarında dengesiz bir dağılımının mevcut olduğu belirlenmiştir. Karadüz (2009), Kavruk ve Çeçen (2013) ve Delil ve Yolcu Tetik (2015)'in yapmış oldukları çalışmalardaki sorularda basamaklar arası dağılımın dengesiz

olduğu, taksonomideki basamakların seviyelerine göre yükseliş içinde olmadığı sonuçları bu araştırmada ulaşılan sonuçla aynı özellikleri taşımaktadır.

Aydemir ve Çiftçi (2008), özellikle sentez basamağındaki soruların yetersizliğine dikkat çekerken Çeçen ve Çiftçi (2009) hem sentez ve hem değerlendirme basamaklarındaki soruların yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çolak ve Demircioğlu (2010) da çalışmaları sonucunda sentez ve uygulama basamaklarına yönelik sorunun bulunmadığını belirtmişlerdir. Aynı doğrultuda gerçekleştirilen Çalışkan (2011) ile Arı ve Gökler (2012)'in yapmış oldukları çalışmalar da yine soruların bilişsel düzeyin alt basamaklarında yoğunlaştığını vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin öğrencilerin bilişsel gelişimlerini destekleyici şekilde sadece alt düzey değil gereğince üst basamaklardaki sorulara da yer vermeleri öğrencilerin üst düzey düşünmeye yönelik bilgi ve becerileri edinerek eleştirel ve yaratıcı yönlerini geliştirmelerine olanak sağlayacaktır. Basamaklar arasındaki dağılımın düzen içinde olması öğrenci tarafından edinilen bilgi ve becerilerin çok yönlü şekilde kontrol edilme fırsatını sağlayarak daha kalıcı öğrenmeyi sağlayacaktır.

Yapılan araştırmaya konu olan 8. sınıf öğrencilerin sorgulayıcı, eleştirel düşünen, üretken, değerlendiren, öğrendiğini yaşama uyarlayabilen düşünme biçimlerini kazanabilmesinde öğretmenlerin ders içi tutumları kadar ölçme ve değerlendirmenin ilk ve en önemli aracı olan yazılı sınavlar da önemli bir yere sahiptir. Bu konuda Güneş (2012), "düşünme ve sorgulama, bireyin zihinsel işlem ve süreçlerini harekete geçirmekte, problem çözme, karar verme ve kavramlaştırma becerilerini geliştirmektedir." (s.128) ifadesine yer vermiştir. Bu yönüyle sorulan soruların sadece alt bilişsel düzeyle sınırlı kalmaması, üst bilişsel basamaklara dayalı soruların da yer alması beklenmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle I.ve II. dönem klasik ve test türü soruların taksonomi basamaklarına göre değerlendirilmesi sonucunda analiz basamağında yöneltilen 288 sorunun 135'inin I. dönem, 153'ünün de II. dönem sorulduğu buna göre, II. dönem sorularında bu basamağa ait soru sayısının daha fazla olduğu; anlama basamağında ise I. dönem 143, II. dönem 161 soru bulunduğu, ikinci dönem sorularında bu basamağa yönelik sorunun daha fazla yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Değerlendirme basamağı incelendiğinde analiz basamağında olduğu gibi I. dönem 25, II. dönemde de 25 soruya yer verilerek her iki dönemde bu basamağın soru sayısının eşit olduğu görülmektedir. Hatırlama basamağında ise I. dönem 63, II. dönem 56 sorunun yer aldığı buna göre birinci döneme ait yazılı sorularında çok büyük fark olmasa da bu basamağa ait soru sayısının I. dönem daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Uygulama basamağının incelenmesinde I. dönem 17, II. dönem de 17 soruya yer verilerek her iki dönem

uygulama basamağı soru sayısında eşitlik bulunduğu görülürken yaratma basamağında ise I. dönem 7, II. dönem 10 sorunun bulunduğu dolayısıyla ikinci dönem çok az farkla da olsa bu basamağa ait soru fazlalığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin sormuş oldukları sorularda üst seviye bilgi ve becerilerin kazandırılmasını sağlayacak analiz, değerlendirme ve yaratma basamaklarındaki soruların sayı ve nitelik olarak arttırılması ortaöğretim kurumuna yerleşecek olan öğrenciden beklendik hedeflerin yakalamasını kolaylaştıracaktır. Ancak araştırma sonucunda bu basamaklara yönelik soruların sayılarının her iki dönemde de azlığı dikkat çekmektedir. İkinci dönemde bu basamaklardaki soru sayılarında belirgin bir artış görülmesi beklenmiştir. Analiz ve yaratma basamaklarındaki soru sayılarında az da olsa artış gözlenmesine karşılık merkezî sınavların çoktan seçmeli soru türüne dayalı gerçekleştirilmesinin yaratma basamağında yok denecek kadar az soruya yer verilmesine neden olduğu düşünülmektedir.

Merkezî Sınav Türkçe Sorularının Yeni Taksonomiye Göre Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Duruma Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın ikinci alt amacı çerçevesinde 2016- 2017 öğretim yılı merkezî sınavı Türkçe sorularının yeni taksonomiye göre analizleri yapılmıştır. İnceleme ve değerlendirmeler sonucunda 23 Kasım 2016 tarihinde yapılan I. dönem merkezî sınavda yer alan 20 adet çoktan seçmeli soru türünde; 10 sorunun anlama, 6 sorunun hatırlama, 3 sorunun analiz ve 1 sorunun da uygulama basamağında yer aldığı tespit edilmiştir. 20 soru araştırmacı tarafından 11 konu başlığında sınırlandırılmıştır. Buna göre uygulanan sınavda en çok kullanılan anlama basamağına yönelik soruların sözcük grubu, cümle ve paragraf gibi birimlerde okuduğunu anlama becerisi üzerinde toplanmış durumdadır. 6 soru ile karşılaşılan hatırlama basamağı sözcükte anlam, tür bilgisi, yazım kuralları ve sözcük türü konularında yer almaktadır. Analiz basamağında yer alan soruların metinde üslup ve cümlenin öğeleri konularında, uygulama basamağındaki 1 sorunun da noktalama işaretlerine yönelik konularda olduğu tespit edilmiştir.

26 Nisan 2017 tarihinde yapılan II. dönem merkezî sınavda yer alan 20 adet çoktan seçmeli soru türünün 8 tanesinin anlama, 7 tanesinin hatırlama, 4 tanesinin analiz ve 1 tanesinin de uygulama basamağında yer aldığı tespit edilmiştir. Sorulan 20 soru yine araştırmacı tarafından 17 konu başlığında sınırlandırılmış, buna göre uygulanan sınavda en çok kullanılan basamağın yine anlama basamağı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu basamağa yönelik soruların sözcük grubu, cümle ve paragraf gibi birimlerde okuduğunu anlama becerisi, şiirde tema, metin türü konularında yer aldığı görülmüştür. Anlama basamağına yönelik sorular içerisinde en çok yoğunluğu paragrafta anlam konusu taşımaktadır. 7 soruda görülen hatırlama basamağının sözcükte anlam, cümlede anlam, anlatım özelliği, metinde üslup, cümlede vurgu, fiilde çatı ve

yazım kuralları konularında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Analiz basamağında yer alan soruların da sözcük grubunda anlam, paragrafta anlam, metinde üslup ve cümle bilgisi konularında ve yine 1 adet uygulama basamağına yönelik olan sorunun ise noktalama işaretleri konusunda olduğu tespit edilmiştir.

Genel olarak elde edilen sonuçlara bakıldığında I. dönem %50, II. dönem %40 oranları ile en fazla soru yoğunluğunu anlama basamağının taşıdığı tespit edilmiştir. Bunu takip eden basamak olarak hatırlama basamağı iki dönemde ortalama % 32.50 oranıyla 13 soruda yer almaktadır. Ardından %17.50 yoğunluğu ve 7 soru ile analiz basamağına yönelik sorular gelirken her iki dönem 1'er soru ile ve % 5 oranıyla en az kullanılan basamağın uygulama basamağı olduğu tespit edilmiştir. Her iki dönemde de değerlendirme basamağında hiçbir soruya yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çevik E. (2009), Geçit ve Yarar (2010), Özer, Keskin ve Aydın (2011), Tolan (2011), Arı ve Gökler (2012), Gökler (2012), Güler, Özdemir ve Dikici (2012), Demir (2015) ile Altun (2016) tarafından gerçekleştirilen paralel konulardaki çalışmalarda da soruların daha çok alt düzey bilişsel basamaklarda toplanmış olduğuna dair sonuçlar yapılan bu çalışmanın sonucunu desteklemektedir. Buna rağmen Koç, Sönmez ve Çiftçi (2013) ise çalışmalarında sınırlı sayıda da olsa üst bilişsel basamaklara ait soruların tespit edildiğini belirtmişlerdir.

Ancak Aydoğan (2008)'ın yapmış olduğu çalışma ile yapılan çalışmada ulaşılan merkezî sınavda en fazla anlama basamağına yönelik soruların bulunması sonucu ortak noktada yer almaktadır. Yapılan araştırmada %17.50 oranında az sayıda (7 soru) da olsa analiz basamağına yönelik soruların yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Topçu (2017)'nun çalışmasının da bu hususta aynı sonuca ulaştığı tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen çalışma sonucunda 2016-2017 eğitim öğretim yılı içerisinde gerçekleştirilen merkezî sınavda değerlendirme basamağına yönelik sorunun yer almadığı tespit edilmiştir. Aydoğan (2008), Güler, Özdemir ve Dikici (2012), Dursun (2014), Topçu (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarla ulaşılan merkezî sınavlarda değerlendirme basamağı ile ilgili herhangi bir soruya yer verilmediği sonucu, çalışmanın bu sonucu ile birleşmektedir.

Uşak ve Aydoğdu (2003), Eş (2005), Kocakaya ve Gönen (2010), Gökulu (2015), Karaman (2016), tarafından yapılan çalışmalar incelendiğinde merkezî sınavlarda çeşitli oranlarda değerlendirme basamağına yönelik sorular bulunduğu görülmektedir. Bu sonuçların yapılan çalışmada değerlendirme basamağına yönelik hiçbir sorunun yer almadığı sonucuyla uyuşmadığı görülmüştür. Yapılan çalışma sonucuna uygun olarak Karaman (2016)'ın çalışması sonucunda da merkezî sınavlarda yaratma basamağına yönelik hiçbir soruya ver verilmediği tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında öncelikle araştırmacıların yaratma

basamağına yönelik sorulardaki azlığı merkezî sınavlarda da bu basamağa ait soruların bulunmayışına bağladıkları görülmektedir. Ancak diğer üst bilişsel basamaklara yönelik soruların da belirgin oranda azlığı dikkati çekmektedir.

Okullarda Yapılan Yazılı Sınav Sorularının Merkezî Sınav Türkçe Sorularına Uygunluk Düzeylerine Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın üçüncü alt amacının değerlendirilebilmesi için ortaokul Türkçe öğretmenlerinden edinilen 812 adet yazılı sınav sorusu özellikle birinci alt amacı gerçekleştirebilmek için taksonomiye göre analiz edilip incelenmiştir. Ardından ikinci alt amaca yönelik incelenip değerlendirilen 2016-2017 eğitim öğretim yılı I. ve II. dönemlerinde uygulanan merkezî sınavlarda sorulan toplam 40 soru, yeni taksonomi basamaklarına ve basamakların dağılımına göre incelenmiştir. Bu bölümde analiz edilip incelenen yazılı sınav sorularının merkezî sorular ile uygunluğunun ne düzeyde olduğunu ortaya koymak amacıyla değerlendirmeler yapılacaktır.

I. dönem Türkçe dersi yazılı sınav sorularına bakıldığında % 36.9 ile en fazla soru anlama basamağındayken % 4.5 oranında uygulama basamağı en az sorulan basamak olarak görülüyor. Yaratma basamağı sadece klasik sorularla sınırlandırılmasına rağmen tüm sorular içinde % 9.21 oranında sorulan basamak olduğu tespit edilmiştir.

II. dönem yazılı soruları incelendiğinde anlama ve analiz basamağındaki soruların sayı olarak birbirine yakınlığı dikkat çekmektedir. Anlama basamağındaki soruların oranı % 38.6 ile ilk sırada iken ardından yine birinci dönemde de olduğu gibi en fazla soru ile karşılaşılan diğer bir basamak analiz basamağı olmaktadır. II. dönemde özellikle yaratma basamağındaki soru oranının (% 11.36) I. döneme (%9.21) göre çok az daha fazla olduğu görülmekte ancak yine yaratma basamağına yönelik soruların çoktan seçmeli sorularda kullanılabilme imkânsızlığından dolayı % 0.05 oranıyla değerlendirme basamağına yönelik sorulara çok az yer verildiği sonucu ortaya çıkmıştır.

I.ve II. dönem yazılı soruları genel toplamı olan 812 soruda en sık sorulan basamağın %37.44 oranıyla anlama basamağında yer alan sorular olduğu, anlama basamağını %35.47 oranıyla analiz basamağında yer alan soruların takip ettiği görülmektedir. Daha sonra soru oranlarına göre sırayla hatırlama, değerlendirme, uygulama ve yaratma basamakları gelmektedir.

I. ve II. dönem Türkçe yazılıları analiz sonuçlarına göre toplam 812 sorunun 457 tanesi alt düzey düşünme becerilerine yönelik olduğu; 355 tanesinin ise üst düzey bilgi ve beceri gerektiren analiz, değerlendirme ve yaratma basamaklarında yer aldığı tespit edilmiştir. Buna

göre 2016- 2017 eğitim öğretim yılı Aydın ili Efeler ilçesindeki 12 ortaokuldan, 21 Türkçe öğretmeninden elde edilen yazılı sorularının yeni taksonominin daha çok alt düzey bilişsel seviyelerinde yer aldığı tespit edilmiştir. Buna karşın bir üst öğretim kurumuna yerleşme çabası içinde olan öğrencilere üst bilişsel seviyeye yönelik soruların daha az sorulduğu görülmektedir.

Her iki dönem için elde edilen yazılı sınav sorularına bakıldığında alt düzey bilişsel seviyede yer alan uygulama basamağına yönelik soruların yine aynı düzeyde yer alan anlama ve hatırlama basamaklarına kıyasla oldukça az olduğu; üst düzey bilişsel basamaklardan olan yaratma basamağındaki soruların da yok denecek kadar az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Değerlendirme basamağına yönelik soruların test sorularını da kapsadığı düşünüldüğünde bu basamağa yönelik sorulan soruların da 8. sınıf seviyesine göre oldukça az olduğu söylenebilir.

2016- 2017 eğitim öğretim yılı I. ve II. dönemlerinde uygulanmış olan merkezî sınav soruları analizlerine göre I. dönem en fazla sorunun (10 soru) anlama basamağında; 1 soru ile en az sorulan basamağın ise uygulama basamağı olduğu tespit edilmiştir. I. döneme ait 20 sorudan sadece 3 tanesinin analiz basamağına yönelik olması bunun yanı sıra değerlendirme ve yaratma basamaklarında hiçbir sorunun bulunmaması I. dönem merkezî sınavında üst bilişsel seviyede neredeyse hiç sorunun bulunmadığı sonucunu ortaya koymaktadır. I. ve II. dönem merkezî sınavında dikkati çeken en önemli noktalardan biri de değerlendirme basamağında hiçbir soruya yer verilmemiş olmasıdır.

II. dönem merkezî sınav sorularının analizlerine göre %40 oranında (8 soru) en fazla sorunun anlama basamağındaki sorular olduğu, bunu %35 oranında (7 soru) hatırlama basamağındaki soruların izlediği görülmektedir. Analiz basamağına yönelik bu dönemde I. döneme göre 1 soru daha fazla sorularak 4 sorunun yer aldığı, bu dönemde yine alt düzey basamaklardan olan uygulama basamağında sadece bir soru bulunduğu tespit edilmiştir. Yaratma basamağına yine test sorularındaki uygulanma sınırlılığından dolayı yer verilmediği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu dönemde de dikkati çeken önemli bir husus yine değerlendirme basamağında sorunun bulunmayışıdır. Bu sonuçlara göre yine II. dönem merkezî sınavda 20 sorunun 16'sının alt düzey bilişsel basamaklarda olduğu buna karşılık sadece 4'ünün üst bilişsel basamağa yönelik olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

2016-2017 eğitim öğretim yılı merkezî sınavlar ile öğretmenlerin hazırlamış oldukları soruların bilişsel alan dağılımlarının ne düzeyde uyum sağladığına ilişkin olarak, I.ve II. dönem Türkçe dersi yazılı sınavlarının analizlerine göre 812 sorunun %37 civarında en fazla anlama basamağında sorunun bulunduğu söylenebilir. Aynı eğitim öğretim yılında uygulanan merkezî sınavda da toplam 40 sorunun %45 oranında anlama basamağındaki sorulara yönelik olduğu

görülmüştür. Dolayısıyla hem yazılı sınav sorularında hem de merkezî sınavda anlama basamağı en fazla soru sorulan basamak olmuştur.

Ortaokullarda yapılan yazılı sınav sorularında %35.47 oranındaki analiz basamağına yönelik sorular, anlama basamağından sonra ikinci sırada yer alırken merkezî sınavda anlama basamağını %32,50 oranında hatırlama basamağındaki sorular izlemektedir. Bu bağlamda üst bilişsel düzeyde yer alan analiz basamağında yer alan toplam 288 sorunun (% 35.47) ağırlığı dikkat çekmektedir. Her iki tür sınava ait sorularda üçüncü olarak en fazla sorulan basamak; yazılı sınav sorularında %15 civarında hatırlama basamağı olurken merkezî sınav sorularında %18 civarında analiz basamağındaki sorular olduğu tespit edilmiştir.

Ortaokullardan edinilen yazılı sınav sorularında %6.16 ile değerlendirme, %4.19 uygulama ve %2.09 ile yaratma basamaklarına yönelik sorular birbirini izlemektedir. Buna göre alt bilişsel seviyeden uygulama basamağında en az soru ile karşılaşılırken üst bilişsel seviyede yaratma basamağındaki soru oranının %2 civarında yok denecek şekilde az olduğu tespit edilmiştir.

Merkezî sınav sorularında uygulama basamağına yönelik sorular %5'lik bir oranda alt düzey seviyelere yönelik en az sorulan basamak olmuştur. Üst bilişsel seviyede yer alan değerlendirme basamağında ne I. dönem ne de II. dönem hiçbir soruya yer verilmediği tespit edilmiştir. Yaratma basamağının yine test türü sorularda yer alma sınırlılığı dikkate alındığında merkezî sınavda üst bilişsel basamağa yönelik sadece %17.50 oranında analiz basamağının sorularına yer verildiği dikkati çekmektedir.

I.ve II. dönem yazılı sınav soruları %56.29 oranında alt bilişsel seviye basamaklarında yer alırken %43.72'lik kısmın ise üst bilişsel seviye basamaklarında yer aldığı tespit edilmiştir. Buna karşılık merkezî sınav sorularında %82.50 oranında alt bilişsel basamaklarda sorulara yer verilirken % 17,50'lik kısımda üst bilişsel basamak sorularının yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre ortaokullarda 8. sınıf Türkçe dersi yazılı sorularında %20'den fazla belirgin bir oranda üst bilişsel seviye basamaklarına ait soruların daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda alanyazında konu ile paralellik gösteren çalışmalar incelendiğinde Geçit ve Yarar (2010), Tolan (2011), Özer Keskin ve Aydın (2011), Güler, Özdemir ve Dikici (2012), Dursun (2014), Demir (2015) de çalışmalarının sonucunda merkezî sınavlarda soruların çoğunlukla alt düzey bilişsel seviyeli sorulardan oluştuğunu belirtmişlerdir.

Yapılan çalışma sonucunda 2016- 2017 öğretim yılı merkezî sınavlarında değerlendirme ve yaratma basamaklarında hiç sorunun yer almadığı tespit edilmiştir. Dursun (2014)'un yapmış olduğu çalışmada da aynı sonuca ulaşıldığı görülmüştür. Mutlu, Uşak ve Aydoğdu (2003), Eş (2005), Kocakaya ve Gönen (2010), Gökler (2012), Gökulu (2015) ve

Karaman (2016) tarafında yapılan çalışmalara bakıldığında ise incelenen sınav sorularının daha çok üst düzey düşünme becerisi gerektiren sorular olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenler tarafından hazırlanıp uygulanan soruların üst düzey bilişsel basamaklara yönelik olması, öğrencilerin edindikleri bilgilerden hareketle analiz ve sentez yollarını kullanarak problem çözme becerilerini geliştirecekleri bilinen bir gerçektir. Bununla birlikte bu tarz sorular öğrencilerin ezbercilikten uzaklaşarak kalıcı öğrenmelerini sağlayacaktır. Böylece okullarda elde edilen akademik başarının merkezî sınavlardaki başarıyla bütünleşmesi kaçınılmaz olacaktır.

Öneriler

Öğretmenlere yönelik öneriler.

Öğretmenlerin yazılı sınav sorularını hazırlarken öğrencilere bilginin yanı sıra onları düşünen, sorgulayan, eleştiren, çözüm üreten gençler olarak hayata hazırlamak amacıyla yeni taksonominin alt basamaklarına yönelik sorulara ve ayrıca üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı gerektirecek sorulara daha çok yer vermeleri önerilebilir.

Okul müdürlükleri ve milli eğitim müdürlüklerine yönelik öneriler.

1. Bilimsel araştırma sonuçları, yeni taksonomi ve basamakları konusunda öğretmenleri bilgilendirmek amacıyla üniversitelerle işbirliği sağlanarak hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenebilir.
2. Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin gerekli izin belgelerine sahip araştırmacıları destekler nitelikte yaklaşım göstermeleri gereklidir.

Araştırmacılara yönelik öneriler.

1. Araştırma konusunun ve grubunun daha geniş kapsamlı ele alınarak Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının yeni taksonomi basamaklarının özelliklerine uygunluğunun belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
2. Türkçe dersi öğretmenlerinin niçin daha sık olarak yeni taksonominin alt düzey basamaklarında sorular sormayı tercih etme nedenleri araştırılabilir.
3. Yapılan çalışmaya paralel olarak yazılı sınav soruları ve yeni taksonomi uygunluğu hususunda yapılacak olan çalışmalara öğretim programı kıstasının da getirilmesi çalışma kapsamının genişletilmesi açısından önerilebilir.

KAYNAKÇA

Akbulut, T. (1999). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin soru sorma becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Çukurava Üniversitesi). https://library.cu.edu.tr/tezler/6312.pdf adresinden edinilmiştir.

Akpınar, E., & Ergin, Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi,* 172, 225-231. http://www.pegem.net adresinden edinilmiştir.

Aksan, D. (1996). *Türkçenin söz varlığı.* (1. baskı). Ankara: Engin Yayınevi.

Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim.* (2. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aksan, D. (1999). *Anlambilim.* (1. baskı). Ankara: Engin Yayıncılık.

Aksu, Ö. (2013). *Biyoloji öğretmenlerin uyguladıkları alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin değerlendirilmesi ve öğretmen- öğrenci görüşleri.* (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi).http://www.acikarsiv.gazi.edu.tr/File.php?Doc_ID=8941 adresinden edinilmiştir.

Alaz, A., & Yarar, S. (2009, Mayıs). *Ölçme değerlendirme sürecinde sınıf öğretmenlerinin tercihleri ve sebepleri.* 1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri özeti Çanakkale.

Alexander, P. A., Jetton, T. L., & Kulikowich, J. (1994). Constrasting instructional and structural importance; the sedutive effect of teacher questions. *Journal of Reading Behaviour, 26* (1), 19-45. doi:10.1080%2F10862969409547835

Altun, H. (2016). *TEOG Sınavı matematik soruları hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 442977)

Anderson, L. W. (2005). Objectives evaluation and the improvement of education. *Studies in Educational Evaluation, 31*(2), 102- 113. doi:10.1016/j.stueduc.2005.05.004

Anıl, D., & Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 44-62. http://dergipark.gov.tr/yyuefd/issue/13714/166032 adresinden edinilmiştir.

Arı, A., & Gökler, Z. S. (2012, Haziran). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi kazanımları ve SBS sorularının Yeni Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi*.X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulan bildiri (s. 20-30),Niğde. https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri_ adresinden edinilmiştir.

Aviles, C. B. (2000). *Teaching and testing for critical chinking with Bloom's Taxonomy of educational objectives. (Reports- Descriptive).* http://www.eric.ed.gov: Retrieved from http://www.eric.ed.gov (ED446023)

Aydemir, Y., & Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri üzerine bir araştırma (Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Örneği). *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 5*(2), 103- 115. http://efdergi.yyu.edu.tr adresinden edinilmiştir.

Aydoğan, A. (2008). *Lise giriş sınavları (LGS-OKS) coğrafya sorularının bilişsel alan basamaklarına göre değerlendirilmesi (2003-2007)* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 219648)

Ayvacı, H. Ş., & Türkdoğan, A. (2010). Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisi'ne göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 1*, 13-25. http://www.tused.org adresinden edinilmiştir.

Bal, Ö. (2011). Seviye belirleme sınavı (SBS) başarısında etkili olduğu düşünülen faktörlerin sıralama yargıları kanunuyla ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 2*(2), 200-209. http://dergipark.gov.tr/epod/issue/5804/77230 adresinden edinilmiştir.

Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme.* (1. baskı). Ankara: ÖSYM Yayınları.

Baykul, Y., Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2001). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: MEB Yayınları.

Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin sınıfta sordukları sorular ile öğrencilerin bu Ssorulara verdikleri cevapların duzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 14*(1*), 21–28.* https://www.researchgate.net/profile/Engin_Baysen2 adresinden edinilmiştir.

Bekaroğlu, A. (2007). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersindeki yazılı sınav sorularının soru basamaklarına göre incelenmesi ve değerlendirilmesi (Kastamonu Örneği).* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 214471)

Beskisiz, E. (2009). *Beşinci sınıf öğretmenlerinin öğrenme stillerine göre sosyal bilgiler dersinde sordukları soru türleri ve bilişsel düzeylerinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden elde edilmiştir. (Tez No. 294450)

Börekçi, M. (2009). *Türkiye Türkçesinde yapı ve işlev bakımından sözcükler.* Erzurum: Eser Ofset.

Büyükalan, S. F. (2002). *Soru-cevap yöntemine ilişkin öğretimin öğretmenlerin soru sorma düzeyi* ve *tekniklerine etkisi.* (Doktora Tezi.) Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden elde edilmiştir. (Tez No. 113287)

Büyükalan, S. F. (2004). *Öğretmenler için soru sorma sanatı*.(1. baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 6* (2), 345-356. http://kalemacademy.com/Cms_Data/Contents adresinden edinilmiştir.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz , Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Çalışkan, H. (2011). Öğretmenlerin hazırladığı sosyal bilgiler dersi sınav sorularının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 36*(160), 120-132. ISSN:1300- 1337

Çepni, S., & Azar, A. (1998). Lise fizik sınavlarında sorulan soruların analizi. M. Şahin Bülbül *3. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (ss.109-144). Trabzon: KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi.

Çepni, S., & Çil, E. (2012). *Fen ve teknoloji programı ilköğretim 1. ve 2. kademe öğretmen el kitabı.*(4. baskı). Ankara: Pegem.

Çepni, S., Bayrakçeken S., Yılmaz A., Yücel C., Köse E., Sezgin F., Demircioğlu G.& Gündoğdu. (2008). Eğitimde ölçme ve değerlendirme E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* içinde (2. baskı, ss.1-15) Ankara. Pegem Akademi.

Çepni, S., Özsevgeç, T., & Gökdere, M. (2003). Bilişsel gelişim ve formal operasyon dönem özelliklerine göre ÖSS fizik ve lise fizik sorularının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 157,* 30-39. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi adresinden edinilmiştir.

Çepni, S.,Bayrakçeken S., Yılmaz A., Yücel C., Semerci Ç., Köse E., Sezgin F.& Demircioğlu G. (2008). Ölçülebilir öğrenme amaçlarının oluşturulması. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* içinde (2. baskı, ss.17-50) Ankara. Pegem Akademi.

Çevik, C. (2009). *Yedinci sınıf seviye belirleme sınavı matematik sorularının üst düzey zihinsel becerileri ölçme düzeyi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden elde edilmiştir. (Tez No. 249383)

Çevik, E. (2009). *İlköğretim II. kademe sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin yazılı sınav soruları ile seviye belirleme sınavı sorularının programa uygunluğunun incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden elde edilmiştir. (Tez No.235518)

Çiftçi, M. (2017). *Farklı tür okullarda görev yapan fizik öğretmenlerinin sınavlarında sordukları soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması* (Van İli Örneği). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 480189)

Çiftçi, Ö., & Çeçen, M. A. (2009). Beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama kazanımlarıyla ilgili bilişsel becerilere ulaşma düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 17*(2), 637-648. http://www.kefdergi.com/pdf/ adresinden edinilmiştir.

Çintaş Yıldız, D. (2015). Türkçe dersi sınav sorularının yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre analizi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences, 14*(2), 479-497. ISSN: 1303-0094 doi:10.21547/jss.256771.

Çolak, K. (2008). *Tarih dersi sınav sorularının Bloom taksonomisinin bilişsel alan düzeyi açısından sınıflandırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden elde edilmiştir. (Tez No.231749)

Çolak, K., & Demircioğlu, İ. H. (2010). Tarih dersi sınav sorularının Bloom taksonomisinin bilişsel alan düzeyi açısından sınıflandırılması. *Milli Eğitim Dergisi, 187* (3), 160- 170. http://dergipark.gov.tr/milliegitim/issue/36197/407037 adresinden edinilmiştir.

Dalak, O. (2015). *TEOG Sınav sorularını ile 8. sınıf öğretim programlarındaki ilgili kazanımların yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 388903)

Davila , K., & Talanquer, V. (2010). Classification of end-of-chapter questions and problems in general chemistry textbooks in the US. *Journal of Chemical Education, 87* (1), 90-98. *J.* doi:10.1021/ed8000232

Delil, A., & Yolcu Tetik, B. (2015). 8. Sınıf merkezi sınavlardaki matematik sorularının TIMSS- 2015 bilişsel alanlarına göre analizi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(4), 165-184. doi 10.18026/cbusos.87313

Demir, P. (2015). *Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre 2005 yılı sosyal bilgiler öğretim programı'nda yer alan kazanımlar ve seviye belirleme sınav soruları* (Yüksek Lisans Tezi). ibra.omu.edu.tr/libra. adresinden elde edilmiştir. (Kayıt No.84042)

Demir, S. C. (2009). *Seviye belirleme sınavı (SBS) Türkçe sorularının öğretim programı açısından değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 279761)

Demirel, Ö. (2003). *Türkçe öğretimi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde yeni yönelimler.* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2014). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya.* (21. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi* (7. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Dindar, H., & Demir, M. (2006). Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersi sınav sorularının Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26,* 387-96. http://www.gefad.gazi.edu.tr/issue/6752/90792 adresinden edinilmiştir.

Doğan, A. (1998). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yaınları.

Dursun, A. (2014). *YGS 2013 matemetik soruları ile ortaöğretim 9. sınıf matematik sınav sorularının Bloom Taksonomisi ve öğretim programına göre değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi) . https://dergipark.org.tr/ebader adresinden elde edilmiştir. issue/44670/554793

Dursunoğlu, H. (2006). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkçe ve edebiyat öğretiminin ortaöğretimdeki tarihî gelişimi. *dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/169*http://www.dghm.meb.gov.tr adresinden edinilmiştir.

Durukan, E. (2009). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri anlamaya yönelik sorular üzerine taksonomik bir inceleme. *Milli Eğitim Dergisi, 37*(181), 84-93. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/ adresinden elde edilmiştir.

Erdem, E. (2001). *Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 100359)

Erdoğan, T. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin Türkçe dersine ilişkin sordukları soruların yenilenmiş Bloom taksonomisi açısından görünümü. *Eğitim ve Bilim 42* (192), 173- 191. doi:10.15390/EB.2017.7407

Eren, M. (2010). *SBS Türkçe sorularının (2005) Türkçe ders programına uygunluğu.* (Yüksek Lisans Tezi)). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 278684)

Ergin, M. (1993). *Türk Dil Bilgisi.* İstanbul: Bayrak Basım Yayım Dağıtım.

Erkuş, A. (2006). *Sınıf öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme kavramlar ve uygulamalar.* (1. baskı). Ankara: Ekinoks.

Eroğlu, D., & Sarar Kuzu, T. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent Üniversitesi Eğitim Dergisi, 1* (1), 72-80. http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/12 adresinden edinilmiştir.

Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme.* (1. baskı).Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Eş, H. (2005). *Liselere giriş sınavları fen bilgisi soruları ile ilköğretim fen bilgisi dersi sınav sorularının Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). http://acikerisim.sinop.edu.tr: adresinden edinilmiştir.(Tez No. 159472)

Eyüp, B. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının hazırladığı soruların yeniden yapılandırılan Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20*(3), 965-982. http://www.kefdergi.com/pdf/20_3/20_3_16.pdf adresinden edinilmiştir.

Fast, K. V. (1974). An analysis and classification of the ACS-NSTA high school chemistry achievement tests using Bloom's Taxonomy-cognitive domain. *Science Education, 58* (1), 17-21. Retrieved from eric.ed.gov/?id=EJ101448

Gall, M. D. (1970). The use of questions in teaching. Reprinted in the *Review of Educational Research*. (40), 707-721. doi:10.3102/00346543040005707

Gallagher , J. J., & Aschner , M. J. (1963). A preliminary report on analyses of classroom interaction. *Wayne State University Publishers, 9*(3), 183-194. Retrieved from www.jstor.org/stable/23082786

Geçit, Y., & Yarar, S. (2010). 9. Sınıf coğrafya ders kitaplarındaki sorular ile çeşitli coğrafya sınav sorularının Bloom Taksonomisine göre analizi. *Marmara Coğrafya Dergisi,* 22, 154-167https://dergipark.org.tr/marucog/ adresinden edinilmiştir. ISSUE/469/3794

Genç, A. (2006). *Ortaöğretim coğrafya derslerinde öğrencilerin soru sorma becerilerinin değerlendirilmesi (*Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 211237)

Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet dönemi (1929-1930, 1949,1981) ortaokul Türkçe öğretimi programlarının içerik, genel ve özel amaçlarıyla karşılaştırmalı gelişim düzeyi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2*(1) 11-26. https://dergipark.org.tr/download/article-file/399446 adresinden edinilmiştir.

Gökler, Z. S. (2012). *İlköğretim ingilizce dersi hedefleri kazanımları SBS soruları ve yazılı sınav sorularının Yeni Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 304225)

Gökulu, A. (2015). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin yazılı sınav soruları ile teog sınavlarında sorulan fen ve teknoloji sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Route Educational And Social Science Journal Volume 2*(2), *April,* 434-446. http://www.ressjournal.com/Makaleler/434572096_28dresinden edinilmiştir.

Gözütok, F. D. (2003). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları. 160. *Milli Eğitim,* 44-64. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160 adresinden edinilmiştir.

Gronlund, N. E., & Linn, R. (1995). *Measurement and assessment in teaching.* (5th ed.).Ohio: A Simon ve Schuster Company.

Güftâ, H., & Zorbaz, K. Z. (2008). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi yazılı sınav sorularının düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17*(2), 205-218 http://dergipark.ulakbim.gov.tr/cusosbil/article/view/5000001278 adresinden edinilmiştir.

Güler, G., Özdemir, E., & Dikici, R. (2012). İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınav soruları ile SBS matematik sorularının Bloom Taksonomisi'ne göre karşılaştırmalı analizi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), https://dergipark.org.tr/erziefd adresinden edinilmiştir. ISSUE 009/80238

Güler, N. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: PegemA.

Güleryüz, H. (2001). *Eğitim programlarının dili ve yaratıcı düşünme.* (1. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Gündoğdu, K., Kızıltaş, E., & Çimen, N. (2010). Seviye belirleme sınavına (SBS) ilişkin öğreci ve öğretmen görüşleri (Erzurum ili örneği). *İlköğretim Online, 9*(1), 316-330. http://ilkogretim-online.org.tr/ adresinden edinilmiştir.

Gündüz, Y. (2009). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf fen ve teknoloji sorularının ölçme araçlarına ve Bloom'un bilişsel alan taksonomisine göre analizi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. 6*(2), 150- 165. http://dergipark.gov.tr/yyuefd adresinden edinilmiştir.ISSUE13712/166018

Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme.*Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi (TÜBAR)*. 32, 127-146. http://dergipark.gov.tr/tubar adresinden edinilmiştir.ISSUE16973/177364

İşman, A. (1998). *Türk eğitim sisteminde ölçme ve değerlendirme.* (1. baskı). Adapazarı: Değişim.

İşman, A., & Eskicumalı, A. (2000). *Eğitimde planlama ve değerlendirme.* (2. baskı). Adapazarı: Değişim Yayınları.

Kaplan, M. (1985). *Kültür ve dil.* (3. baskı). Ankara: Dergâh Yayınları.

Kara, Ş. (2004). Ana dil edinimi ve erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XVII* (2), 295-315. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/153248 adresinden edinilmiştir.

Karadüz, A. (2009). Türk dili ve edebiyatı eğitiminin hedefleri kapsamında ölçme ve değerlendirmede kullanılan soru nitelikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(27), 17-32. http://dergipark.gov.tr/erusosbilder/issue/23761/253260 adresinden edinilmiştir.

Karakuş, M., & Hatuk, M. (2009). Öğretmen görüşlerine göre, sosyal bilgiler dersinde portfolyoların oluşturulması ve değerlendirmesi sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Education Sciences, 6* (1), 1196-1215. http://dergipark.gov.tr adresinden edinilmiştir.

Karaman, İ. (2005). Erzurum ilinde bulunan liselerdeki fizik sınav sorularının Bloom taksonomisinin basamaklarına göre analizi. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25 (1),* 77-90. http://gefad.gazi.edu.tr adresinden edinilmiştir.

Karaman, M. (2016). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınav soruları ile TEOG matematik sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 456775)

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler* (26. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: nitel yaklaşımın yekselişi . *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi 1*(1), 70-86. http://dergipark.gov.tr/tushad/issue/31792/350444 adresinden edinilmiştir.

Kavcar, C., Oğuzkan , F., & Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi.* Ankara: Engin Yayınevi.

Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi.* Ankara: Engin Yayıncılık.

Kavruk, H., & Çeçen, M. A. (2013). Türkçe dersi yazılı sınav sorularının bilişsel alan basamakları açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1*(4), 1- 9. doi.org/10.16916/aded.15990

Kayaalp, İ. (1998). *İletişim ve dil.* Ankara: Diyanet Vakfı Yayınları.

Khan, W. B., & Inamullah, H. M. (2011). A study of lower-order and higher-order questions at secondary level. *Asian Social Science, 7* (9), 149-157. doi: 10.5539/ass.v7n9p149

Kılıç, P. (2012). *Sınıf ve ilköğretim matematik öğretmenlerinin tercih ettikleri soru türlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 320056)

Kocakaya, S., & Gönen, S. (2010). Analysis of Turkish high-school physics-examination questions according to Bloom's taxonomy. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, 11*(1), 9. http://www.eduhk.hk adresinden alınmıştır.

Koç, H., Sönmez, Ö. F., & Çiftçi, T. (2013). ÖSS, YGS ve LYS sınavlarındaki coğrafya sorularının Bloom Taksonomisi bilişsel alan düzeyi açısından analizi. *Karadeniz Araştırmaları,* 36, 257-275. http://dergipark.gov.tr adresinden alınmıştır.

Köğce, D., & Baki, A. (2009). Farklı türdeki liselerin matematik sınavlarında sorulan soruların bloom taksonomisine göre karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi. 17*(2), 557-574. http://kefdergi.kastamonu.edu.tr adresinden alınmıştır.

Lee, Y. J., Kim , M., & Yoon, H. G. (2015). The intellectual demands of the intended primary science curriculum in Korea and Singapore: an analysis based on revised Bloom's taxonomy. *International Journal of Science Education, 37*(13*),* 2193-2213. doi:10.1080/09500693.2015.1072290

Martin, R., Sexton, C., Wagner, K., & Gerlovich, J. (1998). Science for all children "methods for constructing understanding. *Allyn and Bacon,* 139.

MEB. (2014). *Çocuk gelişimi ve eğitimi, bilişsel gelişim*. www.megep.meb.gov.tr: http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller adresinden alınmıştır.

MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MEB. (2005). *Türkçe dersi öğretim programı (6,7, 8. sınıflar.)*

MEB. (2006). *İlköğretim sınıf geçme yönetmeliği.* 2584 *Tebliğler Dergisi,* (69).

MEB. (2006). *Türkçe dersi öğretim programı. (6,7,8. sınıflar.)*

MEB. (2013,). *Ortaöğretim kurumlarına geçiş yönergesi* http://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2013/kilavuz/2013_OGES_Klvz.pdf adresinden edinilmiştir.

MEB. (2014). *Milli eğitim temel kanunu.* www.mevzuat.gov.tr: http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf adresinden edinilmiştir..

MEB. (2015). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. (6,7, 8. Sınıflar). Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB. (2016). *İlköğretim Türkçe dersi (1,2,3,4,5,6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programı.* http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72 adresinden erişildi. adresinden edinilmiştir.MEB. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı.* http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/ 201812312239736- 202018.pdf adresinden edinilmiştir.

MEB. (2018). *Millî eğitim bakanlığı ortaöğretime geçiş yönergesi.* http://mevzuat.meb.gov.tr: http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1950.pdf adresinden (04.08.2018 tarihinde) edinilmiştir.

MEB. (2018). *Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına iişkin merkezî sınav başvuru ve uygulama kılavuzu*. www.meb.gov.tr: http://www.meb.gov.tr/sinavlar/ dokumanlar/2018/MERKEZI_SINAV_BASVURU_VE_UYGULAMA_KILAVUZU. pdf adresinden (04.08.2018) tarihinde edinilmiştir.

MEB. (2018). *Türkçe Öğretim Programı (6,7,8. Sınıflar).* https://www.ulkuogretmen.com/ FileUpload/op816938/File/turkce_ogretim_programi_1-8._siniflar.pdf adresinden edinilmiştir.

Miller, A. D. (2004). *Applying Bloom's revised taxonomy within the framework of teaching for understanding to enhance the frequency and quality of students' opportunities to develop and practice higher-level cognitive processes*. (unpublished doctoral

dissertation). Cogito, Ergosum, Kalamazoo College. http://hdl.handle.net/10920/6367 adresinden edinilmiştir.

Mutlu, M., Uşak, M., & Aydoğdu, M. (2003). Fen bilgisi sınav sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 4* (2), 87-95. http://dergipark.gov.tr/aeukefd/issue/1429/17205 adresinden edinilmiştir.

Oliva, P. F., & Gordon II, W. R. (2018). Programın değerlendirilmesi. K. Gündoğdu (Çev. Ed.), *Program geliştirme* içinde (1. baskı, ss.451-497). Ankara: Pegem Akademi.

Oliva, P. F., & Gordon II, W. R. (2018). Eğitim programı amaçları. K. Gündoğdu, K. (Çev. Ed.), *Program geliştirme* içinde (1. baskı, ss.243-277)[Ankara: Pegem Akademi.

Oliva, P. F., & Gordon II, W. R. (2018). Öğretim amaç ve hedefleri. K. Gündoğdu (Çev. Ed.). *Program geliştirme* içinde (1. baskı, ss.345-372). Ankara: Pegem Akademi.

Oruç, Ş. (2016). Türkçede ana dil ve ana dili. *Journal of Turkish Language and Literature, 2* (1), 311-322. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/181252 adresinden edinilmiştir.

Öcal, M., & Ay, M. E. (1994). *Eğitimde ölçme değerlendirme.* Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınları.

Özcan, S., & Açık, F. (2011). SBS Türkçe sorularıyla Türkçe ders kitaplarındaki soruların örtüşme düzeyi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4*(16), 355-370. http://www.sosyalarastirmalar.com adresinden edinilmiştir.

Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve değerlendirme* (2.baskı). Ankara: ÖSYM Yayınları.

Özer Keskin, M., & Aydın, S. (2011). Seviye belirleme sınavı 6. sınıf fen ve teknoloji testinde çıkan biyoloji sorularının revize edilmiş taksonomiye göre incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(3), 727-742. http://gefad.gazi.edu.tr adresinden edinilmiştir.

Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. T*ürk Eğitim Bilimleri Dergisi Güz, 6*(4), 713-740. http://hdl.handle.net/11489/409 adresinden edinilmştir.

Rawadieh, S. M. (1998). *An analysis of the cognitive levels of questions in Jordan secondary social studies textbooks according to Bloom's taxonomy* (Unpublished doctoral dissertation). The Faculty of the College of Education Ohio University, Ohio.

Risner, G. P. (1987). *Cognitive levels of questioning demonstrated by test items that accompany selected fifth-grade science textbooks. (Reports-Descriptive).* Retrieved from ERIC Document Reproduction (ED 291752).

Risner, G. P., Nicholson J.I., J. I., & Webb , B. (2000). *Cognitive levels of questioning demonstrated by new social studies textbooks: what the future holds for elementary students*. Retrieved from http://www.eric.ed.gov (ED448108)

Saban, A. (2000). *Öğrenme öğretme süreci* (1. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sağır, M. (2007). Ana dil mi, ana dili mi? *Turkish Studies, 2*(2), 540- 544.

Savage, L. B. (1998). Eliciting critical thinking skills through questioning. *Clearing House, 71(5),* 291- 293. doi:10.1080/00098659809602727

Savaş, Ö. (2014). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin güncelleştirilmiş bloom sınıflaması'na göre üst düzey bilişsel beceriler açısından değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 370215)

Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim, öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya.* Ankara: Gazi Kitabevi.

Sever, S. (1993). *Türkçe öğretiminde uygulanan tam öğrenme kuramı ilkelerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki erişiye etkisi.* Ankara: (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 25902)

Sever, S. (2002). *Öğretim dili olarak Türkçenin sorunları ve öğretme öğrenme sürecindeki etkili yaklaşımlar, Türkçenin Dünü, Bugünü, Yarını*. Uluslararası Bilgi Şöleni, (s. 191). http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/135/928.pdf adresinden edinilmiştir. doi:10.1501/Egifak_0000000047

Sever, S., Kaya, Z., & Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi.* (1. baskı). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* . Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2004). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (11. baskı). Ankara: Anı Yayın.

Sözer, E. (1998). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilimlerin öğretimi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. No: 1034.

Sultana . (2010). *An initial study of a method for instructing educators about the revised taxonomy* (Doctoral dissertation). University of South Carolina. ProQuest LLC

Şanlı, C., & Pınar, A. (2017). Sosyal bilgiler dersi sınav sorularının yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *İlköğretim Online, 16*(3), *DOI: 10.17051/ ilkonline.2017.3300234*, 949-959.

Şenses, A. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki soruların kapsam-geçerlik ve Bloom taksonomisine göre analizi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 231698)

Takona, J. P. (1999). *The distribution of undergraduate questions the specified cognitive levels: a case of an african university.* Kenya: Moi Üniversitesi. https://eric.ed.gov/?id=ED444429 adresinden edinilmiştir.

Tan, Ş., & Erdoğan, A. (2001). *Öğretimi planlama ve değerlendirme.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Tan, Ş., Kayabaşı, Y., & Erdoğan, A. (2002). *Öğretimi planlama ve değerlendirme, Ankara:*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Taymaz, H. (1992). *Hizmet içi eğitim- kavramlar, ilkeler, yöntemler* (2. baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.

Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Yargı Yayınları.

Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Yargı Yayınevi.

Tekindal, S. (2003). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde ölçme ve değerlendirme. Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi.* Ankara: PegemA Yayınları.

Tolan, Y. (2011). *Seviye belirleme sınavı (SBS) sorularının fen ve teknoloji dersi öğretim programına uygunluğu ve Bloom taksonomisine göre incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 299765)

Topçu, E. (2017). TEOG tarih sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi . *Park Akademi Dergi 2017*(9), 321 - 335. http://dergipark.gov.tr/goputeb/issue/34356/381023 adresinden edinilmiştir.

Turgut, M. F. (1990). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları (*7. baskı). Ankara:Yargıcı Matbaası

Turgut, M. F. (1992). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Saydam Matbaacılık.

Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Yargı Matbaası.

Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Pegem Akademi.

Türk Dil Kurumu (2018). *Bilim ve sanat terimleri ana sözlüğü*. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option adresinden (2018, 09 04). alınmıştır.

Türk Dil Kurumu (2019). *Büyük Türkçe sözlük.* (2019, 03,07) http://www.tdk.gov.tr/index.php?option adresinden alınmıştır.

Ulu, C. (2011). *Fen öğretiminde araştırma sorgulamaya dayalı bilim yazma aracı kullanımının kavramsal anlama, bilimsel süreç ve üstbiliş becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 298645)

Uşun S., Durukan, H., Gündoğdu K., Yiğit N., & Kutlu O. (2008). Eğitimde kullanılan ölçme araçları ve özellikleri. Başol, G. (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (1. baskı, ss.51-106). İstanbul . Lisans Yayıncılık.

Ünlü, S., Öztürk, H., & Tağa, T. (2014). Türkçe dersinde uygulanan sınavlar üzerine bir değerlendirme. *The Journal of Akademic Social Science Studies, 28*(2), 513-523.Doi number: doi:10.9761/JASSS2530.

Vardar, B. (1980). *Dilbilim ve dil bilgisi terimleri sözlüğü.* Ankara: Türk Dil Kurumu.

Whittington, M. S. (2000). *Using think-aloud protocols to assess cognitive levels of student in college classrooms*. Retrieved from www.eric.ed.gov: http://www.eric.ed.gov (ED450647).

Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology*. London: Open University Press.

Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar.* Ankara: Akçağ.

Yangın, B. (2002). *Kuramdan uygulamaya Türkçe Öğretimi.* İstanbul: Dersal Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, C. (1983). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları.

Yıldız, C. (2003). *Ana dili öğretiminde çağdaş yaklaşımlar ve Türkçe öğretimi.* (1. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Yiğittir, S. (2013). Seviye belirleme sınavında (SBS) sosyal bilgiler alanında sorulan soruların kapsam geçerliği açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 43* (197) 145-157.*http://dergipark.gov.tr/milliegitim/issue/36167/406567*, adresinden edinilmiştir.

Yorgancı, O. K. (2015). *Sekizinci sınıf Türkçe dersi ortak sınavı sorularının öğretim programına göre değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 388160)

Young, A., & Fry, J. D. (2008). Metacognitive awareness and academic achievement in college students. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(2) 1-10. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=EJ854832.

EKLER

EK – 1. Araştırma İzni Onayı

T.C.
AYDIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 74083975-605.01-E.-20482624 30.11.2017
Konu : Araştırma İzni Onayı

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığının 2017/25 Sayılı Genelgesi
b)Valilik Makamının 28/11/2017 tarih ve 20282199 sayılı Oluru

Atatürk Üniversitesi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Zehra AKAR'A ait Araştırma İzin Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Bahameddin KARAKÖSE
İl Milli Eğitim Müdür V.

EK:
1-Valilik Oluru ve ekleri (1 adet)

Adres:	Meşrutiyet Mah. Kültür Cad. No:20 Efeler/AYDIN	Ayrıntılı bilgi için:	Türkan ÖZMEN
Elektronik Ağ:	www.aydin.meb.gov.tr	Tel:	0256 215 10 28 - 1413 Dahili
e-posta:	yuksekogretimyurtdisi09@meb.gov.tr	Faks:	0256 225 12 68

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 7252-27b2-36c0-8b81-ad25 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	Zehra AKAR
Doğum Yeri ve Tarihi	Almanya/1979
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce
Bilimsel Faaliyetleri	
İş Deneyimi	
Stajlar	
Projeler	
Çalıştığı Kurumlar	
İletişim	
E-Posta Adresi	akarzehra@hotmail.com
Tarih	